



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA -
NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA - PPEB

MARIA LUIZA NUNES DA SILVEIRA

**A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação
Básica: o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFPA.**

BELÉM-PA
2022

MARIA LUIZA NUNES DA SILVEIRA

**A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação
Básica: o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFPA.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

Área de concentração: Currículo da Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM-PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo
com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados
fornecidos pelo (a)autor (a)**

S587e Silveira, Maria Luiza Nunes.
A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a
Educação Básica : o caso do Curso de Licenciatura em
Pedagogia/IFPA. / Maria Luiza Nunes Silveira. — 2022.
158 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía
CoelhoDissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação
Básica,
Programa de Pós-Graduação em Currículo e
Gestão daEscola Básica, Belém, 2022.

1. Educação Básica. 2. ERER. 3. licenciatura em
Pedagogia. I. Título.

CDD 370

MARIA LUIZA NUNES DA SILVEIRA

**A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação
Básica: o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFPA.**

Data da Defesa: 30 de agosto de 2022

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará - UFPA/PPEB
Orientadora

Profa. Dra. Cícera Nunes
Universidade Regional do Cariri - URCA/PROFHISTÓRIA
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
Universidade Federal do Pará-UFPA/PPEB
Avaliador Interno

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
Universidade Federal do Pará-UFPA/PPEB
Avaliador Interno (suplente)

BELÉM-PA
2022

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, João Gualberto da Silveira e Maria Nunes da Silveira (*in memoriam*), pelo tempo que Deus nos permitiu estarmos juntos.

Aos meus filhos, Carlos Henrique, Carlos Daniel, Clara Olivia e Carla Izabely, por serem sempre amáveis e compreensíveis em todos os momentos.

Ao meu esposo Luís Carlos, pela espera e paciência, durante o tempo que estive ausente da vida familiar.

A Maria Izabel Doce Puga, amiga e mãe do coração, por sempre me acolher em seu lar. Sou muito grata, por todo amor e carinho que tens por mim e meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir finalizar mais uma etapa da minha vida acadêmica, me concedendo fé, saúde, paz e sabedoria para enfrentar todos os obstáculos, a Nossa Senhora de Nazaré, Santa de minha devoção.

Com carinho especial, e com muita admiração agradeço a minha querida Orientadora, a Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho, pelo investimento de tempo e capital intelectual durante este percurso de formação acadêmica. Minha estimada professora Wilma, sou eternamente grata por tudo, pelos ensinamentos, que foram para além da formação acadêmica, pelos momentos de orientações que me conduziram durante o percurso da escrita deste texto. Jamais esquecerei tudo o que fez por mim, durante esses mais de dois anos de convivência. Muito obrigada, minha estimada orientadora, que Deus a abençoe sempre com muitos anos de vida, saúde e paz, para que a senhora continue sendo essa Mulher inspiradora.

Agradeço ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais – Gera/UFPA, e a todos os integrantes do grupo, pela acolhida, amizade, carinho e trocas de experiências.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, na pessoa da Coordenadora e profa. Dra. Amélia Mesquita, e a todos (as) professores (as) do programa, e demais funcionários (as) que se empenham para oferecer um serviço público de qualidade.

Agradeço ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho e a Profa. Dra. Cícera Nunes, pela aceitação do convite da Profa. Wilma Coelho, e por se disporem a ler o referido texto. Agradeço de coração pelas contribuições, no momento de qualificação do texto. E agradeço também por estarem novamente presentes neste momento importantíssimo de defesa da dissertação.

Agradeço a Maria Izabel Puga, Hanrite Puga, Hevelyn Puga, Rafaela Puga e a Iolane Praxedes, pelo carinho, zelo e cuidado, no lar e no coração de vocês durante todo este tempo que precisei.

Agradeço ao meu esposo e companheiro Luís Carlos, pela paciência e compreensão durante este tempo que precisei estar ausente da vida familiar.

Agradeço as amigas Darcilene Pereira e Edna Leite, pelas energias positivas, através das orações em intenção de minha vida e da minha família.

Agradeço à gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Francisco Nunes e a Profa. Christiane Amaro, por terem sido compreensivos em todos os momentos em que precisei me ausentar das atividades laborais para participar das atividades acadêmicas na UFPA.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!!

RESUMO

O referido estudo tem como objeto a Educação das Relações Étnico-raciais, na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA. Objetivo geral: Examinar o tratamento conferido às Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores(as) para Educação Básica, no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia; como específicos: a) elaborar o perfil dos (as) autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) e a Educação das Relações Étnico-raciais das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos no recorte temporal de 2015-2020, b) identificar como a Educação das Relações Étnico-raciais tem sido incorporada na Formação Inicial dos futuros (a) Professores (as) que atuarão na Educação Básica – anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos pretendem responder à seguinte questão: qual é o tratamento conferido a EREER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará- IFPA? Para esse fim, o estudo foi embasado metodologicamente em Laurence Bardin, para a leitura do conteúdo dos dados coletados, da revisão da literatura bibliográfica das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos no período de 2015-2020, assim como dos documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura de Pedagogia do IFPA, *Campus* Belém. Subsidiado pelos principais aportes da literatura especializada: Bernardete Gatti *et al.*; Ilma Veiga; Wilma Coelho; Wilma Coelho e Mauro Coelho; Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Silva). E, para o entendimento do *Campo científico*, foram utilizadas as noções conceituais de Pierre Bourdieu. Sobre o currículo, o aporte Ivor Goodson. Portanto, concluiu-se que os agentes elaboradores do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, ao definir o percurso formativo dos futuros (as) professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstra que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA tem empreendido esforços no sentido de atender às normatizações legais vigentes, na perspectiva de romper com o currículo eurocêntrico e monocultural, ao incluir no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia a EREER, assim como também promovendo a circularidade e a interação dos acadêmicos com a temática em espaços-tempos da Instituição de atividade promovidas pelo NEAB/IFPA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; EREER; licenciatura em pedagogia.

ABSTRACT

The aforementioned study has as its object the Education of Ethnic-Racial Relations, in the Initial Training of Teachers for Basic Education, of the degree in Pedagogy of the IFPA. General objective: To examine the treatment given to Ethnic-Racial Relations in the Initial Training of Teachers for Basic Education, in the curriculum of the degree in Pedagogy; as specific: a) to elaborate the profile of the authors who produce on the Initial Training of Teachers and the Education of Ethnic-Racial Relations of academic productions in dissertations, theses and articles in the time frame of 2015- 2020, b) identify how the Education of Ethnic-Racial Relations has been incorporated into the Initial Training of future (a) Teachers who will work in Basic Education - early years of Elementary School. The objectives intend to answer the following question: what is the treatment given to ERER in the Initial Training of Teachers for Basic Education in the curriculum of the degree course in Pedagogy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the State of Pará - IFPA? To this end, the study was methodologically based on Laurence Bardin, for reading the content of the collected data, reviewing the bibliographic literature of academic productions in dissertations, theses and articles in the period 2015-2020, as well as the documents: Institutional Development Plan and the Pedagogical Project of the IFPA Pedagogy Degree Course, Campus Belém. Subsidized by the main contributions of the specialized literature: Bernardete Gatti *et al.*; Ilma Veiga; Wilma Coelho; Wilma Coelho and Mauro Coelho; Wilma Coelho, Kátia Régis and Carlos Silva). And, for the understanding of the scientific field, the conceptual notions of Pierre Bourdieu were used. About the curriculum, the contribution Ivor Goodson. Therefore, it was concluded that the elaborating agents of the Pedagogical Project of the degree in Pedagogy, when defining the formative path of future teachers for the Education of Ethnic-Racial Relations who will work in the early years of Teaching Fundamental, demonstrates that the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - IFPA has made efforts to comply with current legal regulations, with a view to breaking with the Eurocentric and monocultural curriculum, by including in the curriculum of the degree course in Pedagogy the ERER, as well as promoting the circularity and interaction of academics with the theme in spaces-times of the Institution of activity promoted by NEAB/IFPA.

KEYWORDS: Basic Education; ERER; degree in pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de produções em dissertações, teses e artigos levantados por região, sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e Educação das Relações Étnico-raciais no recorte temporal de 2015 a 2020.....	60
Quadro 2 – Dissertações e Teses: Perfil dos (as) Autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (a) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais 2015-2020.....	66
Quadro 3 – Artigos: Perfil dos (a) Autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais 2015-2020.....	82
Quadro 4 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, <i>Campus/campi</i> e os municípios de sua área de abrangência.....	103
Quadro 5 - Curso de graduação em licenciaturas, e número de matrículas segundo o censo de 2019.....	106
Quadro 6 - Perfil Acadêmico e Profissional da Equipe de Reelaboração do PPC 2021.....	124
Quadro 7 - Ementa do componente curricular: Prática Educativa I: Contexto da Diversidade.....	127
Quadro 8 - Ementa do componente curricular: Educação em Direitos Humanos e Diversidade.....	128
Quadro 9 - Ementa do componente curricular: Educação para a Educação das Relações Étnicorraciais.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos de Licenciaturas de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica apontados nas Produções acadêmicas de dissertações, tese e artigos no período de 2015-2020.....	62
Gráfico 2 - Agentes Investigados nos Cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, apontados nas produções acadêmicas, dissertações, teses e artigos no período de 2015-2020.....	63

LISTA DE SIGLAS

- ABPN** - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** - Associação Nacional Pós-graduação e Pesquisa
- ANPUH** – Associação Nacional de História
- PPEB** - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDA** - Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação
- CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CNE** - Conselho Nacional Educação
- CEERT** - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CEFETPA** - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
- CONDIR** - Conselho Diretor
- CONSUP** - Conselho Superior
- DPPG** - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
- DGP** - Diretoria de Gestão de Pessoas
- DEPRO** - Departamento de Ensino Ciências e Formação de Professores
- DNCP** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia
- DCNERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-raciais
- EDUCANORTE/PGEDA** - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
- EAFIC/PA** - Escolas Agrotécnica Federal de Castanhal
- EAFM/PA** - Escola Agrotécnica Federal Marabá
- EAA/PA** - Escola de Aprendizes Artífices do Pará
- ERER**- Educação das Relações Étnico-raciais.
- EAD** - Educação à Distância
- EIB** - Escola Industrial de Belém
- EFIPA** - Escola Federal Industrial do Pará

ETFPA - Escola Técnica Federal do Pará

FUNDECT - Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciências e Tecnologia

GEITESC - Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Teoria Social e Cognitiva

GPEIT - Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão e Trabalho

IES - Instituto Ensino Superior

IFPA- Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará

IAT - Instituto Anísio Teixeira

LIPA - Liceu Industrial do Pará

LDB - Lei Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro

NEAB/GERA - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PPC - Projeto Político de Curso.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PROEN - Pró-reitoria de Ensino

PROPPG - Pró-reitoria de Pesquisa, pós-graduação e Inovação

PNE - Plano Nacional Educação

PICEFETEPA - Projeto Inclusão de Afrodescendentes Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPGED - Programa de Pós-graduação Educação

SEC - Centro Universitário Claretiano

SCIELLO - Scientific Electronic Library

SIGGA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

UFPR - Universidade Federal Paraná

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFS - Universidade Federal Sergipe

SUMÁRIO

SEÇÃO I - INTRODUÇÃO	12
1.1 Percurso metodológico da investigação	43
1.2 Etapas da pesquisa	54
SEÇÃO II - PERFIL DE AUTORES (AS) QUE PRODUZEM SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL (2015-2020)	57
2.1 Perfis dos (as) autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico- raciais em dissertações e teses	65
2.2 Dissertações e Teses: síntese das produções acadêmicas 2015-2020.....	75
2.3 Artigos: perfil dos (a) autores (as) que produzem sobre a formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico- raciais 2015-2020.....	81
2.3.1 Artigos: síntese das produções acadêmicas 2015-2020	90
SEÇÃO III - O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO IFPA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	98
3.1 A Rede Federal de Educação Profissional, e a Institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, aspectos históricos e legais.....	98
3.2 O curso de licenciatura em Pedagogia, e a Incorporação da Educação das Relações Étnico-raciais no Percurso Formativo dos Professores (as) da Educação Básica.....	104
3.3 O perfil Acadêmico e Profissional dos Agentes Elaboradores do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia	117
3.4 A Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008: a Implementação da Educação das Relações Étnico-raciais no Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139

SEÇÃO I - INTRODUÇÃO

As alterações no *campo* da Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica têm provocado constantes mudanças no curso de licenciatura em Pedagogia. Empenhado em contribuir com este processo, o Movimento Nacional de Educadores lutou pela permanência e reorganização deste curso. Com membros engajados na construção de uma proposta que atendesse às especificidades do mesmo e às demandas por ele atendidas e com o objetivo de instituir a docência como identidade e eixo central desse curso, este movimento percebeu uma possibilidade de mudança com a homologação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996, (BRZEZINSKI, 1996).

As manifestações organizadas pelo Movimento Nacional de Educadores ANFOPE, ANPEDE e CEDES, apoiadas pelas Universidade e demais seguimentos da educação, recusaram a Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia (DNCP), encaminhada pelo MEC/CNE. Neste contexto, a recusa da proposta inicial tomou grandes proporções no contexto educacional. Diante das circunstâncias, o MEC/CNE foi pressionado a mudar seus posicionamentos em querer instituir uma DCNP, sem as contribuições dos integrantes do Movimento Nacional de Educadores e a comunidade interessada (BRZEZINSKI, 2007).

No entanto, este movimento ganhou força política a partir da homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), pelo Ministério da Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Com as pressões do Movimento Nacional de Educadores, o Conselho Nacional de Educação convidou alguns representantes deste movimento e especialistas na área, criando uma comissão com o objetivo de discutir e sugerir as modificações na proposta elaborada por este conselho (BRZEZINSKI, 2007).

Os fatos nos levam a afirmar que o curso de licenciatura em Pedagogia, ao longo de sua trajetória, tem assumido características e contornos diversos, e suas particularidades têm sido objeto de inquietações no *campo* de formação de professores (as) para a Educação Básica. A exemplo, apontamos o estudo

organizado pelas autoras Bernardete Gatti e Mariana Nunes (2009),¹ que versa sobre a oferta deste curso nas instituições de Ensino Superior, em que apontou que, passados os dez anos de homologação da LDB nº 9394/1996, incidiu no ano da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). Neste ano, a maioria dos (as) docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental haviam sido formados (as) pelas instituições de ensino privado.

O levantamento realizado pelas pesquisadoras verificou que 56% dos cursos de licenciatura em Pedagogia naquele período eram ofertados pelas instituições de Ensino Superior privadas, e os demais 44%, por instituições públicas. Estes dados revelaram a necessidade de ampliação das discussões sobre a oferta deste curso nas instituições de Ensino Superior públicas (GATTI; NUNES, 2009).

Estes resultados foram atribuídos à ausência de discussões consubstanciadas no apontamento de soluções para o problema existente. Segundo as autoras, a ausência de discussões esbarra na mentalidade de conformidade presente historicamente na organização dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica (GATTI; NUNES, 2009).

Ademais, outros estudos como de Selma Pimenta *et al.* (2017),² e posteriormente do Bernardete Gatti *et al.* (2019), apresentam a evolução de

¹ Os dados aqui apontados encontram-se no Capítulo I – Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, do livro organizado pelas autoras a partir as informações que foram disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio das sinopses estatísticas da Educação Superior dos anos de 2001, 2004 e 2006, e alguns dados contidos no Relatório síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de licenciatura em Pedagogia, realizado em 2005, estes dados permitiram embasam o argumento defendido pelas autoras neste texto, ao descrever o panorama da distribuição regional, da situação institucional e desempenho associado a estes cursos no Brasil. Esta descrição contribui para a compreensão das características básicas destes cursos. GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Mariana Muniz Rosa. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas** / Bernardete Angelina Gatti; Marina Muniz Rosa Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009. disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2447>. Acesso em 10 de set. 2022.

² Neste estudo, os autores discutiram a formação de professores polivalentes para educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental oferecida nos cursos de licenciatura em Pedagogia, os resultados apresentam os dados levantados de uma pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo entre 2012 a 2013, com apoio do CNPq. E, entre os resultados apontados o estudo ressaltou que, a maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia no estado de São Paulo são ofertados por instituições de Ensino Superior privadas. PIMENTA, Selma Garrido. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017. <https://www.scielo.br/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/>. Acesso em 03 de set. 2022.

matrículas nos cursos de licenciaturas nas primeiras décadas do século XXI. Conforme inferem Bernardete Gatti *et al.* (2019), o resultado desta evolução tem sido por ocasião das diferentes políticas de governo, que tem como foco a ampliação e diversificação das ofertas dos cursos de licenciaturas. Neste caso, de acordo com o apontado por Bernardete Gatti *et al.* (2019, p.111), o aumento das matrículas no curso de licenciatura em Pedagogia vem ocorrendo “Certamente por força das novas exigências legais da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade, dentre os cursos de licenciatura os que mais têm crescido são os de Pedagogia.”.

Da mesma forma, que as autoras Bernardete Gatti e Mariana Nunes apresentaram em (2009), dados que comprovavam a ampliação das matrículas nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas instituições de Ensino Superior privadas, posteriormente a homologação da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), o mesmo ocorreu em estudo mais recente realizado por Bernardete Gatti *et al.* (2019, p.113), reafirmando que:

A expansão das matrículas acontece, sobretudo, por meio da via privada. Se em meados da primeira década, no cômputo geral das licenciaturas, o número de matrículas no setor privado já era maior do que no público (54% e 45%), essa diferença se acentua muito até 2016: as instituições privadas passam a responder por 62% dos estudantes, enquanto as públicas se responsabilizam por 38% deles. Os cursos de Pedagogia, que iniciam o século com alto percentual de matrículas no setor privado (67,6%), chegaram em 2016 com 81,4% dos estudantes atendidos por esse setor. Observa-se ainda que o setor público a proporção de matrículas nas licenciaturas decresce ligeiramente de 2011 a 2016, como também diminui o número absoluto de estudantes nas suas IES, ao passo que nas IES privadas esse número continua a crescer.

Assim, as alterações trazidas pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), representam a desconstrução das mentalidades conformistas presentes na organização destes cursos de Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica. A implementação dessa política de ação afirmativa exige o desdobramento nos processos formativos de professores (as) para a Educação

das Relações Étnico-raciais, por meio de mudanças nos currículos, mas não apenas com acréscimo de conteúdo por meio de novas disciplinas. Precisamos pensar em uma formação que altere as mentalidades que ainda se encontram aprisionadas em um currículo eurocêntrico. Os cursos de licenciaturas precisam investir na formação de professores (as) para mediar novos conhecimentos que se contraponham à cultura eurocêntrica. Nessa direção, Wilma Coelho (2012, p.109), pontua que:

Ao longo das últimas cinco décadas, a educação brasileira passou por inflexões significativas: viu sua estrutura modificar três vezes; conheceu uma estupenda ampliação do número de alunos; implementou uma política de expansão do quadro de docentes; protagonizou uma cisão profunda, entre ensino privado e ensino público. Nenhuma delas, no entanto, coloca problemas da ordem dos subjacentes à introdução da discussão sobre a diferença e adoção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. A Lei nº 10. 639/2003 apresenta essa perspectiva concreta. Ela é resultado de mais de um século de lutas (COELHO, 2012, p. 109 - grifo da autora).

Assim, este estudo compreende a docência como uma ação que utiliza processos e métodos pedagógicos intencionais para construir relações sociais e Étnico-raciais de respeito com base em conhecimentos científicos e culturais (BRASIL, 2006). Com isso, pretendemos contribuir com o campo acadêmico e social, examinando o processo de inclusão da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, considerando que a Formação Inicial de Professores (as), oferecida nesta instituição, deve “[...] preparar profissionais atentos às questões colocadas pela lei e aparelhados para enfrentá-los por meio do domínio de aportes teóricos e metodológicos próprios de professores.” (COELHO, 2012, p. 123).

Para tanto, tomaremos como parâmetro, o estudo realizado por Anne de Matos Souza Ferreira (2020), que investiu na análise da política de ação afirmativa: a implementação da Lei nº 12.711/2012, nos IFETS (2014-2019). No referido estudo, a autora analisou a política de ação afirmativa, na modalidade cotas raciais, implementada em 12 Institutos Federal de Educação, Ciências e Tecnologia –IFETS, e a relação destas ações com a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Inicialmente, a autora partiu do entendimento de que a aprovação da Lei nº 12.711/2012, promoveu novas configurações aos espaços sociais das

Instituições Federais de Ensino. Entre estas configurações, a autora destaca o aumento do número de estudantes negros dentro dos espaços de formação profissional do Ensino Médio e do Ensino Superior. De acordo com a análise dos dados realizada pela autora, os resultados confirmam que a implementação das cotas raciais tem alterado de forma consubstancial as práticas desenvolvidas por estas Instituições de Ensino Federal (FERREIRA, 2020).

No entanto, Anne Ferreira (2020), aponta que os *habitus* dos agentes elaboradores do PDI, assim como ocorreu nas Universidade públicas, consideram os aspectos sociais e econômicos como fatores preponderantes para seleção dos estudantes nos IFETS. Outro aspecto pontuado pela autora, é a legitimação da postura hierárquica da comissão que constitui a equipe dos agentes elaboradores do PDI/IFETS. Os dados levantados contaram que 64% das comissões são constituídas por docentes e que, na maioria das vezes, se constituem com base em indicações da gestão IFETS, (FERREIRA, 2020).

Ademais, em contexto semelhante, a portaria nº 10, publicada em 20 de março de 2006, instituiu o Grupo de Trabalho para produzir um documento que orientasse a implementação da Lei nº 10.639/2003, nos currículos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Este movimento de implementação da Educação das Relações Étnico-raciais no IFPA tomou como base as especificidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, por ser uma instituição com uma trajetória centenária na oferta de Educação Profissional.

Outro aspecto considerado pelo Grupo de Trabalho foi a ampliação, ocorrida em 2008, da oferta de cursos de graduação e Pós-graduação, que, segundo a legislação vigente, conferiu ao Instituto Federal um instrumento de ampliação das ofertas de cursos de formação de professores (as) para a Educação Básica. Tais mudanças estruturais teriam a finalidade de suprir as demandas da Educação Básica com a oferta de Formação Inicial e Continuada qualificada para professores (as) que atuarão ou atuam na Educação Básica, (BRASIL, 2008).

Neste sentido, o NEAB- IFPA³ tem atuado no campo de implementação da Lei nº 10.639/2003, por meio da oferta de cursos para a Educação Básica, Ensino Superior. Nestes se incluem inclusive os cursos de extensão, de aperfeiçoamento e a Pós-graduação *Lato Sensu*, que têm ofertado o Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, em suas modalidades presenciais e EAD. Segundo registros, sua primeira oferta ocorreu em 2007. Conforme os dados levantados, este foi o primeiro curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de Educação para as Relações Étnico-raciais, ofertado no Estado do Pará.

Dessa forma, a criação do NEAB - IFPA⁴ tem sido, para seus idealizadores, uma forma de reparar o processo de exclusão que foram submetidos os afrodescendentes durante muito pelo sistema educacional brasileiro. As ações desenvolvidas pelo NEAB - IFPA têm como finalidade resgatar os valores étnicos que se encontram invisíveis historicamente pela ausência de narrativas positivas sobre a História dos afrodescendentes e da África nos processos formativos em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira, o que hoje se torna possível pela implementação da Lei nº 10.639/2003, e, posteriormente, pela Lei nº 11.645/2008, nos diferentes espaços escolares.

Ainda nesse contexto de relevância, consideramos que a produção e disseminação de conhecimento sobre as demandas que emergem da sociedade civil têm se constituído como elementos políticos de enfrentamento e resistência na luta por uma educação antirracista. Com base nisto, consideramos os marcos legais que demandam a obrigatoriedade da inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-raciais e do ensino da História e Cultura da África e afro-

³ Para mais informações consultar, ROCHA, Helena do Socorro Campos. **Histórico do NEAB no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará -IFPA (Campus Belém) (2005-2018)**, 2019, livro digital, Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585948>. Acesso em 11 set. 2022.

⁴ De acordo com (MEC, 2013, p. 44) “Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e/ou Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e os grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior, representam um importante braço de pesquisa, de elaboração de material e de formação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano.”. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: Acesso em: 28 fev. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2022

brasileira nos cursos de formação de professores (as), conforme dispõe a Lei nº 10.639/2003, e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008⁵ (BRASIL, 2003).

Feitas essas premissas, explicitamos que esse estudo foi desenvolvido a partir do ingresso, em 2020, no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB da Universidade Federal do Pará – UFPA, e se insere nos estudos desenvolvidos pela linha de pesquisa Currículo da Educação Básica, com incursão investigativa no currículo e nas questões Étnico-raciais.

Assim, o estudo está vinculado à linha de pesquisa Currículo e Educação Básica, e buscou examinar a oferta da EREB no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA. Na tentativa de identificar como “[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização.” E, por essas razões, consideramos como centro desse processo investigativo a compreensão dos conflitos em torno do currículo escrito do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA (GOODSON, 2018, p. 35).

Esse estudo se encontra vinculado às discussões realizadas pelo Núcleo e Estudos de Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais/GERA/UFPA. ⁶Criado em 2006, pela professora e atual coordenadora Wilma de Nazaré Baía Coelho, este núcleo está vinculado à Faculdade de História do IFCH e aos Programas de Pós-graduação: Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica- IEMCI; Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB, Programa de Pós-graduação em Educação na

⁵ O Parecer do CNE/CP de nº 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que especifica as obrigações do governo federal, dos estados e municípios para a implementação da lei, assim como o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 2009.

⁶ Sobre criação Núcleo Gera/UFPA, ver: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica**/Wilma de Nazaré Baía Coelho, Carlos Aldemir Farias da Silva, Nicelma Josenila Brito Soares. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

Amazônia- PGEDA/EDUCANORTE e Programa de Pós-Graduação em História Social da UFPA (PPHIST/UFPA), e têm contribuído com a formação de novos pesquisadores e também com a produção de conhecimento sobre a temática das Relações Étnico-raciais. Conforme Wilma Coelho; Carlos Silva e Nicelma Soares (2016, p. 25):

Desse modo, objetivo precípua do Núcleo reside nos processos de formação docente, percebidos a partir do lugar que neles ocupa a questão da educação para as relações étnico-raciais e no aprofundamento do conhecimento sobre tais relações e questões conexas à formação de professores a partir da realidade amazônica, por entendermos que a educação é parte significativa para o enfrentamento do preconceito e da discriminação, em especial para a construção de novas expectativas e relações sociais mais respeitadas no sentido *lato* do termo.

Com base no exposto, pretendemos contribuir com o *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, respondendo o seguinte questionamento: qual é o tratamento conferido a EREER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará- IFPA?

Para tanto, traçamos como **objetivo geral**: Examinar o tratamento conferido às Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia

A fim de alcançar o objetivo proposto, delineamos essa pesquisa a partir dos seguintes **objetivos específicos**: a) elaborar o perfil dos (as) autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos no recorte temporal de 2015-2020, b) identificar como a Educação das Relações Étnico-raciais tem sido incorporada na Formação Inicial dos futuros(as) Professores(as) que atuarão na Educação Básica – anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como hipótese, partimos da premissa de que o curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA na região Norte não oferece aos futuros Professores (as) da Educação Básica uma formação que forneça subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista.

É importante frisar que o curso de licenciatura em Pedagogia, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), passou a ser ofertado como um curso de licenciatura, responsável pela habilitação do especialista em educação e pela formação do docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Assim, com base no exposto, justificamos a escolha do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir do pressuposto de que a formação para a docência é o eixo central do curso de licenciatura em Pedagogia, e a partir do entendimento de que o referido curso exerce uma função importante na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e que este, desde 2006, tem sido o único curso de nível superior no Brasil responsável pela formação de professores (as) para os níveis de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI *et al.*, 2019, p. 28).

A partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, (BRASIL, 2006), se tornou obrigatória a formação de Ensino Superior para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O art. 4º desta resolução explicita as definições que devem ser seguidas na reorganização deste curso pelas instituições de Ensino Superior.

De acordo com Brasil (2006), em seu Art. 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A resolução CNE/CP nº 1/2006, amplia as possibilidades para os licenciados em Pedagogia. Com a homologação da diretriz, concretiza-se o que a LDB havia proferido a respeito da obrigatoriedade de formação em nível superior para os professores (as) que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da formação docente, este curso também tem responsabilidade de formar o especialista em educação. Com estas proposições aferidas pela Lei acima citada, surgiram diferentes posições a respeito do conteúdo da normativa.

O surgimento de questionamentos acerca destas novas proposições, por meio da diversidade de possibilidades, vem acompanhado da necessidade de uma formação que contenha todas as possibilidades garantidas pelas proposições legais aos ingressos deste curso de licenciatura. Ademais, para avançar na formação de professores (as), precisa-se buscar novos caminhos (FRANCO; LIBANÊO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Com base nesse entendimento, as instituições de Ensino Superior devem estar atentas às peculiaridades do curso de licenciatura em Pedagogia, pois este curso exige um preparo específico para o profissional que atenderá as demandas a ele conferido. Portanto, cabe às instituições de Ensino Superior a organização da estrutura do curso e a seleção das bases teóricas e epistemológicas que farão parte do currículo. Além do mais, essas escolhas devem considerar as legislações vigentes e as necessidades da Educação Básica (GATTI *et al.*, 2019, p. 30).

Assim como os vários cursos de licenciatura, o curso de licenciatura em Pedagogia, atualmente, passa por novas alterações, em virtude da homologação da Resolução de CNE/PC nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019). Esta normativa vem definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores (as) para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (as) da Educação Básica (BNC - Formação).

A Resolução define em seu Art. 6º (BRASIL, 2019), que:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I – Formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

A referida Resolução estabelece alterações nos cursos de Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, e as mudanças preconizadas pela normativa revogaram a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), recomendando que as instituições de Ensino Superior reorganizem seus cursos de Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica com ênfase no currículo, estabelecendo como eixo central dos processos formativos docentes

o desenvolvimento de competências nas dimensões do conhecimento teórico-prático (BRASIL, 2019).

Dito isto, concordamos com Bernardete Gatti *et al.* (2019, p. 76), quando afirmam que, “As pesquisas mostram, no entanto, que há uma distância apreciável entre a passagem de proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas e sua efetiva adoção, com muitos e complexos obstáculos a serem vencidos.”. De modo geral, as dificuldades de implementação das políticas educacionais nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Neste caso, as dificuldades tornam-se resultados dos conflitos em torno das escolhas do que deve ser proposto no currículo escrito dos cursos de formação docente. Exemplo disso são os obstáculos enfrentados para a implementação da Lei 10.639/2003, nos diferentes níveis de ensino ao longo desses quase vinte anos de criação, embora a referida Lei seja uma importante política de ação afirmativa, criada para garantir a inclusão temática EREER nos currículos das escolas de Educação Básica, ao estabelecer diretrizes que orientam a elaboração de ações de enfrentamento de preconceito e discriminação.

No entanto, os estudos apontam que as discussões sobre equidade racial, discriminação, preconceitos não são incluídas no currículo das escolas, e que ainda que estejam inseridas no âmbito escolar, permanecem sendo desenvolvidas por meio de ações pontuais, coordenadas por grupos de docentes que se encontram envolvidos com a temática (COELHO; COELHO, 2014; COELHO; RÉGIS; SILVA, 2021).

Ademais, a autora Wilma Coelho (2012), aponta que um dos obstáculos encontrados para efetivação desta política nas escolas de Educação Básica tem sido a ausência de conhecimento da literatura especializada, assim como a falta de uma reflexão crítica acerca dos problemas que circundam as relações Étnicas no espaço escolar, conforme Wilma Coelho (2012, p. 118):

Professores mal formados acabam por lidar com situações de discriminação como se profissionais não fossem. Recorrem, frequentemente, às suas próprias convicções, à sua experiência de vida ou à sua noção de justiça para resolver as questões com que se deparam. Em larga medida, tais professores são produtos de cursos de formação de professores que não compreendem toda a dimensão do processo educacional, para os quais a “formação para a cidadania”, a “formação do aluno crítico” e o “compromisso do professor”, em sua

maioria, não passam de chavões repetidos em qualquer desdobramento concreto, como o domínio da literatura especializada e a reflexão consistente sobre as diversas situações que o exercício da profissão apresenta – ao final, tudo dito pelo professor, em sala de aula, é **formação**. (COELHO, 2012, p. 118 – grifo da autora).

Assim, como dito por Coelho (2012, p.19), para equacionar as “Tais situações têm contribuído para a formação de gerações de crianças que possuem visões distorcidas sobre a população negra.”, as instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, devem organizar o currículo dos cursos com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, assim, cumprir com as proposições normativas, com vista ao atendimento das políticas de ações afirmativas que devem ter como princípio básico o atendimento das demandas da sociedade.

Outrossim, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (MEC, 2006), tem como funcionalidade orientar os processos organizativos dos currículos para todos os níveis de ensino na oferta da Educação das Relações Étnico-raciais, e constitui-se como importante aporte legal que deveria servir de mecanismo na construção ou reconstrução das propostas pedagógicas que orientam a organização curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Conforme a Resolução nº 01/2004 (MEC, 2006, p. 254),

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Desse modo, a Lei nº 10.639/2003, se tornou um dos instrumentos de orientação para as alterações necessárias nos processos formativos e para modificar as visões distorcidas da História e da Cultura Afro-Brasileira. Assim, podemos inferir que a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como orientadoras na seleção e organização dos

conteúdos que farão parte do currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, nos faz ter esperança de que aconteçam mudanças substanciais no sentido de eliminar atitudes de reprodução de preconceito e discriminação presentes nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira, (COELHO, 2012).

Além disso, os cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, nesse caso o curso de licenciatura em Pedagogia, precisam criar meios de se contrapor aos mecanismos de desigualdades que se encontram instituídos nas instituições de Ensino Superior e na sociedade, posto que o grande desafio das instituições é a promoção do diálogo entre as culturas por meio de uma educação inclusiva em todos os seus aspectos, (SILVA, 2018).

Sendo assim, os resultados das lutas dos movimentos organizados precisam ser incorporados nos processos de formação de professores (as) para Educação Básica. Neste caso, a Lei nº 10.639/2003, precisa ser implementada nos currículos desses cursos que formam os futuros professores (as) para Educação Básica, e que atuam na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Segundo Wilma Coelho (2012, p. 119):

A Lei nº 10.639/2003 é resultado de uma demanda da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia “racial”. Ela é fruto dos resistes dos movimentos sociais negros organizados reivindicam uma educação menos eurocêntrica, a qual contemple os componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e que participam ativamente da construção de seu presente. Ela é resultado, também, do avanço da consciência democrática e das demandas por uma sociedade mais justa, pois se insere no âmbito da luta pela educação inclusiva, em todos os níveis.

Os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, p.11), orientam que “É necessário dimensionar como os cursos mais que adicionar conteúdo à grade curricular, encaminham uma crítica à perspectiva eurocêntrica e atentam para outras perspectivas na abordagem da trajetória histórica brasileira”. De acordo com o explicitado pelos autores, para que ocorram as mudanças de forma circunstanciada nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, é necessário que se faça uma reorganização no currículo dos

cursos para que os seus percursos formativos promovam de maneira efetiva uma educação antirracista, problematizando a ausência ou a inferiorização dos conteúdos referentes à história e aos saberes dos povos africanos e indígenas nos currículos dos cursos de formação docentes.

Com base na afirmativa de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), argumentamos que o curso de licenciatura em Pedagogia ocupa um lugar de relevância na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica. Isto posto, inferimos que se torna necessário que as instituições de Ensino Superior incluam em seus processos formativos, não apenas conteúdos, mas também ações concretas que contemplem a Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008, nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Por isso, essas instituições devem investir em processos formativos que valorizem os contextos sociais e culturais nos quais os futuros (as) docentes atuarão. Com base nessa premissa, acreditamos que o Projeto Político Pedagógico tem o papel de definir⁷ as ações para a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia.

Assim, a elaboração deste documento deve ser orientada pelos princípios norteados das DCNERER, considerando que todos os espaço-tempos da IES são importantes neste processo de construção ou reformulação da proposta pedagógica, para que as ações propostas estejam em concomitância com as demais políticas educacionais de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. É importante que este processo não se constitua de forma

⁷ Conforme Brasil (1996), no I do art. 12 da LDB/1996, tem como incumbência a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Considerando explicitado na LDB/1996, (BRASIL, p. 11, 2004), aponta que uma das ações de combate ao racismo e às discriminações deve ser encaminhar a “ participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos políticos-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial”. E de acordo com (BRASIL, 2006), os Projetos Pedagógicos dos Curso de formação de professores (as) são elementos centrais nesse processo de implementação da Diretrizes, assim como o PDI, o Projeto Pedagógico do Curso, é ponto de partida para inserção da ERER de forma articulada aos demais espaços-tempos das IES. Em consonância com o apontado nas legislações anteriores (MEC, 2013), indica que no eixo 1- do Plano Nacional de Implementação da DCNERER, os Projetos Políticos Pedagógicos devem ser reformulados, com objetivo de adequarem seus currículos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

hierarquizada. Para que isso aconteça, todos devem participar de forma igual na elaboração do PPC. Neste sentido, Ilma Veiga (2003, p. 275), pontua que:

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Portanto, reiteramos neste estudo o que foi dito por Ilma Veiga (2013), ao afirmar que o Projeto Político Pedagógico precisa ser um produto da construção coletiva, e que as ações propostas neste documento definirão os rumos dos processos formativos, assim como o perfil profissional dos futuros (as) docentes.

Deste modo, a proposta pedagógica do curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica deve contemplar os aspectos essenciais, os quais devem explicitar claramente a concepção assumida pelo curso no campo educativo, sua identidade e as ações que devem ser executadas por todos (as) os (a) envolvidos (as), reconhecendo a importância de cada um dos atores envolvidos (as) para o alcance dos objetivos propostos.

Ademais, os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, p. 11), afirmam que:

Em segundo lugar, há que se considerar como tais percursos encaminham discussões necessárias ao exercício da docência: que saberes são privilegiados e como eles se articulam para a constituição das competências e habilidades requeridas pela escola e pelos sistemas de ensino.

Em consonância com os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), consideramos que o Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia é um elemento importante para dimensionar a inclusão dos conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do referido curso, e que estes sejam incluídos, orientados pelas políticas de ações afirmativas, e que sejam desenvolvidos por meios de ações práticas no percurso formativo dos futuros (as) professores (as) para Educação Básica.

Ademais, destacamos a importância do Projeto Político Pedagógico para implementação da Lei nº 10.639/2003, na Formação Inicial de Professores (as)

que atuarão na Educação Básica - anos iniciais do Ensino Fundamental. Como mencionado anteriormente, a referida Lei é resultado da atuação política dos movimentos sociais, constituídos pela população negra que há muito tempo tem sido excluída dos processos educativos, em todos os níveis de ensino.

E para que a Lei nº 10.639/2003, seja implementada nos currículos dos cursos Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e incluída nos percursos formativos à contribuição do negro no processo de construção da nação, será necessário que as instituições de Ensino Superior precipuamente elaborem ou reformulem suas propostas pedagógicas, bem como sigam as orientações da DCNERER e dialoguem com a legislação vigente, neste caso a atual Resolução nº 2/2019, que define as Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica.

Além de que, a construção ou reformulação do PPC dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica precisa estar pautada nas bases filosóficas e pedagógicas, que norteiam os princípios contidos no Parecer CNE/PC nº 3/2004, e devem ter como principal objetivo promover uma educação antirracista, por meio da formação de consciência Política e Histórica da Diversidade, buscando o Fortalecimento da Identidades e Direitos com a criação de Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações (MEC, 2006).

Desse modo, ao refletirmos sobre a importância da proposta pedagógica no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, destacamos a relevância dos aportes teóricos e metodológicos que alicerçam e definem o percurso formativo dos futuros (as) professores (as) para a Educação Básica. Sobre isto, Ilma Veiga (2013, p. 14) infere que:

Neste sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria população.

Assim como, as inferências de Ilma Veiga (2013), vão ao encontro das orientações do Plano de Implementação para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, as quais definem ações específicas e essenciais as Instituições de Ensino Superior para a implantação

da Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008, da mesma forma que a Lei nº 12.711/2012, nos cursos de graduação e licenciaturas.

Interessa saber que as DCNERER orientam que a implementação da EREER nos Projetos Pedagógicos no curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica deve ser subsidiada pelas políticas educacionais, bem como, pelos aportes da literatura especializada produzida pelo *Campo científico* por pesquisadores experientes e engajados na discussão da temática da Educação das Relações Étnico-raciais. Conforme as DCNERER (MEC, 2006, p. 246), a Educação Superior precisa providenciar:

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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, como também, as demais legislações foram elaboradas com o objetivo de orientar a implementação da EREER nas instituições de ensino e subsidiar a construção da proposta curricular do curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Portanto, é obrigatório a adoção dos conteúdos propostos nas DCNERER para a inclusão de discussões sobre a questão Étnico-racial como parte integrante da matriz curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica (MEC, 2006).

Por certo, estes instrumentos legais, segundo Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, p. 11):

Tendo em vista que a legislação tem por objetivo combater às diversas formas que o racismo assume no ambiente escolar e à oferta de uma educação antirracista, é fundamental, finalmente, que se perscrute como os percursos de formação se instrumentalizam para formar professores atentos para essa questão tão complexa quanto sensível.

Deste modo, a construção da proposta curricular precisa instrumentalizar-se para o enfrentamento da discriminação, do preconceito e de todas as formas de atitudes racistas presentes no cotidiano escolar. Esta deve fundamentar-se

teoricamente nas bases legais, assim como, nos estudos sobre o pensamento curricular para promover o domínio das bases teóricas e metodológicas, indispensáveis para a promoção de uma educação atenta às situações de preconceitos e discriminações presentes no currículo da Educação Básica. Desta forma, é necessário conhecer os principais estudos que constituem o pensamento curricular, principalmente aqueles que tem contribuído para alterar as visões eurocêntricas que norteiam a organização curricular, nos diferentes níveis de ensino no Brasil.

A saber, entre estes, estudos realizados por Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2010), a respeito da constituição do pensamento curricular brasileiro apontam que os estudos sobre o currículo se iniciaram na década de 20, evoluindo até os anos 1980 e, durante este percurso, o campo curricular nacional se caracterizou pela transferência instrumental, influenciada pelas teorias funcionalistas americanas, provenientes das articulações entre o governo brasileiro e as instituições norte-americanas que tinham interesses econômicos no país (LOPES; MACEDO, 2010).

Da mesma forma, a redemocratização do governo brasileiro nos anos 1980, favorece uma nova configuração no ensino brasileiro, e as teorias funcionalistas começaram a ser substituídas pelas vertentes teóricas marxistas, que passam a nortear o pensamento curricular nacional. Tais mudanças contribuem para a criação de movimentos que se estruturam em duas linhas de pensamento: na primeira linha, se concentraram os estudos sobre a pedagogia histórico-crítica, que temos como referência os estudos desenvolvidos por Dermeval Saviani. E, na segunda linha, a pedagogia do oprimido, encabeçada por Paulo Freire (LOPES; MACEDO, 2010).

Estes estudos influenciados por teóricos europeus, mais especificamente advindos dos pensamentos curriculares da França e da Inglaterra, originários de uma nova corrente de pensamento, têm a sua origem nos estudos sociológicos. Da mesma maneira que, a Nova Sociologia da Educação passa a influenciar fortemente o pensamento crítico curricular nacional. Este movimento contribui para integração do pensamento europeu e brasileiro. Deste modo, o pensamento curricular nacional neste período, se caracterizou pelo enfoque sociológico. Com base nesta perspectiva, o currículo passou a ser compreendido como um espaço

de disputa de poder, conforme as autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2010, p. 14):

Os estudos que discutiam aspectos administrativo-científicos do campo foram totalmente superados, restando apenas pouquíssimas referências a esse tipo de estudos nos primeiros anos da década, especialmente localizada na produção em periódicos. Nos textos apresentados em fóruns científicos, a abordagem estava definitivamente superada.

Assim sendo, os enfoques dos estudos dessa época centravam-se na relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, assim como também, nos processos, métodos de seleção de conteúdos com base no entendimento de construção social do conhecimento escolar.

Igualmente, Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2010), inferem que não podemos entender tais mudanças como forma de superação de uma teoria pela outra, mas como um sentido de reconfiguração da trajetória do pensamento curricular nacional, que passou a incorporar os aspectos pós-modernos e pós-estruturais. Com base nos aspectos ressaltados, o pensamento curricular nacional passou a ser influenciado pelas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, que tinham como características as multiplicidades de direcionamentos, baseada na “Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais.” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 16).

Portanto, o pensamento curricular nacional apresenta como seu ponto forte o hibridismo curricular. No entanto, esta característica conferiu uma certa dificuldade em definir o currículo, causando uma certa confusão para o entendimento do que seria o currículo e o que não poderia ser considerado como currículo. Neste sentido, as indefinições exigiam uma urgência na superação das questões de cunho epistemológico para definir o que poderíamos considerar como currículo escolar (LOPES; MACEDO, 2010).

Desta forma, o campo do currículo no Brasil, ao ganhar centralidade nos estudos sobre o conhecimento escolar, se tornou um campo de disputa, lutas são travadas por espaços, e as demonstrações de poder dos dominantes sobre os dominados. O currículo passa a ser um campo em que o poder da classe dominante se torna legitimado por meio das influências que exerce nas políticas

curriculares oficiais, que são transpostas para as práticas pedagógicas e acabam configurando “As produções do campo do Currículo, configuram, assim, um capital cultural objetivado do campo. ”, (LOPES; MACEDO, 2010, p. 18).

Por isso, os estudos sobre o campo do currículo no Brasil têm contribuído significativamente para o entendimento das teorias curriculares. Desta maneira, ao refletirmos sobre o percurso do pensamento curricular nacional, se torna imprescindível reconhecer a importância destes agentes elaboradores das teorias e o lugar por eles ocupados nas instituições que produzem e reproduzem seus discursos sobre o currículo, conferindo legitimidade e autoridade sobre o que vem sendo produzido sobre as teorias curriculares brasileiras (LOPES; MACEDO, 2010).

Pois, também é preciso conhecer quais são as relações estabelecidas entre sujeitos e instituições que determinam o que deve, e o que não deve ser considerado na seleção e na organização dos conteúdos, processos, procedimentos e métodos dentro do currículo nacional.

Para a escolha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA como espaço desta investigação, consideramos a obrigatoriedade na ampliação do número de vagas de no mínimo 20% para a oferta de cursos de licenciaturas para atender às demandas da Escola Básica. Esta medida foi estabelecida a partir da criação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes regiões brasileiras, tem com um dos seus objetivos ofertar a Educação Profissional Técnica de nível Médio, cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores (as), para a formação de quadros com o objetivo de atender às demandas da Educação Básica, assim como abrir caminhos para a realização de pesquisas e a promoção de atividades de extensão, com foco no desenvolvimento socioeconômico local e regional.

No entanto, para que tais objetivos se efetivassem, os IFS devem cumprir com o estabelecido pelas legislações vigentes, mais especificamente o Art. 8º que orienta (BRASIL, 2008), no desenvolvimento de sua ação acadêmica, pois o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do Caput. Art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas

vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do Caput. Art. 7º (BRASIL, 2008).

Para o atendimento destas demandas e seguindo as orientações previstas na Lei nº 11.982/2008, os IFS reorganizaram suas estruturas em multicampi para as quais serão destinados recursos próprios a serem geridos por um diretor em cada *Campi*, exceto as despesas com pagamentos dos proventos dos servidores, que fica a cargo do Governo Federal (BRASIL, 2008).

De acordo com o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, a criação dos IFS tem como caráter contribuir para o desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil, com foco na justiça social (BRASIL, 2008).

A análise realizada por Eliezer Pacheco (2011), acerca dos fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais, apontam que a proposta para a Educação Profissional deve superar a divisão social do trabalho, a qual se constitui a partir da divisão do ser humano, em que de um lado se encontram os que foram formados para pensar e do outro os que foram treinados para executar tarefas, consubstanciando que “Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí”. (PACHECO, 2011, p. 14). Assim sendo, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica segue as orientações previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNDE e estabelecem os IFS como um dos pilares das ações empreendidas para o desenvolvimento educacional no governo de Luiz Inácio Lula da Silva

Apesar do âmago principal da política de implantação dos IFS ser a oferta de cursos Técnicos para o Ensino Médio com 50% do total de vagas, o Plano de Desenvolvimento ampliou a oferta para a criação de cursos de licenciaturas para o cumprimento da Lei, sendo que 20% das vagas devem ser destinadas para a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, não exclusivamente, mas preferencialmente, para atender às demandas das

seguintes áreas: Matemática e Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) (PACHECO, 2011).

Aliás, para que essas ações se efetivassem, outras medidas foram necessárias, tais como a implantação de políticas de formação continuada a nível de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado), para os profissionais do quadro funcional que integram o corpo docente e o quadro técnico dos IFS. Além das peculiaridades na organização pedagógica que se apresentam de forma verticalizada⁸ justificam a escolha do IFPA como espaço deste estudo.

Esta organização vem a ser um dos principais fundamentos da proposta pedagógica dos IFS, uma vez que, permite aos docentes atuar em diferentes níveis de ensino, possibilitando a interação nos diversos espaços de formação para estudantes de diferentes níveis de ensino. Conforme Eliezer Pacheco (2011), esse aspecto contribui para o delineamento das trajetórias formativas destes estudantes que podem ir da Educação Básica ao Ensino Superior, em uma mesma instituição de ensino, PACHECO, 2011; QUEVEDO, 2016; BOMFIM; RÔÇAS, 2018).

No entanto, para que o ensino ofertado pelos Institutos Federais estabeleça um padrão de qualidade para os diferentes níveis de ensino ofertados, torna-se imprescindível a qualificação profissional dos docentes e dos técnicos que fazem parte desse projeto de Educação Profissional.

Assim sendo, foi destacado anteriormente que a Lei nº 11.892/2008, orienta a criação de programas específicos para o atendimento destas demandas em parceria com outras instituições de Ensino Superior, a fim de garantir o nível da qualidade do ensino ofertado por estas instituições. Deste modo, ressalta Carlos Cury (2014, p.1065), que “[...] é da ação consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação

⁸ O estudo de Margarete Quevedo (2016), buscou embasar a definição da verticalização dentre as finalidades e características dos IFs, e constatar em que medida vem sendo operacionalizada nas unidades do IFRS, bem como, os desafios da operacionalização desse processo no cotidiano do agir pedagógico dos *Campus* Bento Gonçalves e Sertão do IFRS. QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: concepção (ões) e desafios no IFRS / Margarete de Quevedo. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1155/Dissertacao%20Margarete%20de%20Quevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 12 jul. 2021.

escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização”.

Outro aspecto que justifica a escolha pelo IFPA foram os resultados dos dados acerca do Estado da Arte ⁹das produções acadêmicas levantadas sobre a temática da EREER, o curso de licenciatura em Pedagogia, bem como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, dentro do recorte temporal de 2015-2020.

Esta primeira etapa da pesquisa mapeou as produções acadêmicas em todas as regiões do Brasil, a fim de identificar os estudos realizados sobre a temática da EREER no curso de licenciatura em Pedagogia, com o foco específico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com o objetivo de elaborar o perfil dos (as) autores (as) que produziram estudos sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a EREER no período de 2015-2020.

Conforme o levantamento realizado, identificamos a dissertação de mestrado de Yvonete Bazbuz da Silva Santo (2012), ¹⁰apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará- PPGED, sob o título: O Paradigma da Inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: O Projeto Formativo em Debate. No estudo, a autora analisou a proposta curricular do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA à luz das prescrições oficiais para formação do pedagogo apto a atuar em uma escola inclusiva.

⁹ Para a constituição do Estado da Arte, nos baseamos nos estudos de Marli André (2009, 2010), consoantes com entendimento da autora na seção II deste estudo apresentaremos os resultados da síntese integrativa das produções acadêmicas, em dissertações, teses e artigos produzidas no período de 2015-2020, sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, no campo de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

¹⁰ Apontamos o estudo realizado por Yvonete Bazbuz da Silva Santo, (2012), para justificar a razão pela qual optamos pela realização desse estudo. Uma vez que, apesar de encontrarmos o estudo realizado pela autora em (2012), este realizou uma análise em contexto amplo da formação inclusiva do pedagogo na formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, e com isso se distância do nosso objeto e objetivos deste estudo. Outro aspecto, que nos afastam da análise da autora é período de investigação, visto que, há uma distância de período de dezoito anos, entre o estudo realizado pela autora e o estudo que realizamos. De tal forma que, houve muitas alterações nas de formação iniciais de professores, que estabeleceram mudanças na organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA. SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **O Paradigma da Inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: O Projeto Formativo em Debate**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém/ PA, 2012. Disponível em: >
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3080/1/Dissertacao_ParadigmaInclusaoCurso.pdf. <Acesso em mai. De 2022.

De conformidade com os resultados dos dados levantados, estes apontaram a ausência de produções acadêmicas em dissertações, teses ou artigos que abordassem sobre a EREER no curso de licenciatura nos Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará - IFPA, no período de 2015-2020. O estudo realizado por Yvonete Santos (2012), se encontra fora do recorte temporal investigado, assim como se distancia do objeto central de nossa análise.

Deste modo, o levantamento da produção acadêmica contribuiu no apontamento dos avanços nas discussões sobre a temática, assim como, na identificação das lacunas existentes em relação ao objeto do estudo. Reafirmando, deste modo, as inferências realizadas por Wilma Coelho e Nicelma Brito (2020, p. 32-33), ao pontuarem que, “O crescimento que demarca o movimento das publicações sobre *formação de professores e relações raciais*, indica, em um **primeiro aspecto**, que a **visibilidade conferida a temática [...]**” das Relações Étnico-raciais e, ao mesmo tempo, reúne autores (as) de todas as regiões do Brasil que produzem sobre a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica (COELHO, 2018; BRITO, 2018; COELHO; BRITO, 2020).

Assim sendo, entre esses (as) os autores (as), destacamos as produções de Wilma de Nazaré Baía Coelho, que, desde o ano 2000, tem desenvolvido estudos sobre a temática das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica, na região Norte. Os estudos realizados pela pesquisadora têm contribuído com a ampliação do debate sobre a temática, promovendo discussões profícuas nos *campos* acadêmico, científico e social (PADINHA, 2014).

Consoante com o que foi levantado, a autora mencionada tem desenvolvido inúmeras pesquisa sobre as Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. E esses estudos têm conferido visibilidade à temática nos espaços acadêmicos, científico, político, cultural e social, de modo que, tais inferências podem ser confirmadas por sua trajetória acadêmica e profissional em virtude de sua atuação como professora e pesquisadora na UFPA e integrante do corpo docente dos Programas de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB),

do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA).

A pesquisadora coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (NEAB/GERA/UFPA). Neste grupo, são realizadas pesquisas em parceria com as principais agências de fomento à pesquisa científica, como Bolsista Produtividade 1 D CNPq. Participa de pesquisas em rede nacional com o envolvimento de 6 instituições (coordenação nacional/UFS), iniciada em 2019, em Rede Internacional com 15 IES, coordenada pela UFPR. Atua, ainda, como supervisora de projetos de pesquisa do CEERT/2020.

Entre as demais atividades exercidas pela pesquisadora, ela faz parte da Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPED (2021-2023). Integra a Equipe Editorial/Científico de diversos periódicos nacionais. É membro da ANPED; da ABPN e da ANPUH. Entre 2015-2020, publicou vinte e nove artigos em revistas qualificadas; nove Livros Organizados, três livros autorais; trinta e quatro capítulos de livros, além de ser consultora Ad Hoc do CNPq e CAPES e parecerista Ad Hoc de diversas Revistas científicas.

Sendo a autora com o maior volume de publicações sobre a temática das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica na Região Norte, estes dados apontam o acúmulo de *Capital científico* adquirido pela autora e seu engajamento para conferir visibilidade à questão Étnico-racial por meios de suas produções científicas regionalmente e nacionalmente (BRITO, 2018; COELHO; BRITO, 2020).

No entanto, ainda que essa autora apresente um volume expressivo e permanente de publicações em artigos, livros, capítulo de livros e publicações em eventos nacionais e internacionais sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica em interlocução com as questões Étnico-raciais, os estudos desenvolvidos pela autora sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica não especificam o curso de licenciatura em Pedagogia. Desta forma, o fato de não identificarmos produções acadêmicas sobre o curso de licenciatura em Pedagogia em interlocução com as Relações Étnico-raciais no IFPA no período de 2015 a 2020, impulsiona a

escolha do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA.

A escolha do recorte inicial de 2015, se justifica pela homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2015,¹¹ que propõe a reformulação dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, que foi criado com base nas discussões dos agentes formuladores PNE 2014-2024, que estabelecem na Meta 13 desse plano a proposta de requalificação dos cursos de licenciatura em Pedagogia, com intuito de promover a integração com as necessidades da Escola Básica (GATTI *et al.*, 2019, p. 32), e 2020, foi o ano definido como período final do levantamento das produções acadêmicas, e foi também o ano de ingresso no Mestrado, assim como, o início das orientações para a elaboração deste texto de Dissertação.

Este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica,¹² e se encontra vinculado à linha de pesquisa Currículo e Escola Básica. Na referida linha se concentram os estudos do Currículo da Educação Básica, com foco e incursões investigativas sobre as políticas de currículo, ensino, aprendizado, avaliação, inclusão, diferença e diversidade, entre outras temáticas relacionadas ao estudo do currículo.

¹¹ Opção do recorte tempo de 2015-2020, dá-se pelas alterações havidas nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, após a homologação da Resolução nº 2/2015, que reforça na redação dos artigos 3º, parágrafo §6º, no inciso VI e parágrafo §7º nos incisos I e II, no artigo 5º, inciso VIII, no artigo 8º, nos incisos VII, VIII, e assim como, no artigo 14º, inciso no §2º desta normativa a implementação da Lei nº 10. 639/2003, e da Lei nº 11.645/2008, nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. A Resolução nº 2/2015, parte da filosofia na qual o estudo deve perpassar pelo conhecimento humano, com respeito às diversidades educacionais e sociais que se encontram no âmbito da Educação Básica. Esta normativa tinha como caráter definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada. No entanto, a normativa acima mencionada foi revogada em 20 de dezembro de 2019, pela a atual Resolução nº 2/2019, que tem como caráter estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular para os cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica, com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Justificamos também em razão aos 12 anos de homologação, em 2020, da Lei nº 11.645/2008, que acrescenta o Ensino Indígena na EREER, alterando a redação da Lei nº 10.639/2003.

¹² Para mais informações consultar o Plano Estratégico do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – agosto/2019 a julho/2021. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Plano Estratégico do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – agosto/2019 a julho/2021. Belém, PA: UFPA, 2019. Disponível em: <https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/documentos/regimentos-normas-e-atas/24-regimento-e-normas>. Acesso em 12 out. 2022.

Quando iniciamos a escrita deste texto, constantemente recordava dos conselhos da minha estimada orientadora, a professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, quando nos lembra do compromisso político e social que devemos ter com aqueles que de forma direta ou indireta contribuem para que poucos possam ter o privilégio de cursar a Pós-graduação em uma instituição pública de qualidade, como a esta na qual estive vinculada durante o período de 2020 a 2022, para cursar o Mestrado em Educação, conforme a nos orienta a professora Wilma Coelho, é nosso dever de forma consciente e comprometido em devolver por meio de ações concretas à sociedade tudo aquilo que nos foi investido.

Ao entrar no Mestrado, tinha consciência que não seria fácil, por vários motivos: primeiro por residir em um município distante da capital de Belém/PA, segundo por ter consciência das minhas fragilidades formativas, uma delas constatada logo que iniciei o Mestrado, ficando evidente a falta de conhecimentos dos signos que constituem esse *Campo científico*, ao qual eu havia ingressado, e outras tantas dificuldades que não cabe aqui comentar (BOURDIEU, 2004).

No entanto, o desejo pelo crescimento acadêmico era muito maior que todas as dificuldades que me cercavam e ainda me cercam. Entendo que o processo formativo deve ser constante em nossa vida, porque sempre haverá um novo conhecimento a ser aprendido. Então, a escrita deste texto de dissertação está intrinsecamente ligada à minha experiência acadêmica e profissional.

Assim, foram muitas as horas que passei viajando, e vários os momentos de risco que passei no caminho de vinda para o cumprimento das atividades acadêmicas ou de volta para casa em Irituia/PA. Muitas vezes, tive medo de sair e não voltar para minha família. E, por algumas vezes, até me questioneei se valia a pena sair da comodidade do lar para me qualificar profissionalmente, tendo em vista que residimos em um país no qual vivemos momentos de desvalorização dos profissionais da educação.

Mas como desde cedo fui motivada pelo meu pai João, homem negro, agricultor e muito persistente, que nunca desistiu de nada por causa das dificuldades, e que sempre nos falava que as dificuldades fazem parte da vida e da nossa história de crescimento pessoal, busquei forças nas palavras do meu já falecido pai, e motivação no sentimento de orgulho que minha falecida mãe,

Maria, sentia de mim, por ter conseguido entrar na universidade, na época em que poucos tinham a mesma oportunidade, ainda mais vindo de uma família de agricultores.

Minha mãe, sempre foi a minha maior motivação. Sempre expressava a sua satisfação por eu ter chegado aonde nenhum dos meus outros seis irmãos chegou na vida acadêmica e profissional. Dentro de suas condições financeiras, sempre me ajudou e me incentivou a estudar, principalmente por não ter dito a oportunidade de frequentar a escola e, por esse motivo, não foi alfabetizada. Então, ela desejava que a trajetória de seus filhos fosse diferente da sua.

Hoje, sinto-me muito agradecida à Deus pelas oportunidades que me foram concedidas. Uma dessas oportunidades é ter sido orientada pela professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, que investiu muitas horas de seu tempo me orientando e direcionando a escrita deste texto, assim como também, por não ter desistido de mim. Apesar das minhas muitas dificuldades, sempre teve muita paciência e sabedoria para conduzir a escrita deste texto dissertativo.

Sou eternamente grata a minha estimada orientadora professora Wilma Coelho, pelos ensinamentos acadêmicos, profissionais e pessoais, e como ela sempre nos lembra, “ser Mestre é para além de um título, ser Mestre é muito mais do que a simples escrita de um texto dissertativo”. Por isso, meu muito obrigada a minha estimada professora Wilma Coelho por tudo.

Embora o curso de licenciatura em Pedagogia tenha me proporcionado a transposição didática de conhecimentos específicos e importantes para minha prática docente, este curso não tinha em seu percurso formativo disciplinas ou qualquer outra atividade que abordasse questões sobre as Relações Étnico-raciais.

Essa ausência de abordagem sobre a temática das Relações Étnico-raciais no decurso da formação docente no curso de licenciatura em Pedagogia foi percebida quando comecei a atuar como docente e me deparei com situações de preconceito e discriminação, entre alunos e não sabia como resolver.

Conforme Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014, p. 33), “As dificuldades que professores, especialmente, enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela legislação decorrem, em larga medida, do fato de que tais conteúdos estiveram ausentes de sua formação”. Assim, motivada pelas dificuldades enfrentadas na sala de aula, principalmente com as questões raciais

vivenciadas no âmbito escolar, senti-me instigada a buscar mecanismos para subsidiar a minha prática pedagógica, na tentativa de superar a ausência da discussão da formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia que cursei entre 2001 – 2005.

Nesta busca de superar as fragilidades de um processo formativo deficiente, despertei para o desejo de cursar outra licenciatura, por acreditar que, cursando outra licenciatura específica na área das Ciências Sociais, traria novas perspectivas e seria a solução para a superação das fragilidades teóricas e práticas sobre as questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-raciais.

Desta forma, motivada pelas fragilidades teóricas e práticas para conduzir a aprendizagem de crianças e adolescentes sobre as questões cotidianamente vivenciadas no ambiente escolar, retornei à Universidade em 2010, e ingressei no curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Pará/UFPA – (2010-2014). Cursar Ciências Sociais em uma Universidade Federal foi a realização de um sonho.

No entanto, como todo sonho tem seu preço, foram muitas as dificuldades, haja visto que, tive que cursar no período intervalar, primeiramente por residir em um município no qual ainda não existe um *Campus* Universitário público, assim como também, por ser funcionária pública, e ter tempo disponível apenas nas férias.

Então, iniciei uma nova formação acadêmica, que, apesar de muito importante, pela mesma razão do curso de licenciatura em Pedagogia, não foi o suficiente para superar as minhas fragilidades teóricas e práticas sobre a temática das Relações Étnico-raciais. Isto significa que assim como, o curso de licenciatura em Pedagogia, o curso de licenciatura em Ciências Sociais não ofertava disciplinas específicas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, ou uma abordagem transversal sobre a temática, isto é, apenas ofertava de caráter optativo uma disciplina denominada Seminários Temáticos de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, ministrada pelo professor Raimundo Jorge Nascimento de Jesus.

Porém, a referida disciplina não tratava questões teóricas e práticas de maneira aprofundada, por ter uma carga horária mínima, mas apesar da pouca ênfase na Educação das Relações Étnico-raciais, as temáticas abordadas

durante a disciplina aumentaram ainda mais o interesse pelas questões raciais, e me impulsionaram a buscar mais conhecimentos sobre a temática das Relações Étnico-raciais. Foi então que, em 2012, iniciei o curso de especialização *Lato Sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira, que perdurou até o ano 2013, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Concomitante aos estudos atuava como professora e Formadora Local do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2015-2018), em 2019, fui convidada para assumir a coordenação para a Educação das Relações Étnico-raciais e Quilombolas na Secretaria Municipal de Educação de Irituia/PA. Durante este percurso profissional, percebi as lacunas teóricas deixadas pelas formações anteriores, bem como a ausência de conhecimento da literatura especializada sobre a temática das Relações Étnico-raciais, o que delimitava a minha atuação profissional.

Essas vivências foram experiências que me conduziram ao ingresso no curso de Mestrado em Educação, mais especificamente no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- linha de pesquisa em Currículo da Escola Básica na Universidade Federal do Pará/UFPA¹³.

Com início do período letivo de 2020, iniciaram as orientações com a professora Wilma de Nazaré Baía Coelho para construção do texto da dissertação. Com sua orientação, comecei a participar das rodas de estudos *online*¹⁴ no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e

¹³ O Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica faz parte do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, e um dos seus objetivos do PPEB é promover a qualificação dos profissionais que atuam na educação básica. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução Nº 4.721, de 24 de setembro de 2015**. Aprova o Regimento do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, em nível de Mestrado Acadêmico. Belém, PA: UFPA, 2015. Disponível em: <https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/documentos/regimentos-normas-e-atas/24-regimento-e-normas>. Acesso em 12 de out. 2022.

¹⁴ As rodas de estudos *online* iniciaram em abril de 2020, em razão do isolamento social em consequência da Covid-19, e perdurou durante todo o período letivo de 2020, e permaneceu durante período de 2021 em regime ainda semipresencial, devido às restrições de distanciamento social. No entanto, no final do ano de 2021, o Reitor da Universidade Federal do Pará, no uso das atribuições, em cumprimento à decisão da Câmara de Ensino de Graduação e do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio da Resolução de nº. 5.453, de 14 de dezembro de 2021, estabeleceu o retorno pleno das atividades acadêmicas presenciais e revogando a Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução Nº 5.453, de 14 de dezembro de 2021**. Estabelece o retorno pleno das atividades acadêmicas presenciais e revoga a Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020. Belém, PA: UFPA, 2021. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2021/5452%20Processo%

Relações Étnico-raciais- GERA/UFPA. Estes momentos de orientações foram fundamentais e contribuíram para superar algumas das inúmeras fragilidades que me acompanhavam desde a formação inicial, e que estou busquei superá-las por meio desta formação.

No Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais- GERA/UFPA, como integrante, somos incluídos em diferentes atividades. Este núcleo de pesquisa nos possibilita ter contato com pessoas em diferentes níveis de formação, o que se configura em momentos de trocas de conhecimentos e experiências. Estas experiências nos ajudam a ampliar o entendimento sobre o objeto de pesquisa, assim como nossa inserção no *campo* de pesquisa por meio de participação em eventos, seja como voluntários na organização de eventos ou com a apresentação de trabalhos em coautoria com a orientadora.

A participação no X Seminário Nacional e XII Seminário Regional e sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais¹⁵- “Formação de Professores e Educação Básica: a educação das relações étnico-raciais e os desafios contemporâneo”, assim como no XI seminário Nacional e XIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais: “Formação de Professores (as); Diversidade e BNCC: pauta para um debate”.¹⁶ e a participação como voluntária na segunda edição do Projeto Afrocientista em 2021, e também na terceira edição de em 2022 do Projeto Afrocientista, desenvolvido pelo Núcleo GERA em parceria com o Unibanco e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as – ABPN, foram momentos que trouxeram contribuições para além da construção deste texto de dissertação.

[20Seletivo%20a%20mobilidade%20academica%20interna%20e%20externa.pdf](#). Acesso em 12 de out. 2022.

¹⁵ X Seminário Nacional e XII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais com o tema “Formação de Professores e Educação Básica: a educação das relações étnico-raciais e os desafios contemporâneos “. Esse evento foi promovido pelo Núcleo GERA/UFPA, sob a Coordenação Geral da professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, em dezembro de 2020, de forma *online* via plataforma *Google Meet*.

¹⁶ XI seminário Nacional e XIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais: “Formação de Professores (as); Diversidade e BNCC: pauta para um debate”. Evento tem sido promovido anualmente desde 2006, pelo Núcleo Gera, sob a Coordenação Geral da professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, em dezembro de 2021, de forma *online* via plataforma *Google Meet*. Assim como, o seminário de 2020, está edição permaneceu a ser apresentado no formato *online*, por conta das medidas de segurança devido a pandemia da COVID 19, que neste momento impedia a realização das atividades de forma presenciais.

Outro momento relevante neste percurso formativo foram momentos de discussões promovidos pelos (as) professores (as) durante as disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, entre elas as disciplinas obrigatórias do Programa Escola Básica Brasileira, ministrada pelas professoras Wilma de Nazaré Baía Coelho e Ney Cristina Monteiro de Oliveira, e a disciplina obrigatória de linha de currículo, Currículo e Escola Básica, ministrada pelos (a) Professores (a) Josenilda Maria Maués da Silva e Márcio Antonio Raiol dos Santos. As discussões proferidas nessas disciplinas contribuíram para o estreitamento na relação entre pesquisadora com o *Campo* de formação de professores, por meio do contato com a leitura de diferentes autores (as) que compõem o pensamento teórico dentro do *Campo científico* e acadêmico sobre o Currículo e a Educação Básica. Assim sendo, este texto é o resultado das quarenta e sete sessões de orientações, sendo treze sessões de orientações individuais, e trinta e quatro sessões de orientações coletivas, durante o período de 2020-2022.

Este breve relato apresenta a trajetória pessoal, profissional e acadêmica, vivenciadas por esta pesquisadora iniciante, assim como também busca estabelecer a relação entre a pesquisadora iniciante, o objeto de pesquisa e o campo de Formação de Professores, justificando a escolha do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, apontando a relação entre o objeto de pesquisa e a linha de pesquisa em Currículo da Educação Básica, assim como a indicação da orientadora Wilma de Nazaré Baía Coelho, que com o seu conhecimento e experiências, orientou as escolhas teórico-metodológicas, bem como as leituras realizadas na pesquisa desenvolvida e na construção deste texto.

1.1 Percurso metodológico da investigação

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com base nos procedimentos de estudo de caso de Menga Lüdke e Marli André (2020), que se aproxima de outros estudos e se diferencia pelas suas particularidades que os distanciam. Conforme as autoras Menga Lüdke e Marli André (2020), o estudo de caso se diferencia de outros métodos pelo seu perfil, ao visar a descoberta. Possui como características as informações já produzidas anteriormente sobre

o objeto. O conhecimento prévio lança uma certa vantagem sobre o objeto investigado. Desta forma, o pesquisador, de posse das informações prévias sobre o objeto, inicia um percurso metodológico delineado pelo conhecimento que este já tem sobre seu objeto de estudo.

Este estudo reflete o contexto de reelaboração da atual versão de 2021, da Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA. E, para alcançar os objetivos propostos, realizamos a leitura dos documentos e das legislações vigentes sobre o curso de licenciatura em Pedagogia. Outrossim, para Menga Lüdke e Marli André (2020), o estudo de caso “Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo: ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num caso.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 24).

Em conformidade com o mencionado, este estudo realizou um estudo caso no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – IFPA, com base nos conhecimentos prévios do objeto de estudo: A Educação das Relações Étnico-raciais no curso de licenciatura em Pedagogia, por meio do tratamento dos dados levantados da literatura especializada, que nos apontaram os avanços e lacunas para elaborarmos hipóteses, objetivos para a problemática levantada.

Segundo Menga Lüdke e Marli André (2020, p. 25):

Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialista sobre o problema, podem surgir de contato inicial com documentação existente e com pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (ou grupos de pesquisadores).

Para o desenvolvimento do estudo no curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará - IFPA, realizamos a descrição analítica das produções acadêmicas das dissertações, teses, artigos, e documentos tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projetos Político-pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia e das legislações educacionais vigentes (BARDIN, 2016).

Além disto, para o estudo do objeto, foram realizadas as atividades de revisão bibliográfica das produções acadêmicas publicitadas no período de

2015-2020, seleção, organização e reflexão dos dados levantados nos documentos.

O conteúdo das produções acadêmicas foi tratado com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), e nos auxiliaram na identificação da frequência que a temática tem sido abordada na produção acadêmica publicada em dissertações, teses e artigos. Desta forma, apontar o “ (conteúdo e a expressão desse conteúdo) ” das fontes “[...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mesma mensagem” (BARDIN, 2016, p. 51).

Para revisão da literatura especializada, investimos no estudo do tipo Estado da Arte, com base em Marli André (2009, 2010). Esta investigação se encontra amparada nas noções conceituais de *Campo científico*, de Pierre Bourdieu (2004), que relacionam os espaços em seu sentido literal. Conforme o sociólogo, o *Campo científico* é um microcosmos dentro de um macrocosmo social, e como os demais *campos*, o *Campo científico* é um subcampo dentro uma esfera maior, neste caso o *campo* social (BOURDIEU, 2004).

Para isso, o *Campo científico* tem se configurado como um *campo* de disputa entre os agentes pelos espaços de publicação. A leitura do objeto, a partir do estudo da literatura especializada, apontou o movimento que constitui o espaço simbólico, de legitimação das posições desses agentes dentro do *campo*.

Por isso, o *Campo científico* se diferencia dos demais *campos*, por ter um conjunto de regras próprias. São essas regras que estabelecem os limites que precisam ser obedecidos e respeitados pelos agentes e que servem como forma de garantir a manutenção ou a conformação do *campo*, uma vez que o não atendimento das regras é visto como uma forma de subversão das normas estabelecidas por aqueles que determinam as regras deste *campo* (BOURDIEU, 2004).

Assim, balizamos a leitura do objeto deste estudo em três procedimentos básicos, porém fundamentais que se encontram interligados, de acordo a compreensão de Pierre Bourdieu sobre o *Campo científico*: o primeiro analisa a posição dos agentes no *campo* e a evolução deste no *campo*; o segundo analisa as estruturas internas e externas do *campo*; o terceiro analisa os hábitos primários dos agentes que ocupam as posições privilegiadas dentro do *campo*.

Dito isto, apontamos que as noções conceituais de *Campo científico*, propostas por Pierre Bourdieu (2004), fundamentaram a leitura do objeto: a Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica do curso de licenciatura em Pedagogia, das produções acadêmicas levantadas, e na forma em que se encontra inserida nas discussões, nas políticas de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, assim como também, na proposta curricular do curso de licenciatura em Pedagogia IFPA.

A partir desta compreensão, elaboramos o perfil dos (das) autores (as), a partir da identificação das seguintes categorias: autores (as); titulação; publicações; vínculo institucional; programa de Pós-graduação; orientações e supervisões; temáticas; regiões. Outro aspecto verificado com base nas noções conceituais de *Campo científico* e que demarcam a disputa pelos espaços de produção foram os aportes teórico-metodológicos, os procedimentos metodológicos, a abordagem investigativa utilizada pelos (as) autores (as) que têm conformado o *Campo científico* sobre o objeto investigado. Para Pierre Bourdieu (2004), o *Capital intelectual* e as estratégias criadas pelos agentes são utilizadas nas disputas de seus interesses investigativos. Para isso, Pierre Bourdieu (2004), afirma que a força do agente e a posição que este ocupa é definida pelo seu acúmulo de *Capital*, ressaltando que cada *campo* acumula um tipo de *capital* específico, e este nunca é distribuído de forma igualitária.

Conforme mencionado anteriormente, o curso de licenciatura em Pedagogia tem como peculiaridade a formação dos profissionais da educação para a docência, gestão e a pesquisa. No entanto, este estudo tem como foco a Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais, uma vez que, como apontado anteriormente, a docência é o eixo central do curso de licenciatura em Pedagogia. E, apesar dos diferentes vieses e possibilidades que o processo formativo oferece ao egresso do curso de licenciatura em Pedagogia, o estudo ficou centrado na reflexão sobre a formação docente para o contexto escolar (BRZEZINSKI, 1996).

Com base no explicitado, as reflexões realizadas acerca do percurso histórico do curso de licenciatura em Pedagogia, foram embasadas pelas discussões de Iria Brzezinski (1996; 2007; 2008). A literatura especializada da autora apresenta as discussões que engendraram a trajetória histórica dos

cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no Brasil, fundamentadas pelas políticas de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, e dos movimentos organizados de educadores que marcaram essa trajetória de resistência no cenário educacional nacional. Segundo esta autora, a trajetória histórica dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica brasileira se constitui com as alterações nas legislações educacionais que reorganizam e estruturam os cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica (BRZEZINSKI, 1996).

Para essa mesma autora, adentrar no contexto histórico da trajetória da formação docente a partir da criação das primeiras instituições de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no Brasil, nos permitiu compreender os processos formativos que constituem nosso fazer pedagógico e nos levaram a refletir sobre nossas práticas que muitas vezes se tornam reproduções dos modelos de formações que se perpetuam ao longo do tempo no sistema educacional brasileiro (BRZEZINSKI, 1996).

Com base na perspectiva pedagógica histórico-crítica de Dermeval Saviani (2009; 2012), examinamos os processos de criação e organização do curso de licenciatura em pedagogia nas instituições de Ensino Superior no Brasil. Conforme Dermeval Saviani (2009), apontou a expansão do curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil não se traduziu em avanços significativos. Pelo contrário, a organização desse curso apresenta a marca do padrão até então dominante, centrada na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009).

Por isso, a forma como as instituições de Ensino Superior tem organizado o curso de licenciatura em Pedagogia impacta na atuação do professor (a) na Educação Básica e, conseqüentemente, na manutenção das situações de exclusão. Estes problemas decorrem do modelo padronizado, desvinculado dos processos de investigação (SAVIANI, 2012).

Os estudos produzidos por Bernardete Gatti *et al.* (2009; 2011; 2019), e José Carlos Libâneo (2010; 2015), também nos auxiliaram na ampliação da compreensão sobre o *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, e o lugar ocupado pelo curso de licenciatura em Pedagogia no *campo* de formação docente para a Educação Básica. Os estudos levantados

reafirmam as constatações de José Carlos Libâneo (2010), ao apontarem os problemas ligados à qualificação profissional dos professores (as) que persistem nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas diferentes instituições de Ensino Superior, afetando consubstancialmente o avanço da qualidade da Educação Básica no Brasil (LIBÂNEO, 2010).

Na análise feita por José Carlos Libâneo (2010), o mesmo afirma que, ao transformar o curso de licenciatura em Pedagogia em Formação de Professores (as) para a Educação Básica e elevar ao nível superior o preparo profissional para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, criou-se a expectativa de que o problema da precariedade na qualificação profissional dos (as) professores (as) para as series iniciais seria superado. No entanto, os problemas ligados à qualificação profissional dos professores (as) persistem nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas diferentes instituições de Ensino Superior, impactando de modo negativo o avanço da qualidade da educação no Brasil. (LIBÂNEO, 2010).

O exame realizado na Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA foi dimensionado com base na proposta de construção coletiva de Ilma Veiga (2013). Nessa perspectiva, a autora propõe a construção do Projeto Político Pedagógico com base no entendimento que esse documento se configura como elemento que define as ações que serão desenvolvidas no percurso formativo dos futuros (as) professores (as) e se constitui não apenas como um elemento de organização, e sim como a própria organização, assim como também, expressa de forma escrita o desejo dos sujeitos elaboradores.

Com base na visão de organização dos processos estruturais, que perpassam todos os aspectos e culminam na elaboração de sua Proposta Pedagógica, foram feitas o exame da Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, com base na compreensão de que o PPC, não deve ser entendido como mais um documento de cunho obrigatório, no sentido de cumprir os compromissos burocrático. Logo, as reflexões da autora auxiliaram para pontuar os aspectos que caracterizam a Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, após as alterações promovidas pela homologação da Lei nº 10. 639/2003.

Uma vez que, a disciplinarização do ensino se iniciou com a especialização do *campo* pedagógico, os responsáveis pela produção e

organização dos planos e programas nacionais de ensino para os diferentes níveis de ensino eram os especialistas que representavam cada área do conhecimento disciplinar.

Estes profissionais selecionados, de acordo com sua especialidade, selecionavam e organizavam os conteúdos do currículo, e tinham o poder de decisão sobre o que se deve ser ensinado em cada nível de ensino nas escolas brasileiras, “Ao mesmo tempo em que denota uma área específica de saber, a disciplina também denota a rigidez da resposta ao exercício de um poder, seja de um outro sobre mim, seja de mim sobre mim mesmo.”, (GALLO, 2001, p. 17).

De acordo com os (as) autores (as) Alejandra Amantea *et al.* (2006, p. 51-52):

Nas raízes dessa tradição de pensamento, está o pressuposto de que a seleção do conteúdo e os princípios que regem sua organização e sequência deve basear-se na estrutura das disciplinas, com a intenção de que as escolas proporcionem um conhecimento de valor acadêmico e científico. Esse critério permite garantir o ensino dos conceitos centrais dos respectivos campos disciplinares, oferecer uma apresentação do conteúdo estruturada do ponto de vista lógico e minimizar o risco da falta de atualização do conteúdo.

Segundo os (as) autores (as), esses critérios têm como objetivo garantir que os conceitos centrais do *campo* disciplinar sejam ensinados, ou seja, na perspectiva do ensino disciplinar, as ofertas dos conteúdos são realizadas de forma estruturada. Por isso, as transformações curriculares que ocorreram em 1990, foram responsáveis pela legitimação do enfoque conferido à posição ocupada pelos especialistas do *campo* disciplinar, no que tange à organização e seleção dos conteúdos que seriam incluídos no percurso formativo dos estudantes dos diferentes níveis de ensino.

Ao longo de sua existência, a estrutura do saber disciplinar tem sido frequentemente criticada por autores que defendem a inclusão dos aspectos psicológicos e sociológicos, na base do saber escolar. Isto infere na disciplinarização do saber escolar e também se insere na organização das atividades curriculares dentro de determinado tempo. Deste modo, destacamos que, “O horário consagra a quantidade de dias e a quantidade de subdivisões do dia e, desse modo, regula os limites do tempo e da atividade.”, escolar,

conferindo disciplinamento do modo de ensinar, assim como estabelece um tempo para aprender (PALAMIDESSI *et al.* 2010, p. 115).

Nesse sentido, o autor William Pinar (2016), ao discutir sobre a disciplinaridade, aponta a internacionalização dos estudos curriculares. Ele infere sobre a relevância de buscar o entendimento das circunstâncias entre o passado e o presente, que se encontra incluso nos aspectos externos e internos dos processos disciplinares e tem papel importante no avanço do *campo* curricular.

Dito isto, o currículo do curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica tem sido objeto de inúmeras análises no *campo* de Formação de Professores (as) para a Educação Básica no Brasil. Por isto, os currículos são canais de transmissão de ideologias, por serem instrumentos de poder nas mãos daqueles que deles se utilizam como mecanismos de dominação. Logo, o currículo tem se configurado também um território em disputa diz Miguel Arroyo (2013), disputas por espaços entre as disciplinas ou temáticas, que foram ou ainda se encontram excluídas do currículo escolar.

Para Ivor Goodson (2018, p. 138):

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção da mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidade. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território. (GOODSON, 2018, p. 138, grifo do autor).

Como apontamos anteriormente, o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia se configura como elemento central deste estudo, na tentativa de responder a problemática levantada. Assim sendo, a leitura do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, foi realizada com base no aporte teórico de Ivor Goodson (2018, p. 39), que:

Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Conforme os estudos que tratam sobre a disciplinarização do ensino escolar, ao longo desse período, “Para entender a progressão ao longo da rota até o *status* acadêmico é necessário examinar as histórias sociais das disciplinas escolares e analisar as estratégias empregadas na sua construção e promoção.”, (GOODSON, 2020, p. 91). Portanto, os processos de disciplinarização do ensino, segundo esse autor, demandam uma análise que considera vários aspectos que diferenciaram as disciplinas escolares das disciplinas universitárias.

Ao adotarmos o aporte teórico de Ivor Goodson (2018, 2020), compreendemos que o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia foi reelaborado em (IFPA, 2021), considerando as realidades dos discentes que ingressarão no curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA no ano de 2022, assim como também, as realidades sociais em que esses (as) futuros (as) professores (as) da Educação Básica - anos iniciais do Ensino Fundamental irão atuar. Além disso, a construção do currículo em uma perspectiva social tem como premissa valorizar os saberes culturais historicamente construídos.

Este estudo examinou o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, para identificar como estão incluídos os conteúdos referente a História e Cultura África e Afro-Brasileira na Formação Inicial de Professores (as) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, como aponta Wilma Coelho (2009), não basta somente incluir disciplinas ou conteúdo. Precisa-se dimensionar a formação para além da inclusão de novas disciplinas ou conteúdos sobre a temática da EREER.

Com base no pressuposto, recorreremos à literatura especializada para dimensionamento das discussões sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, a exemplo de Wilma de Nazaré Baía Coelho *et al.* (2009; 2012; 2015; 2018; 2019; 2020).

A falta de reflexão sobre a questão Étnico-racial tem promovido a reprodução da discriminação e do preconceito nas instituições de Educação Básica. Tais situações são reflexo dos processos formativos organizados com base em um currículo gestado por padrões teóricos eurocêntricos. As instituições que formam professores (as) para atuar na Educação Básica vêm furtando-se à

oferta de uma educação antirracista. Dessa forma, os velhos *habitus* se perpetuam como uma herança que vem passando de geração em geração e, “Ao agir dessa forma, permitiu que as concepções incorporadas dos diversos agentes sociais se manifestem recorrentemente, por meio de ações de discriminações e práticas de preconceito.” (COELHO, 2009, p. 231).

Para que mudanças ocorram, as referidas questões devem ser dimensionadas dentro dos espaços de formação docente. Assim, se torna urgente a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, em que essas políticas que emergiram dos movimentos sociais tenham como foco a promoção de uma educação inclusiva, voltada para a diversidade Étnica.

No entanto, para alterar visões historicamente construídas sobre a população negra no Brasil, não basta a inclusão de disciplinas ou conteúdos nesses cursos. A efetiva mudança no processo formativo dos professores (as) para a Educação Básica, carece de uma “[...] intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação do sujeito, poderá apontar uma luz no fim do túnel.” (COELHO, 2009, p. 232).

Os estudos empíricos da mencionada autora nos auxiliaram a compreender as discussões sobre as formulações e representações da Lei nº 10.639/2003, e da Lei nº 11.645/2008, presentes nas produções acadêmicas sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais. De mais a mais, esses estudos consubstanciaram de maneira profícua as reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-raciais ofertadas no curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, uma vez que, a análise da literatura especializada em artigos, teses e dissertações realizada por Wilma Coelho (2018, p. 113), apontaram que:

Do ponto de vista da produção acadêmica, pelo estudo realizado muito tem sido publicado sobre a temática. Estudos que transformaram tais questões em aportes, perspectivas, temas e objetos, conformando um campo de pesquisa.

Esta produção de conhecimento se caracteriza como a constituição da massa crítica, que tem ganhado espaço no *campo* de produção de

conhecimento. Com relação à institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, baseamos nos estudos realizados por Eliezer Moreira Pacheco (2011; 2015; 2017).

Conforme a literatura especializada do autor, a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi a primeira etapa do processo de criação dos Institutos Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. Para tanto, as reflexões acerca da criação e organização do IFPA foram baseadas nos estudos realizados acerca dos fundamentos políticos, filosóficos e sociológicos desenvolvidos pelo autor.

A visão de Eliezer Moreira Pacheco sobre esse processo de ampliação da oferta de cursos de formação de professores (as) para o atendimento da Educação Básica traz um olhar particularmente aprofundado sobre esse processo, haja visto que, o autor participou ativamente das articulações políticas que instituíram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se concretizou em 2008, com a homologação da Lei Federal de nº 11.892/2008, e implantando os IFS em todas as regiões do Brasil.

A partir dessas considerações, acrescentamos as inflexões realizadas por Eliezer Moreira Pacheco (2011), sobre a educação e um mundo possível, assim como lembram as consequências das décadas de políticas privatistas e, ainda, as pressões que a escola exerce sobre a lógica de uma educação bancária, comprometendo as relações humanas que perpassam por todos os tecidos sociais, chegando ao universo educacional e fazendo vítimas durante o processo educativo.

Este autor nos alerta sobre os perigos de sermos submetidos às políticas de governos autoritários, que veem na ausência de uma educação de qualidade a manutenção de seu *status quo*, assim como, aponta encaminhamentos como forma de subversão, por meio da luta de reversão dessa condição de submissão a educação à lógica do capital, em que o currículo é pensado para servir como instrumento de treinamento de habilidades e técnicas à serviço da reprodução do capital. Além disso, defende a democratização da educação por meio da construção de um projeto coletivo, voltado para todos sem exceção.

1.2 Etapas da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em três etapas: 1. *Revisão bibliográfica*, primeira etapa deste estudo, que consistiu no tratamento dos dados levantados do *corpus* documental das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos. Nesta etapa, foram realizados os levantamentos das produções acadêmicas de dissertações e teses dentro do recorte temporal de 2015 a 2020, em Bancos de Dados nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),¹⁷ *Lattes* -CNPq¹⁸, Bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD),¹⁹ e *Scientific Electronic Library (SciELO)*²⁰.

Para o levantamento das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos foram empregados os seguintes descritores: “Educação das Relações Étnico-raciais e Formação Inicial de professores para a Educação Básica”; “Educação das Relações Étnico-raciais e Curso de licenciatura em Pedagogia” e “Educação das Relações Étnico-raciais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.

O período de busca nos bancos de dados *online* ocorreu de março/abril e novembro/dezembro de 2020, e, para assegurar que nenhuma publicação dentro do recorte temporal não fosse incluída nesta etapa da investigação, retornamos às bases de dados em julho de 2021, para realizar uma nova busca.

2. *Seleção e organização dos dados* levantados de acordo com as três fases da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Nesta segunda etapa, realizamos a pré-análise, e fizemos a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação da hipótese dos objetivos e elaboração dos indicadores. Em seguida, foi feita a exploração do material – codificação do material.

3. *Tratamento dos resultados* – interpretação dos dados coletados, procuramos identificar os aspectos relacionados à temática da Educação das Relações Étnico-raciais.

¹⁷ <https://www.periodicos.capes.gov.br>.

¹⁸ <http://buscatextual.cnpq.br>.

¹⁹ <https://bdt.d.ibct.br>.

²⁰ <https://www.scielo.org>.

Assim, o estudo tomou como base as legislações pertinentes sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, e a Educação das Relações Étnico-raciais, para fundamentar as reflexões apresentadas neste texto, entre essas estão:

A Lei nº 10.639/2003, 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;

O Parecer CNE/CP nº 003/2004, da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que define a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena;

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, Diretrizes Curriculares Nacional para o Curso de Pedagogia; Resolução CNE/CP nº 1/2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; Decreto nº 6.095/2007, o qual estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de institutos federais de educação tecnológica;

A Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando os IFS;

Destaquemos ainda, o Parecer do CNE/CEB nº 14/2015, que faz referência a Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica;

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);

Os documentos foram utilizados de forma específica para examinar o curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, para verificarmos se o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso foram elaborados com base nas legislações que orientam os processos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Após a seleção dos documentos, realizamos a leitura *flutuante* dos mesmos para identificar os principais apontamentos nas políticas educacionais

que orientam a inclusão da temática da EREER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Portanto, por meio da Plataforma *Google*, acessamos o *site* do Portal da página do IFPA - *Campus* Belém, para acessar o arquivo referente ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI;

No *site* do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGGA/IFPA, acessamos os arquivos do Projeto Político Pedagógico - PPC verão (2017), antes da homologação da Resolução de nº 2/2019, assim como o Projeto Político Pedagógico versão reformulada (2021), após a homologação da Resolução de nº 2/2019;

Conforme a leitura exploratória dos documentos, selecionamos três componentes curriculares que indicavam a relação com a Educação das Relações Étnico-raciais no percurso curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. No aprofundamento do estudo do PPC do (IFPA, 2021), destacamos os seguintes aspectos:

Tópico 1. A Rede Federal de Educação Profissional, e a institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, aspectos históricos e legais;

1.1 O curso de licenciatura em Pedagogia e a incorporação da Educação das Relações Étnico-raciais no Percurso Formativo dos Professores (as) para a Educação Básica;

1.2 O perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia;

1.3. A Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008: a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia.

SEÇÃO II - PERFIL DE AUTORES (AS) QUE PRODUZEM SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL (2015-2020)

Nesta segunda seção, apresentaremos os dados levantados do período de 2015-2020, das dissertações, teses e artigos sobre a temática Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais, assim como também, o perfil dos (as) autores (as) das produções publicitadas e a síntese do conteúdo das produções supracitadas.

A inclusão da temática Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, proposta pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), e prestes a completar vinte anos de homologação, tem sido objeto de análise de pesquisadores (as) do *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Os estudos realizados por Wilma Coelho, (2018)²¹ sobre Formação de professores(as) e Relações Étnico-raciais no período de 2003-2014, nas produções em teses, dissertações e artigos, apontam que “Do ponto de vista da produção acadêmica pelo estudo realizado muito tem sido publicado sobre a temática”. E reitera que os estudos sobre a temática das Relações Étnico-raciais na formação docente, vem “[...] conformando um campo de pesquisa” (COELHO, 2018, p. 113).

Assim, as alterações nas legislações e as possíveis adequações nos cursos de formação docente são um dos argumentos que justificam o interesse de pesquisadores (as) em investigar os impactos das alterações que ocorreram nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no Brasil, após o estabelecimento da obrigatoriedade da inclusão da temática Étnico-racial no percurso formativo dos futuros professores(as) para a Educação

²¹ Neste estudo a autora apresenta o percurso da literatura especializada no período de 2003 – 2014, sobre a temática Formação de Professores (as) e Relações Étnico-raciais, por meio da análise de conteúdo de 52 artigos produzidos em revistas qualificadas entre A1 a B5, bem como, em 8 teses e 22 dissertações defendidas no período, como o objetivo de compreender e verificar as semelhanças entre as discussões, pois assim como nesse estudo, partes dos artigos levantados pela a autora fazem parte de textos de teses e dissertações.

Básica, uma vez que a literatura especializada vem apontado que parte significativa desses estudos sobre a Formação de Professores(as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais tem sido desenvolvida por pesquisadores (as) integrantes dos movimentos sociais, Núcleos de Estudos afro-brasileiros e Indígenas, assim como de Programas de Pós-graduação em Educação nas Instituições de Ensino Superior²².

Precipuamente, os autores Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Silva (2020, p. 335), ressaltam a importância de “[...] construir um ambiente no qual esse debate permaneça sempre ativo, pois as diversas narrativas devem ser respeitadas”. Em consonância com os autores, reiteramos que a produção de conhecimento científico sobre a temática Educação das Relações Étnico-raciais, nos cursos que Formam Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, tem um papel significativo na implementação das políticas educacionais e no movimento de combate às desigualdades Étnicas e sociais no contexto da Educação Básica, por acreditarmos que os apontamentos feitos pelas investigações podem contribuir com a implementação das políticas de ações afirmativas nas instituições em seus diferentes níveis de ensino.

Por conseguinte, Wilma Coelho e Waldemar de Oliveira Júnior (2020, p. 269), em estudos anteriores, reafirmam que “[...] esses estudos são relevantes para ampliação das discussões nas escolas sobre questionamentos e enfrentamento consubstanciado, do ponto de vista teórico, em relação ao racismo, preconceito e discriminação no âmbito escolar [...]”. Neste sentido, argumentamos que os estudos das múltiplas realidades na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica são importantes, por revelar os avanços e as lacunas dos itinerários formativos dos docentes para o trato da Educação das Relações Étnico-raciais na escola de Educação Básica.

Além disso, a interlocução entre as produções acadêmicas e a literatura especializada tem contribuído com a ampliação do debate no *campo* educacional

²² Müller (2015), afirma que os estudos desenvolvidos nestas instituições têm sido fundamentais na formação de quadros para o *campo* científico, assim como, para a Educação Básica. A autora destaca a relevância social destas pesquisas e os “imediatos impactos” (MÜLLER, 2015, p. 170), na criação ou alterações das “[...] políticas públicas, e no caso específico das Relações Étnico-raciais, a avaliações das práticas pedagógicas das instituições escolares, e nos processos de formação docente e na implementação de ações afirmativas” (MÜLLER, 2015, p. 171

sobre a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a EREB no Brasil, haja visto que a “[...] ampliação na compreensão de como tais estudos se relacionam aos saberes da docência em todo os níveis de ensino [...]” são fundamentais para a permanência do debate sobre a temática no *campo* de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, (FORTES; COELHO; BRITO, 2019, p. 20).

De acordo com Marli André (2010), uns dos fatores que têm contribuído para ampliação desse debate sobre a temática Étnico-racial, no *campo* de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, são as implantações de novos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, que favoreceram o ingresso de novos pesquisadores no *campo* acadêmico, estimulando o crescimento das pesquisas científicas sobre a temática Étnico-racial no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no país. Conforme afirma a autora, os estudos sobre a produção do conhecimento têm servido como instrumento para acompanhar o crescimento das pesquisas em educação e também seus níveis de independência.

Com base na afirmativa da autora, argumentamos que os fatores supracitados têm contribuído significativamente para a conservação ou transformação das relações que movimentam as estruturas físicas no *Campo* ²³*científico*, uma vez que a abertura de vagas e, conseqüentemente, o ingresso de novos pesquisadores(as) no *Campo científico*, pela implantação de novos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, tem favorecido o crescimento de estudos sobre a temática e também servido como meio de interlocução para as trocas de capitais simbólicos entre os agentes que constituem o *Campo científico* com os agentes que são iniciantes nesse *Campo* (BOURDIEU, 2004).

Desse modo, o presente estudo reafirma a relevância das pesquisas do tipo Estado da Arte, ao passo em que acompanham o processo de consolidação da Educação das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação de Inicial de Professores (as) para a Educação Básica (ANDRE, 2009; 2010), de tal forma

²³ (BOURDIEU, 2004, p. 20). De acordo com, o autor *o campo* é um “universo intermediário”, no qual os agentes e as instituições estão inseridas. São eles que produzem, reproduzem ou difundem “os conhecimentos das ciências, das artes e da literatura, dividindo um mesmo espaço e tempo social, no entanto, com leis e regras específicas dentro de cada campo.

que congregam com o *campo* acadêmico e social os conhecimentos e posicionamentos advindos dos estudos de diversos pesquisadores (as) que se encontram nas diferentes regiões do Brasil (COELHO; BRITO, 2020).

Baseadas nessa premissa, realizamos o levantamento da literatura especializada publicitada no período de 2015–2020, sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais. A partir da pesquisa nas plataformas *online* com os descritores anteriormente mencionados na primeira seção deste estudo, foram encontradas 35 (trinta e cinco) publicações acadêmicas, sendo 9 (nove) dissertações, 5 (cinco) teses e 21 (vinte e um) artigos que apresentaram relação com o objeto desse estudo. Assim sendo, com esses dados levantados, apresentamos no quadro 1 a distribuição das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos no período de 2015-2020, nas cinco regiões do Brasil.

Quadro 1 –Número de produções em dissertações, teses e artigos levantados por região, sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e Educação das Relações Étnico-raciais no recorte temporal de 2015 a 2020.

ANO	SUL			SUDESTE			NORTE			NORDESTE			CENTRO OESTE			Total
	D	T	A	D	T	A	D	T	A	D	T	A	D	T	A	
2015				1		1			1							3
2016			1	3		1			2							7
2017				2	2	1										5
2018	1					1		1	2		1	2				8
2019	1	1	1			1			2			1				7
2020	1		1			1			2							5
Total	3	1	3	6	2	6	*	1	9	*	1	3	*	*	*	35

Legenda: **D**: dissertação; **T**: tese; **A**: artigos; **(*)**: ausência de produção.

Fonte: Bancos de Dados nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), e *Scientific Electronic Library (SciELO)*, no período de mar/abril/2020 e jul. /2021.

O levantamento realizado demonstra que a temática tem permanecido ativa no *campo* acadêmico por meio das produções científicas em quase todas as regiões do Brasil, uma vez que não foram identificadas produções acadêmicas sobre a temática dentro do recorte temporal apenas na região Centro Oeste.

No geral o ano de 2015, apontou 6% (três), se constituindo como o ano com menor número de publicações; 2016, 20% (sete); 2017, 14% (cinco); 2018, 23% (oito), se configurando como o ano com maior volume de publicações os entre os anos de 2015-2020; 2019, 20% (sete); e 2020, 14% (cinco).

Destacamos que as publicações em artigos representam 60% (vinte e um) das produções acadêmicas, 26% (nove) de dissertações e 14% (cinco) de teses. Como explicitamos anteriormente, as leituras das produções revelaram que um quantitativo considerável dos artigos faz parte de textos de dissertações ou teses, que são resultados de pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação em Educação, confirmando os dados apontados pela literatura especializada,

Segundo Marli André (2010, p. 176):

O aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um aumento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. Nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área da Educação que tratava do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, 2007, o que mostra uma ascensão rápida.

Tal reiteração se configura como aspecto positivo do ponto de vista científico, pois é sinal que as produções em dissertações e teses estão se constituindo em aportes que contribuem para o fortalecimento do debate sobre a temática das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Com relação à distribuição dessas produções entre essas quatro regiões, a incidência maior das produções foi na região Sudeste do Brasil, confirmando o que os estudos de Marli André (2009), Tânia Müller (2015); Wilma Coelho (2018); Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020), já haviam anunciado sobre a predominância das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos nessa região, configurando-se como a região com maior volume de publicações sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica em interlocução com a temática da Educação das Relações Étnico-raciais.

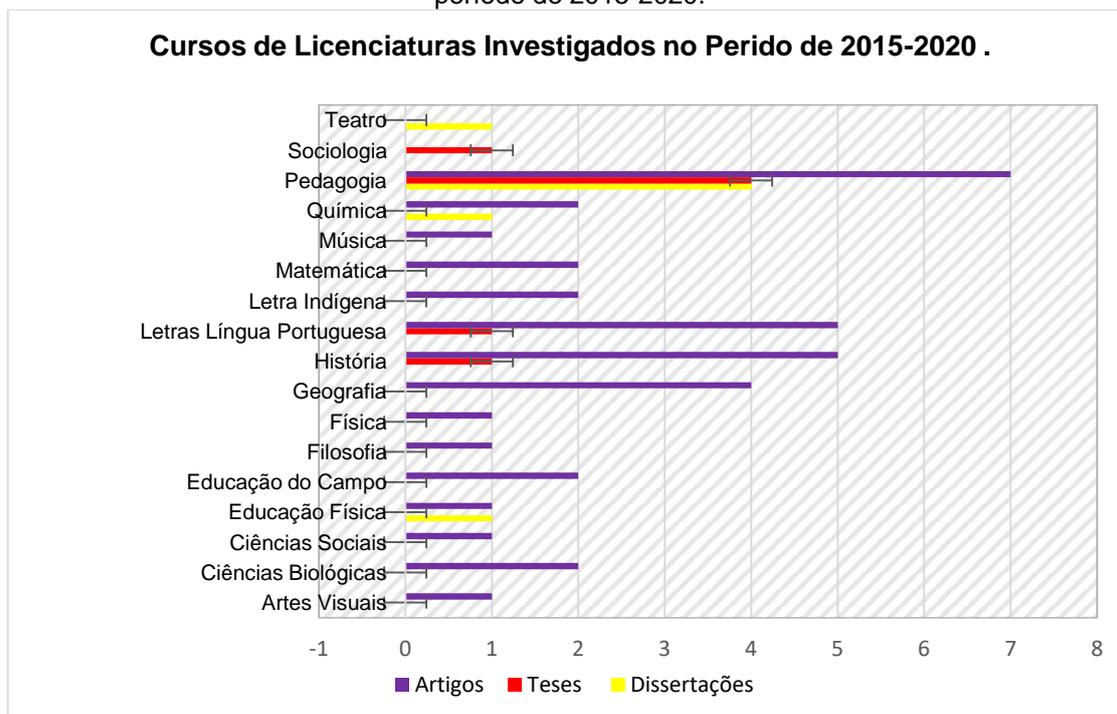
Outro aspecto observado nas produções levantadas foram os cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, investigados durante esse período por esses (as) pesquisadores (as). Os estudos apresentam uma

diversidade de cursos investigados. No geral, foram 17 (dezesete) cursos investigados.

Entre os cursos de licenciaturas investigados, encontramos os cursos de licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Educação do Campo, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Língua Portuguesa, Letras Indígena, Matemática, Música, Química, Pedagogia, Sociologia e Teatro.

No entanto, o curso de licenciatura em Pedagogia desponta como curso mais investigado nas produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos no período investigado. Na sequência, apresentamos o Gráfico 1, que apresenta a distribuição dos cursos investigados apontados pelas produções acadêmicas.

Gráfico 3 - Cursos de Licenciaturas de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica apontados nas Produções acadêmicas de dissertações, tese e artigos no período de 2015-2020.



Fonte: As autoras (2020). As informações foram retiradas das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos levantadas dentro do recorte temporal de 2015-2020.

Por isso que, os dados acima revelam que alguns estudos analisaram mais de um curso de licenciatura, assim como houve pesquisas que se concentram na análise da literatura especializada por meio de estudos do tipo “Estado da Arte”. Em vista disso, esse estudo aponta que, no período de 2015-2020, o curso de licenciatura em Pedagogia foi o curso mais analisado, visto que as três categorias levantadas contabilizam um percentual de 43% (quinze

publicações), Língua Portuguesa e História como 17% (seis), Geografia 11% (quatro), Química 9% (três).

Com base no explicitado, podemos inferir que as pesquisas no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica têm se preocupado em realizar interlocuções com as Relações Étnico-raciais, no intuito de contribuir com o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), previsto nas orientações das DCNERER.

Consoante com os dados acima levantados, foram identificados os agentes que colaboram com os estudos com os referidos estudos. E, de acordo com os dados coletados, verificamos que assim como, nos cursos de licenciatura, os agentes colaboradores foram diversos. E, houve estudos que, coletaram informações de diferentes agentes. O Gráfico 2 apresenta os dados coletados das produções acadêmicas levantadas.

Gráfico 4 - Agentes Investigados nos Cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, apontados nas produções acadêmicas, dissertações, teses e artigos no período de 2015-2020.



Fonte: As autoras (2022). Informações retiradas das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos levantadas dentro do recorte temporal de 2015-2020.

De acordo com a análise das produções acadêmicas, entre os agentes colaboradores das investigações encontramos: Alunos (as); Professores (as) / Coordenadores (as); Professores (as) / Alunos (as) / Gestores (as); Professores

(as) / Coordenadores (as) / egressos (as); Alunos (as) / Pesquisadores (as) da área de Teatro e com um *Corpus* Documental.

Em conformidade com os dados do Gráfico acima, podemos inferir que os estudos buscaram coletar informações em diferentes agentes, mas a maioria das investigações incidem sobre um *corpus* documental, uma vez que 37% (treze) das produções optaram por desenvolver seus estudos com base na análise documental e na revisão bibliográfica. Também, 23% (oito) analisaram as percepções dos (as) Alunos (as) dos cursos de licenciaturas; 14% (cinco) são Professores (as) e Alunos (as) dos cursos investigados, 9% (um) optou por investigar os Professores (as) Alunos (as) Gestores (as); Professores (as) Coordenadores (as), Egressos (as); Alunos (as) Pesquisadores (as). Assim, este estudo se encontra em consonância com os estudos de Wilma Coelho (2018), quando afirma que dentro do recorte temporal de 2015-2020, as produções científicas analisaram os “[...] *aspectos teóricos* ou estabeleceram a análise base em um *corpus* documental que não incide sobre os sujeitos anteriores. ” (COELHO, 2018, p. 101).

As constatações acima podem ser refletidas a partir da compreensão de Menga Lüdke e Marli André (2020, p. 3), que nos recomendam que “É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Em conformidade com entendimento das autoras, acreditamos que as escolhas investigativas dos (as) autores (as) das produções acadêmicas analisadas foram influenciadas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e as problemáticas vivenciadas em seus espaços de convívio acadêmico, profissional e social, já que, de acordo com que autoras afirmam, as escolhas dos objetos, *lócus* e agentes investigados, e suas interpretações dos fatos estão intrinsecamente ligadas às visões e compreensões que os mesmos têm do mundo.

Essa premissa, nos faz apresentar no tópico abaixo o perfil dos (as) autores (as). Os dados que conformam o perfil dos (as) copilados dos currículos *lattes* estão disponíveis na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

2.1 Perfis dos (as) autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais em dissertações e teses

Por isso que, para construir um perfil dos (as) autores (as) das dissertações e teses, elencamos as seguintes categorias: autores (as); titulação acadêmica; tipo e o ano da publicação; se tem vínculo institucional; se atua como docente em Programa de Pós-graduação que está vinculado (a); se nesse período realiza orientações ou supervisões de trabalhos acadêmicos e se apresenta experiências relacionadas à temática da Educação das Relações Étnico-raciais.

Quanto aos autores (as) dos artigos, utilizamos as mesmas categorias para elaborar o perfil dos autores (as) dos artigos, com uma ressalva: em razão que a maioria dos artigos selecionados são resultados de estudo coletivos, optamos pela análise dos dados dos primeiros autores (as). Nestes, também acrescentamos a categoria quantidade de produções, em virtude de que encontramos mais de uma publicação de um (a) mesmo (a) autor (a). Deste modo, apresentamos no quadro 2 o perfil dos autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais, em dissertações e teses, no recorte temporal de 2015-2020.

Quadro 2 – Dissertações e Teses: Perfil dos (as) Autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais 2015-2020.

REGIÃO: NORTE							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
Nicelma Josenila Costa Brito	Doutorado	Ano	Tipo	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil.		Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização.	Orientação Educacional, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais.
		2018	T				
REGIÃO: NORDESTE							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
Michele Guerreiro Ferreira	Doutorado	Ano	Tipo	Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, SEDUC, Brasil.	Mestrado em Educação - Campus Agreste - Universidade Federal de Pernambuco.	Dissertação de mestrado (Coorientadora).	Educação das Relações Étnico-Raciais; Política, Práticas e Práxis Curriculares; Política Educacional; Educação do Campo; Estudos
		2018	T				
REGIÃO: SUL							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
Marta Marques	Mestrado	Ano	Tipo	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Brasil.			Educação Especial; Educação de surdos e ensino de Libras; Sexualidade e formação de professores.
		2018	D				
Jakelliny Gonçalves de Souza Rizzo	Doutorado	2019	T	Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil		Trabalho de conclusão de curso de graduação	Docência no ensino superior; Formação de professores, ensino, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos

							e suas especificidades, alunos indígenas e quilombolas.
Leandro de Souza Silva	Mestrado	2019	D	Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do MS, FUNDECT/MS, Brasil.			Educação Física, com ênfase em Educação para as Relações Étnico-Raciais.
Adelmária Ione dos Santos	Mestrado	2020	D	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Brasil.			
REGIÃO: SUDESTE							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
Ivanilda Amado Cardoso	Doutorado	Ano	Tipo	Instituto Anísio Teixeira, IAT/SEC, Brasil; Claretiano Centro Universitário, Claretiano/BAT, Brasil		Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização	Formação de professores/as e Educação para as Relações Étnico-Raciais.
		2016	D				

Audrey Micheli Nogueira	Mestrado	2017	D	Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.			
Monique Priscila de Abreu Reis	Mestrado	2017	D	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Presidente Epitácio.		Trabalho de Conclusão de Curso.	Ensino de arte, teatro na educação e educação para as relações étnico-raciais.
Natália do Carmo Reis	Doutorado	2017	D	Prefeitura Municipal de Paulínia, E.M. Professora Odete Emídio de Souza.			Formação de professores e diversidade étnico-racial; diversidade, cultura e educação; relações étnico-raciais e educação; políticas educacionais; desigualdades sociais e racial.
Vanessa Regina Eleutério Miranda	Doutorado	2018	T	Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.	Mestrado profissional em Educação- Universidade Federal de Minas Gerais.	Trabalho de Conclusão de Curso; Iniciação Científica.	Currículo e formação de professores; didática e docência; Formação de professores; Relações Étnico-raciais; Educação Musical; Política Educacionais, currículo e formação de professores em música.
Verônica Moraes Ferreira	Doutorado	2018	T				Relações Raciais no Ensino da Língua e da Literatura Currículo, Raça e Práxis Pedagógica; Educação e Religiões de Matriz Africana.

Chislei Bruschi Loureiro	Mestrado	2018	D	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, IFES, Brasil.			Saúde Pública, Saúde Mental, Educação/Ensino e Produção de Subjetividade.
Flávia Paola Félix Meire	Mestrado	2018	D	Secretaria de Educação de Minas Gerais, SEE/MG, Brasil.		Educação étnico-racial, formação inicial e currículo.	Educação étnico-racial, formação inicial e currículo.

Fonte: As autoras (2022), a partir dos dados levantados na Plataforma do CNPq- *Currículo Lattes*, disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso no período de abr./jun. /2020, nov. / dez. /2020 e jun./jul. /2021.

Então, fica evidente que, com base na análise de dados do perfil dos autores (as) das produções apresentadas no quadro 2, e baseados nos estudos anteriores realizados pela autora Wilma Coelho (2018), no qual a autora analisou o percurso da literatura especializada sobre a formação de professores (as) e as relações étnico-raciais, no período de 2003-2014.

Em conformidade com a ideia da autora de escrutinar o caminho que as produções sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais têm percorrido nos cursos de Pós-graduação nas diferentes regiões do país, este texto apresenta o resultado do estudo realizado das produções acadêmicas de dissertações e teses, e o perfil dos autores (as) que têm conformado o *campo* de investigação sobre uma temática tão importante, e que precisa ser constantemente ressaltada dentro do *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, para que esta seja realmente incorporada aos processos formativos dos (as) futuros (as) professores (as), que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o que já foi explicitado anteriormente, no levantamento realizado, encontramos 9 (nove) dissertações e 5 (cinco) teses de autores (as) que tratam sobre a temática a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais. Essas produções acadêmicas se encontram distribuídas da seguinte maneira: 2016, 7% (uma dissertação); 2017, 21% (três dissertações); 2018, 50% (quatro teses e três dissertações). Verificamos que em 2018, houve um aumento de 20% em relação ao ano anterior, o que se configura como um avivamento em meio às comemorações dos quinze anos de homologação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), e aos dez anos de criação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Interessa saber que esse volume decresceu novamente em 2019, 14% (uma tese e uma dissertação). Após um terceiro levantamento, em junho de 2021, encontramos uma dissertação de mestrado, de Adelmária Ione dos Santos, defendida em 2020, sendo que não encontramos produções em dissertações e teses no ano de 2015, nos bancos de dados da Biblioteca Digital, e nem nos demais *sítios* pesquisados sobre a temática investigada.

Em sequência à pré-análise, na qual se constituiu na organização das produções selecionadas e a sistematização das ideias iniciais que conduziram o

desenvolvimento do tratamento do material selecionado, investimos na leitura analítica das produções acadêmicas. Assim, a sistematização dos dados confirmou o que os estudos de Wilma Coelho (2018); Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020); Wilma Coelho; Kátia Régis; Carlos Silva (2020) constataram que a produção “[...] examinada é majoritariamente feminina [...]” (COELHO, 2018, p. 99), haja visto que 93% (cinco teses e oito dissertações) são de autoria feminina. Os autores masculinos representaram 7% ²⁴(uma dissertação) publicados nesse período.

Da mesma forma que os estudos realizados pelos (as) autores (as) mencionados, este estudo também aponta como aspecto positivo a quantidade expressiva de mulheres no *Campo científico*, denotando uma mudança no lugar ocupado neste *campo* que antes se configurava como majoritariamente masculino. Por outro lado, nos cabe também levantar questionamentos sobre o inexpressivo quantitativo masculino ou a falta de interesse desses pela temática, até porque esta é uma temática que deve ser do interesse de todos. Independente de gênero, etnia ou cor da pele, de homens e mulheres, pessoas físicas ou jurídicas, da sociedade como um todo, todos nós somos responsáveis pela promoção da equidade Étnica nos espaços de formação de sujeitos.

Outro aspecto elencado na elaboração do perfil foi a formação acadêmica/titulação, na qual se identificou que 50% dos sujeitos possuem a titulação de doutorado, sendo que as pesquisadoras representam 43% (seis); a titulação de mestrado corresponde a 50% (seis). Este estudo aponta que 14% (duas) dos (as) pesquisadores (as) se encontravam vinculados(as) aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias; 43% (seis) nas Universidades Federais; 7% (uma) em Universidade Estadual; 7% (uma) em Prefeitura Municipal; 14% (dois) em Secretarias Estaduais de Educação; 7% (uma) possui vínculo institucional como bolsista CNPq; 7% (uma) possui vínculo no Instituto

²⁴ Esta afirmativa se fundamenta em estudos realizados por autores (as) como: Tânia Müller (2015), Wilma Coelho, (2018), Wilma Coelho e Waldemar Oliveira (2020), Wilma Coelho, *et al.*, (2020), estes estudos tiveram como objetivo realizar o levantamento das produções científicas no *campo* de Formação de Professores (as) para a Educação Básica, como um dos resultados apontam que, a maioria dos estudos produzidos sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a EREER, ao longo dos dezessete anos de homologação da Lei 10.639/2003, tem sido realizado por mulheres. Assim, ainda que a maioria dos estudos dentro do *Campo científico* de modo geral, sejam produzidos por homens, ressaltamos nesse estudo que, quando se trata da EREER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, as autorias femininas são a maioria.

Anísio Teixeira, IAT/SEC, Brasil e Centro Universitário, Claretiano/BAT, Brasil; 7% (um) na Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciências e Tecnologia do MT – FUNDECT/MT – Brasil; 7% (um) na Universidade de Passo Fundo, e 7% (uma), atualmente, não informa vínculo funcional em instituição de ensino.

De acordo com o que foi observado, 79% (onze) do (as) autores (as) se encontravam vinculados (as) às instituições de Ensino Superior, atuando como docentes em cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Isso significa que esses (as) profissionais buscavam qualificação profissional, já que o professor (a) formador (a) é o protagonista no processo de formar o professor (a), e a sua atuação profissional nos cursos de licenciaturas interfere nas práticas de Formação Inicial e na constituição dos futuros (as) professores (as) que atuarão na Educação Básica (GATTI *et al.*, 2019).

Com relação às orientações e supervisões, os currículos *Lattes* mostraram que, dos(as) investigados(as), 7% (uma), atualmente, orienta ou Supervisiona Dissertações de Mestrado, Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e estudantes de Iniciação Científica; 21% (três), Monografia de Conclusão de Curso de Aperfeiçoamento/Especialização; 7% (uma), Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação; 7% (uma), Dissertação de Mestrado como Coorientador; 7% (uma), Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e Iniciação Científica; e 14% (duas), atualmente, não informam sobre o desenvolvimento de trabalhos desta natureza. Dos (as) pesquisadores (as) mencionados (as), 50% (sete) se encontram vinculados à função de docente em Programas de Pós-graduação em Educação, 43% (seis) não possuem vínculo funcional em Programas de Pós-graduação.

Conforme o que foi verificado, 50% (sete) desses (as) autores (as) também participam dos processos de Formação Continuada dos Professores (as) da Educação Básica. Estas experiências são fatores que constituem sua prática profissional, uma vez que, estes profissionais se encontram vinculados às instituições formadoras como formadores de docentes responsáveis pela formação de sujeitos em formação. Destacamos que estes são duplamente responsáveis, haja visto que considerarmos os argumentos de Menga Lüdke e Marli André (2020), a partir dos quais os valores que orientam ações e decisões dos sujeitos são influenciados pelo seu capital cultural e científico acumulado ao

longo de sua formação, embasadas neste argumento podemos inferir que as atividades profissionais destes sujeitos investigados são conduzidas com base no tipo de formação recebida durante o seu processo de formação acadêmica e também, pelo seu acúmulo de *capital* cultural e intelectual durante sua vida acadêmica e profissional. Do mesmo modo que, é influenciada pelas relações estabelecidas no *Campo científico* (BOURDIEU, 2004).

Em sequência, analisamos os temas que estes autores (as) informam ter experiência: 7% (um) em educação especial, educação de surdos e ensino de libras, sexualidade e formação de professores (as); 7% (um) em docência no Ensino Superior, formação de professores, ensino, educação inclusiva e atendimento educacional especializado (AEE) com alunos e suas especificidades, alunos indígenas e quilombolas; 7% (um) em saúde pública, saúde mental, educação/ensino e produção de subjetividade. Aqui foi constatado que 14% (três) dos (as) autores (as) informaram ter experiência com temas que não têm relação com o estudo realizado nas produções acadêmicas analisadas.

Apesar de ser um percentual diminuto, os dados acima explicitados não deixam de ser contraditórios, esses (as) autores (as) informaram experiências em temáticas que se distanciam dos estudos realizados pelos mesmos, ao mesmo tempo que nos fazem comprovar que muitos desses (as) autores (as) acabam realizando estudos de forma pontual, pois acabam seguindo por outras percussões. Logo, tais ações, enfraquecem a discussão da temática dentro do *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, por não conferirem visibilidade a ERER.

No entanto, verificamos os(as) autores(as) com experiência na temática: 7% (um) em *formação de professores* e diversidade étnico-racial; diversidade, cultura e educação; *relações étnico-raciais* e educação; políticas educacionais; desigualdades sociais e racial; 7% (um) em currículo e *formação de professores (as)*; didática e docência; *formação de professores (as)*; *Relações Étnico-raciais*; educação musical; 7% (um) em políticas educacionais, currículo e *formação de professores (as)* de música; *Educação Étnico-racial, formação inicial* e currículo; 7% (um) em orientação educacional, *formação de professores(as)* e *Relações Étnico-raciais*; 7% (um) em *Educação das Relações Étnico-raciais*; políticas, práticas e práxis curriculares; política educacional; educação do campo; 7% (um) em educação física, com ênfase em *Educação para as Relações Étnico-raciais*;

7% (um) em ensino de Arte, teatro na *educação e Educação para as Relações Étnico-raciais*; e 7% (um) em *Relações Raciais* no ensino da língua e da literatura currículo, raça e práxis pedagógica; educação e religiões de matriz africana.

Neste grupo de autores (as), verificamos que 43% (seis) pesquisam sobre formação de professores (as); 36% (cinco) sobre Relações Étnico-raciais; 36% (cinco) sobre currículo; 29% (quatro) sobre Educação para as Relações Étnico-raciais, que são temas que apresentam alguma relação com a produção acadêmica analisada destes (as) autores (as). Isto significa que o *campo* de Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica tem se configurado como um espaço profícuo de discussões sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, confirmando o que Marli André (2010), vem apontando sobre o aumento das pesquisas nos programas de Pós-graduação em Educação e reafirmando o que Wilma Coelho (2018), verificou sobre a conformação das discussões sobre a temáticas das Relações Étnico-raciais nas produções acadêmicas no Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Com relação à categoria vinculada a um programa de Pós-graduação, das produções acadêmicas de dissertações e teses analisadas, 57% (oito) foram produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação da região Sudeste, 28% (quatro) na região Sul; 7% (uma) na região Norte; 7% (uma) na região Nordeste, sendo que não foram encontrados estudos relativos à temática investigada na região Centro-Oeste no período mencionado anteriormente.

Os dados levantados nessa empiria novamente confirmaram o que se têm demonstrado quanto à predominância das produções acadêmicas nos Programas de Pós-graduação em Educação das regiões Sul e Sudeste. Neste sentido, os estudos de Marli André (2009; 2010), comprovam que, entre os anos de 2003 e 2007, houve um crescimento considerável dos Programas de Pós-graduação. Este é um dos aspectos que justifica o aumento gradativo das produções acadêmicas em dissertações e teses (ANDRÉ, 2010).

Portanto, os dados acima expostos nos revelaram que a permanência das discussões sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica tem sido garantida pelas produções acadêmicas publicitadas em dissertações e teses pelos (as) Programas de Pós-graduação em Educação em quase todas as regiões do Brasil. Outro aspecto apontado neste texto, que se configura como

ponto positivo, são as interlocuções do *Campo científico* com o *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, (COELHO; RÉGIS; SILVA, 2020). Assim sendo, na sequência apresentaremos a síntese das produções acadêmicas selecionados sobre a temática Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais.

2.2 Dissertações e Teses: síntese das produções acadêmicas 2015-2020

Nesta fase de exploração do conteúdo das dissertações e teses, buscamos identificar quais os aportes teóricos, metodológicos e a literatura especializada que os autores (as) das produções fundamentaram as suas discussões.

Em conformidade com os estudos levantados, verificamos a literatura com maior representatividade no embasamento das discussões sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e/ou a Educação das Relações Étnico-raciais, com desdobramento nos estudos sobre o currículo/identidade. Nestes estudos, identificamos recorrentemente a literatura especializada de Eliane Cavalleiro; Kátia Régis; Kabengele Munanga; Nilma Lino Gomes; Vera Maria Candau e Wilma Coelho.

Com relação ao campo da docência nos aspectos de constituição das relações entre teoria e prática, a maioria dos estudos estão fundamentados nos aportes de Antônio Nóvoa; Bernardete Gatti; Dermeval Saviani; José Calos Libâneo; Iria Brzezinski; Marli André; Maurice Tardif; Miguel Arroyo; Selma Garrido Pimenta. Entre os aportes teóricos e metodológicos mais frequentes estão Pierre Bourdieu e Roger Chartier.

Também foi verificado que a maioria das produções acadêmicas tomaram para análise um *Corpus documental*, e estabeleceram uma relação intrínseca com o objeto por eles (as) investigados. Este estudo aponta que a maioria das dissertações e teses analisadas se debruçaram na análise do Projeto Político Pedagógico – PPP; Plano de Desenvolvimento das Institucional -PDI; Planos de Ensino, e as legislações vigentes que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, (2006).

Com base nestes dados iniciais acerca das produções acadêmicas, mais especificamente no que concerne aos procedimentos metodológicos recorrentes nas publicações apresentadas como objeto dessa investigação, reafirmamos os resultados apontados por Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020), ao confirmarem que a maioria dos estudos produzidos sobre a ERER no campo educacional tem sido com base em abordagem de natureza qualitativa, nas modalidades de estudos de caso, bibliográfico, documental, pesquisa de campo e etnográfica. Para coletar os dados, os (as) autores (as) fizeram uso de questionários, entrevistas semiestruturadas, conversa informal.

Com estes apontamentos, podemos reafirmar as similitudes entre as pesquisas nas escolhas de seus procedimentos metodológicos ao longo do período de 2015-2020. Podemos confirmar os apontamentos realizados pelos autores supracitados, e também reforçamos a afirmativa de Marli André (2010), quando a autora afirma que essa diversidade de técnicas de coleta de dados tem sido apontada como um ponto positivo nas pesquisas em educação. Isto representa que os estudos realizados nos últimos anos têm buscado diferentes meios para desenvolver as pesquisas no *campo* de formação, sendo utilizados procedimentos metodológicos variados, a fim de conseguir um melhor resultado.

Deste modo, dentre as produções acadêmicas levantadas no período mencionado sobre a temática Educação das Relações Étnico-raciais na *Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica*, destacamos os (as) autores (as) cujo estudo focalizam os aspectos ligados à oferta da Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciaturas e nas legislações vigentes.

Quanto às investigações – sobre as *Práticas curriculares* nos cursos de licenciaturas, foram analisados os estudos de:

Monique Reis (2017), que buscou compreender como duas instituições de Ensino Superior de esferas governamentais distintas e estados diferentes, localizadas na região Sudeste do Brasil, têm incorporado a temática Étnico-racial nos currículos dos cursos de licenciaturas na área de Arte, de modo específico nos cursos de Teatro.

Natália Reis (2017), que analisou como os cursos de licenciatura em Pedagogia de cinco distintas Universidades do Estado de São Paulo (UNIFESP, UNICAMP, USP, UFSCAR e UNESP) estão formando pedagogos para o trabalho com a reeducação das Relações Étnico-raciais, e se essas formações estão em conformidade com o que é estabelecido nas DCN's para a EREER de 2004.

Chislei Loureiro (2018), que analisa as Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) das turmas de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Flávia Meira (2018), investigou como ocorreu a inserção da temática Educação das Relações Étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Federal de Minas Gerais – MG na região Sudeste, em específico entre os anos 2005-2015, em consonância com o previsto nas DCN's para EREER de 2014.

Michele Ferreira (2018), buscou compreender as concepções de racismo e as práticas de seu enfrentamento, tomando como base de análise as percepções dos docentes e discentes de quatro cursos de licenciatura para Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, (História, Letras, Pedagogia e Sociologia), do *campus* da UNILAB – em Redenção – CE e Acarape-CE.

Vanessa Miranda (2018), analisou os aspectos do currículo de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Com incursão na Educação Infantil, a investigação se concentrou na análise da formação docente para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais, na primeira Etapa de Ensino.

Verônica Ferreira (2018), identificou em que medida a questão racial vem sendo tratada no currículo para a Formação Inicial de Professores (as) no curso de licenciatura em Pedagogia em quatro distintas instituições de Ensino Superior de quatro diferentes estados.

Jakellinny Rizzo (2019), analisou a Formação Inicial de Professores (as) nos cursos de licenciatura em Pedagogia no estado do Mato Grosso do Sul e as implicações dessa formação para a Educação das Relações Étnico-raciais.

E, finalmente Leandro Silva (2019), que analisou a Formação Inicial de Professores (as) nos cursos de licenciatura em Educação Física escolar e as

implicações dessa formação com as Relações Étnico-raciais em três instituições de Ensino Superior no estado do Mato Grosso do Sul.

Com base nos objetivos pretendidos pelos estudos, e a partir dos resultados verificados nestes estudos, destacamos os apontamentos realizados por Natália Reis (2017), que embora os cursos de Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica, neste caso mais específico os cursos de licenciatura em Pedagogia, estejam ofertando subsídios para o trabalho com a reeducação das Relações Étnico-raciais, como preveem as legislações que incluem a temática nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, os alunos estão conscientes que os cursos não oferecem formação consistente sobre a EREER.

Flávia Meira (2018), também constatou ausência de disciplina obrigatória no currículo sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais no curso licenciatura em de Pedagogia, assim como também, não havia o diálogo entre o currículo proposto do curso e as DCN's para EREER.

De acordo com os resultados dos dados analisados pela autora, apesar dos aspectos negativos apontados, há professores (as) que, mesmo sem ter um currículo que prescreva uma abordagem para o trato com a temática na Formação Inicial do pedagogo, tentam desenvolver a temática na sala de aula. No entanto, Flávia Meira (2018), ressalta que tais ações pontuais e sem articulação de uma proposta pedagógica não têm conseguido suprir as demandas apontadas pelos (as) discentes desse curso.

Consoante ao que foi levantado, vinculamos o estudo de Marta Marques (2019), na categoria *Formas de implementação das legislações vigentes*. E, neste estudo, a autora realizou a análise das concepções e das formas de implantação da Lei nº 11.645/2008, nos diferentes momentos e espaços da Formação Inicial do curso de licenciatura em Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul.

A autora aponta que a implementação da Lei nº 11.645/2008, demanda comprometimento das instituições formadoras, assim como, dos agentes formadores (as) na organização de ações e estratégias para desnaturalizar as percepções historicamente construídas sobre o negro, possibilitando uma efetiva Educação das Relações Étnico-raciais (MARQUES, 2019).

As produções acadêmicas traçaram seus percursos investigativos com ênfase nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, de modo a desvelar os processos formativos no que tange à Educação das Relações Étnico-raciais. Todavia, verificamos que, destes estudos, a maioria optou por analisar o currículo de alguns cursos específicos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Ainda que haja uma obrigatoriedade que oriente a implementação da Lei nº 10.639/2003, no currículo de todos os cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, os conflitos permanecem em torno do currículo. Estudos realizados por Bernardete Gatti e Mariana Nunes (2009, p. 53) apontam que “O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”.

Na pesquisa referente à categoria *Políticas de formação de professores*, encontramos o estudo desenvolvido por:

Ivanilda Cardoso (2016), que buscou analisar alguns aspectos da política de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, na região Sudeste.

Em consonância com o que foi analisado pela autora, verificamos que, apesar da instituição investigada apresentar um percurso histórico positivo na implementação das políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-raciais, por meio de engajamentos de docentes e discentes, os cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais desta instituição apresentam “[...] limites e possibilidades implicados por processos históricos, políticos e conceituais, os quais configuraram as relações raciais e as políticas educacionais brasileiras.” (CARDOSO, 2016, p. 165).

Outra categoria elencada nesta discussão foram os trabalhos que versam sobre a produção de conhecimento. Nesta categoria, denominada como o *Estado da Arte*, vinculamos o trabalho desenvolvido por:

Nicelma Brito (2018), neste estudo a autora investiu na análise do percurso da literatura especializada sobre a temática formação de professores (as) e Relações Étnico-raciais, no recorte temporal de 2003-2013, demarcando os dez anos de vigência da Lei nº 10.639/2003.

Segundo Nicelma Brito (2018, p. 181), “[...] as práticas e/ou *habitus*, internalizadas nos processos de formação de professores representando uma matriz de percepção conformando o campo”. Assim, este estudo defende argumentos que se encontram em consonância com os apontamentos de Marli André (2010), que, por sua vez, ressalta a importância do estabelecimento de rigor científico no desenvolvimento das investigações sobre as temáticas do *campo* de Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica, para o alcance da valorização social dos *campos* acadêmico e científico.

Desta forma, analogamente aos estudos de Wilma Coelho (2018); Nicelma Brito (2018); Wilma Coelho; Waldemar Oliveira Júnior (2020), que versaram sobre a Formação de Professores (as) e a Educação das Relações Étnico-raciais, este estudo das produções acadêmicas em dissertações e teses produzidas no período de (2015-2020), identificou que estas produções acadêmicas “[...] estabeleceram interlocução orgânica com a literatura especializada, com a legislação vigente e reiteraram a relevância do debate sobre a diversidade em todos os níveis de formação de pessoas. ” (COELHO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2020, p. 266).

Neste sentido, os estudos têm se mostrado relevantes para o *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, uma vez que o interesse destes (as) autores (as) tem conferido visibilidade à temática das Relações Étnico-raciais, apontando os avanços na implementação das políticas de ações afirmativas nos percursos formativos dos futuros professores (as), assim como apresentando as lacunas que precisam ser sanadas, para que essas instituições possam incluir de forma mais consistente nos processos formativos dos seus cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, e a EREER e, assim, promover uma qualificação consubstanciada para o atendimento das demandas da Educação Básica (COELHO, 2018; COELHO; COELHO, 2018; COELHO; COELHO, 2021).

Conforme o explicitado, podemos inferir que muito tem sido revelado sobre os estudos produzidos, a partir da análise das produções acadêmicas. Deste modo, no tópico seguinte, continuaremos a revelar o que os (as) autores (as) dos artigos científicos produziram sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais e, como, seus estudos tem contribuído com a discussão da temática dentro do *Campo científico*.

2.3 Artigos: perfil dos (as) autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais 2015-2020

Os dados do quadro 3 apresentam o perfil dos (as) autores (as) que produziram artigos científicos sobre a temática investigada no Brasil, no recorte temporal de 2015-2020. As informações categorizadas no quadro abaixo foram compiladas na Plataforma do CNPq dos currículos dos (as) autores (as). Assim, a seguir, apresentamos os dados com o perfil dos (as) autores (as) e a síntese dos estudos realizados pelos (as) autores (as).

Quadro 3 – Artigos: Perfil dos (a) Autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais 2015-2020.

REGIÃO: NORTE							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
		Ano	Quant.				
Wilma de Nazaré Baía Coelho	Doutorado	2015	1	Universidade Federal do Pará, Faculdade de História\Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.	Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA.	Dissertação de mestrado; Tese de doutorado; Iniciação Científica;	Formação de Professores; Educação Básica; Educação para Relações Étnico-raciais; Ensino de História, sociabilidades adolescentes; Legislação educacional, todos relacionados à Formação inicial e continuada de Professores e a Escola Básica.
		2016	2		Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas- PPGECEM.		
		2018	1				
		2019	1				
		2020	2		Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica -PPEB.		
Mauro Cezar Coelho	Doutorado	2018	1	Universidade Federal do Pará, Faculdade de História\Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica –PPEB.	Dissertação de mestrado; Tese de doutorado; Iniciação Científica.	Amazônia colonial; História indígena e do indigenismo; História da ciência; História da educação e ensino de história.
		2019	1		Programa de Pós-Graduação em História Social da UFPA (PPHIST/UFPA.		
REGIÃO: NORDESTE							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
		Ano	Quant.				
	Doutorado						

Maria da Conceição dos Reis		2018	1	Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional.	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.	Dissertação de mestrado;	Educação das Relações Étnico-Raciais.
Fabício Oliveira da Silva	Doutorado	2018	1	Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação—DEDU.	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UEFS.	Dissertação de mestrado; Iniciação científica.	Formação do educador, identidade docente, didática, leitura e produção textual, ensino de língua portuguesa, pesquisa em educação, pesquisa (auto) biográfica e docência universitária e na Educação Básica.
Heldina Pereira Pinto Fagundes	Doutorado	2019	1	Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - DEDC - Campus I.	Trabalho de conclusão de curso de graduação.		Prática Pedagógica (PPP), Educação e Cultura Afro-brasileira; Trabalho de Conclusão de Curso; Currículo e Cultura; Lei 10639/2003; Educação em Direitos Humanos e saberes global e local.
REGIÃO: SUL							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
Márcio Macedula Aguiar	Doutorado	Ano	Quant	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil	Dissertação de mestrado; TCC, Conclusão de Curso de aperfeiçoamento Iniciação Científica.	Programa de Pós-graduação em Sociologia.	Ações afirmativas; Relações raciais; Diversidade e direitos humanos.
		2016	1				

Felipe de Lima Silva	Graduação	2019	1	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil			Estágio Não Obrigatório na Formação Docente
Pablo Afonso Silva	Graduando	2020	1	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil			
REGIÃO: SUDESTE							
Autoras/es	Titulação	Publicações		Vínculo institucional	Programa de Pós-graduação	Orientações e supervisão	Temáticas
Luciene Cecilia Barbosa	Doutorado	Ano	Quant	Universidade de São Paulo, USP, Brasil.		Trabalho de conclusão de curso de graduação.	Educação e relações étnico-raciais Representações das relações étnico-raciais, Comunicação e Cidadania, Comunicação Contemporânea, Gestão Educacional, Letramento e Alfabetização.
		2015	1				
Maria Elena Souza	Doutorado	2016	1	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Didática.	Programa de pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.	Dissertação de Mestrado.	Educação étnico-racial, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, preconceito racial, ensino fundamental, formação de professores e lei 10639/03.
Míria Gomes de Oliveira	Doutorado	2017	1	Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.	Programa de pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação – UFMG.	Tese de doutorado	Formação inicial e continuada de professores e relações étnico-raciais, EJA, diversidade, interação em sala de aula, ensino/aprendizagem de línguas, ensino da literatura, ensino da leitura e da escrita, letramentos. Tem especial interesse pelo estudo da formação inicial

							de professores e questões sobre diversidade e relações étnico-Raciais.
Natalino Neves da Silva	Doutorado	2019	1	Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.		Dissertação de mestrado; Iniciação científica.	Marcadores sociais da diversidade étnico-racial e formação de professores; Educação e cultura; Relações étnico-raciais e educação; Juventude negra, Educação de jovens e adultos; Ensino médio; Movimentos sociais e educação.
Marcelo Siqueira de Jesus	Doutorado	2020	1	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK, Departamento de Educação Física.	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia - PPGECMAT/UFVJM.	Iniciação Científica.	Educação para Relações Étnico-Raciais; Estudos sobre o Racismo na Educação, no Esporte e na Sociedade Brasileira; População negra no Brasil; Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior; A Questão Racial no PIBID e no Programa Residência Pedagógica; Sociologia da Educação; Educação Física Escolar;
Marta Marques	Dourado	2020	1	Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil.		Monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização.	Docência no ensino superior, formação de professores; Ensino, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos e suas especificidades; Alunos indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados levantados na Plataforma Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnológico do CNPq- Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso no período de abr. jun./2020, nov. / dez. /2020 e jul. /2021.

Como mencionado anteriormente, os dados do Quadro 3 representam o perfil dos (as) autores (as) dos 21 (vinte e um) artigos levantados, visto que estes estudos se constituem em literatura especializada sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais. Conforme apontado por Wilma Coelho (2018), a produção e publicação científica têm conformado os estudos sobre a temática das Relações Étnico-raciais no *campo* de formação de professores (as). Assim sendo, pensamos que, antes de explorar o conteúdo das produções acadêmica, precisamos conhecer o percurso da literatura especializada.

Deste modo, o volume de publicações representa, em 2015, 10% (dois), em 2016; 19% (quatro), em 2017; 5% (um), artigos publicitados neste período; em 2018, 19% (quatro). No decorrer de 2019, 24% (cinco), e 24% (cinco) em 2020. Outrossim, os dados ressaltam o que Marli André (2010), apontou sobre a importância do aumento na quantidade de produção da literatura especializada sobre uma determinada temática como mecanismo de fortalecimento desta discussão dentro do *campo* de pesquisa.

A permanência das discussões sobre a Educação das Relações Étnico-raciais na literatura especializada no período de 2015-2020, se configura como aspecto positivo para o fortalecimento das discussões sobre a temática no *campo* de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, contribuindo com os processos de implementação da Lei nº 10.639/2003, e da Lei nº 11.645/2008, nas instituições de diferentes níveis de ensino.

Analogamente às produções acadêmicas de dissertações e teses, verificamos que a autoria feminina se destaca com 57% (doze), um volume considerável em relação à autoria masculina, com 43% (nove) dos artigos publicados. Neste caso, estes dados reafirmam o que a literatura especializada tem apontado quanto à predominância feminina dentro do *Campo científico* produzindo estudos sobre as temáticas que muitas vezes, encontram-se excluídas dos *campos* de investigação científica (COELHO, 2018; COELHO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

Quanto à formação *acadêmica/titulação*, dos 14 (quatorze) autores (as) selecionados (as), os dados levantados nos possibilitaram verificar que 86% (doze) são doutores (as) e 14% (dois), são estudantes de graduação. Com base na verificação dos dados, observa-se que 43% (seis) destes (as) autores (as)

atualmente possuem *Vínculo Institucional* nas Universidade Federais; 14% (dois) em Instituições de Ensino Superior Privadas e 21% (três) em Universidades Estaduais; 14% (dois) com vínculo como bolsistas de Iniciação científica nas Universidade Federais. Dentre estes (as) autores (as), 7% (uma) no período desta pesquisa, desenvolvia atividades de *Orientação/ Supervisão Trabalho de Conclusão de Curso/Aperfeiçoamento Profissional e Iniciação Científica*.

Nas orientações de Dissertação de mestrado, Tese de doutorado e Iniciação científica: 14% (dois) em Dissertação de mestrado e Iniciação científica; 7% (um) em Dissertação de mestrado; 7% (um) em Tese de doutorado; 7% (um) em Trabalho de Conclusão de Curso; 7% (um) em Trabalho de Conclusão de Curso e Curso de Aperfeiçoamento; e 14% (dois), no período deste levantamento, não informavam em seus currículos *lattes* o desenvolvimento de atividade dessa natureza.

Este texto aponta que 50% (sete) desses(as) pesquisadores (as) encontramos *vinculadas/os à Programas* de Pós-graduação em Educação, 7% (um) em Programas de Pós-graduação em História e Educação; 7% (um) em Programa de Pós-graduação em Sociologia; 29% (quatro) não informaram o vínculo a Programa de Pós-graduação e, destes (as) autores (a), 5% (uma), atualmente, encontram-se vinculadas à três Programas de Pós-graduação²⁵.

Com base nos dados explicitados das quatros categorias acima analisadas, podemos inferir que a maioria destes (as) autores (as) que têm conformado o *campo* da literatura especializada sobre a temática a Educação das Relações Étnico-raciais também são responsáveis por romper com as estruturas objetivas do *Campo científico*, criando novos espaços e objetos de estudo (BOURDIEU, 2004).

De acordo com as categorias das temáticas investigadas pelos (as) autores (as), 42% (seis) informam ter experiências no *campo* de Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-raciais; 36% (cinco) com a temática Educação das Relações Étnico-raciais e 7% (um) sobre a Amazônia

²⁵ A autora *Wilma de Nazaré Baía Coelho* é Doutora em Educação/UFRN. Professora da UFPA desde 1994. Integra o corpo docente da Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e atua como Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (NEAB/GERA/UFPA).

colonial, História indígena e indigenismo; 7% (um) sobre estágio não obrigatório e Formação docente, e 7% (um) não informa.

Estes dados reforçam o que a literatura especializada de Tânia Müller (2015); Wilma Coelho (2018); Wilma Coelho; Kátia Régis; Carlos Silva (2020), vem destacando quanto ao crescimento da produção acadêmica em torno da discussão da temática das Relações Étnico-raciais no *campo* de formação docente, ao longo destes quase vinte anos de promulgação da Lei nº 10.639/2003. De acordo com estes dados, reafirmamos a importância da literatura especializada para o constante avivamento das discussões sobre os processos de implementação desta política de ação afirmativa no *campo* educacional brasileiro.

Quanto à categoria *região*, diferente das produções acadêmicas de dissertações e teses, o maior volume de publicações fora produzido na região Norte, mais especificamente no Estado do Pará. Esta Região representa 64% (nove) dos artigos publicados no recorte temporal investigado, transformando a estrutura hierárquica na produção científica dentro do *campo* de produção científica sobre a temática da Relações Étnico-raciais, haja visto que, estudos anteriores de Wilma Coelho (2018), apontavam a região Sudeste com predominância na produção científica sobre a temática.

De acordo com os dados levantados, apontamos neste estudo as contribuições da autora Wilma Coelho na transformação das estruturas dos espaços de publicações dentro do *Campo científico* sobre a temática da EREER, uma vez que a pesquisadora tem contribuído com a permanência e a conformação das discussões sobre a EREER no *campo* de formação de professores no Brasil, conferindo visibilidade a Região Norte, com estudos desenvolvidos desde o ano 2000. Durante o período de 2015 a 2020, a mencionada autora se destaca nacionalmente pelo volume de publicações em periódicos qualificados, livros, capítulo de livros, e participação em eventos.

Neste sentido, a relevância do trabalho desenvolvido pela pesquisadora/autora tem possibilitado a inserção de novos membros no *campo* acadêmico e científico, transformando as estruturas do *campo*, ao ampliar a discussão da temática para além dos espaços acadêmicos (BOURDIEU, 2004). Es que, este estudo se diferencia dos demais estudos pelo destaque conferido à Região Norte e pelo volume considerado de artigos produzidos nesta região

no recorte temporal de 2015-2020. Deste modo, as demais produções se encontram distribuídas da seguinte forma: 43% (seis) na região Sudeste, 14% (dois) na região Sul, e 21% (três) na região Nordeste.

Outro aspecto que destacamos neste estudo se trata da inserção destes (as) autores (as) no *Campo científico*. Dos estudos levantados, verificamos que quatro²⁶ dos (as) nove autores (as), no período de 2015-2020, estavam realizando pesquisas financiadas por agências de fomento à produção de conhecimento científico, como: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, ou pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Este aspecto ressalta os espaços pelos quais tem transitado as discussões sobre a temática da ERER, fomentando

²⁶ **Wilma de Nazaré Baía Coelho** – título das pesquisas: **2021 – atual** – a educação para as relações étnico-raciais no currículo brasileiro: uma análise a partir da base nacional comum curricular e dos currículos estaduais. Financiador (es): conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico - auxílio financeiro. **2019 – Atual** – para além das salas de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica. Financiador (es): conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico. **2018 – 2021** – para além das salas de aula - sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica. Financiador (es): conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico - auxílio financeiro. **2012 – 2015** - a sociedade em microcosmo: hierarquias da cor nas sociabilidades engendradas por adolescentes no ambiente escolar. Financiador (es): conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico - auxílio financeiro. Mais informações, acessar: <http://lattes.cnpq.br/1035616337472088>.

Mauro Cezar Coelho – título das pesquisas: **2012 – 2017**- as representações sobre índio e nacionalidade nos livros didáticos consumidos na região norte. Financiador (es): conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico. **2012 – 2015** – a sociedade em microcosmo: hierarquias da cor nas sociabilidades engendradas por adolescentes no ambiente escolar. Financiador (es): conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico. Mais informações, acessar: <http://lattes.cnpq.br/7187368960757936>.

MARIA Gomes de Oliveira – título das pesquisas: **2013 – 2018**- Ensinar qual Língua, ler qual Literatura? Interculturalidade e relações étnico-raciais no Brasil e em Cabo Verde. Financiador (es): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Bolsa / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Auxílio financeiro. **2013 – 2016** – Ensinar qual Língua, ler qual Literatura: Identidade, Relações Étnico-raciais e Diversidade Sociocultural na Produção Literária, em Documentos Oficiais e nos Manuais Escolares em Países de Língua Portuguesa. **2013 – 2016** – Ensinar qual Língua, ler qual Literatura: Identidade, Relações Étnico-raciais e Diversidade Sociocultural na Produção Literária, em Documentos Oficiais e nos Manuais Escolares em Países de Língua Portuguesa. **2012 – 2018** – Língua e Literatura: relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa. Financiador (es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro. Mais informações, acessar: <http://lattes.cnpq.br/5707036544040784>.

Maria da Conceição dos Reis – título da pesquisa: **2019 – atual** – a educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia da região nordeste. Financiador (es): conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico - auxílio financeiro. Mais informações, acessar: <http://lattes.cnpq.br/7351422483583281>. A título de esclarecimento, esses autores aqui mencionados realizam outras pesquisas financiadas por outras instituições públicas ou privadas. Mas, para este texto, estabelecemos alguns critérios para seleção das informações: primeiro, a pesquisa está vinculada à temática da educação das relações étnico-raciais; segundo, o autor indicar no *lattes*; e, terceiro, se as pesquisas foram financiadas pela capes ou CNPq, no período de 2015-2020.

iniciativas para o fortalecimento de modo consubstanciado do debate no *campo* de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica a respeito da temática da Educação das Relações Étnico-raciais.

Assim sendo, ressaltamos que, no período de 2015-2020, a literatura especializada sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais vêm se mantendo estável no *campo* acadêmico. As evidências mencionadas se tornaram possíveis pelo engajamento de pesquisadores (as) autores (as) como Wilma Coelho, entre outras, que conquistaram um importante espaço dentro do *Campo científico* Regional e Nacional na defesa da implementação da EREER nos cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica.

Este estudo destaca a importância da posição ocupada pelos agentes dentro do *Campo científico* para que, as discussões que tratam de temáticas tão caras para a formação dos sujeitos sociais estejam sempre entre os objetos de estudos do *Campo científico*, assim como também, as estruturas sociais sempre possam ser revistas, reestruturadas, e que os processos formativos também possam ser reavaliados, repensados e transformados, com fins de transformação social por meio da inclusão de temáticas excluídas historicamente pela visão eurocêntrica e monocultural dos currículos que orientam os percursos formativos dos curso de licenciaturas para a formação de professores nas instituições de Ensino Superior brasileira (BOURDIEU, 2004)

Dito isto, o volume da literatura especializada destes (as) autores (as) vêm definindo a posição ocupada por estes (as) autores (as) dentro do *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica sobre a discussão da temática da Educação das Relações Étnico-raciais, assim como, o estabelecimento das relações objetivas com outros autores (as) que tem conformado o *campo* de discussão dentro do *Campo científico*. Com o fito de aprofundar o tópico a seguir apresentamos uma síntese do conteúdo da literatura especializada levantada.

2.3.1 Artigos: síntese das produções acadêmicas 2015-2020

Mediante o estudo realizado, esta síntese aponta os principais aportes acionados nas produções em artigos científicos sobre a Formação Inicial de

Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais. Então, para fundamentar as discussões sobre a temática das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, os autores (as) recorreram à literatura especializada dos autores (as) Kátia Régis; Mauro Coelho; Nilma Gomes; Petronília Silva e Wilma Coelho.

Também para o embasamento teórico quanto ao campo de formação docente, no curso de licenciatura em Pedagogia e nos cursos de licenciaturas no *campo* educacional brasileiro, as referências mais usuais foram António Nóvoa; Bernardete Gatti; Dermeval Saviani; José Carlos Libâneo; Iria Brzezinski. Já os aportes teóricos e metodológicos foram os de Laurence Bardin; Pierre Bourdieu e Roger Chartier.

Em conformidade com as produções em dissertações e teses, os estudos em artigos foram desenvolvidos a partir de uma abordagem qualitativa, por meio das técnicas de revisão bibliográfica, análise documental, estudo de caso, e alguns também, utilizaram a aplicação de questionário e entrevista.

A análise realizada segundo Wilma Coelho; Carlos Silva (2015, p. 376) evidencia que “A formação inicial docente qualificada habilitará o profissional para pensar a profissão, o mundo e a realidade social. ” Com ênfase nas reflexões destes (as) autores (as), foram selecionados 21 (vinte e um) artigos que ensejaram as discussões a respeito da Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-raciais. Após a leitura na íntegra de todos os artigos, agrupamos os estudos pelas temáticas abordadas, a saber: Políticas de Formação; Processos Formativos; Práticas Docentes; Revisão de Literatura.

As produções relacionadas à *Políticas de formação* foram encontradas estudos de:

Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016), que realizaram uma reflexão sobre os impasses que permeiam a área da educação, bem como os processos formativos para o Ensino de História, sob a perspectiva da legislação, da produção acadêmica e da Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica.

Maria Reis, Aurenéa Oliveira e Auxiliadora Silva (2018), analisaram a repercussão da Lei nº 10.639/2003, no curso de licenciatura em Pedagogia no período de 2003 a 2013, da Universidade Federal da região Nordeste.

Heldina Fagundes e Berta Cardoso (2019), discutem os desafios e as tensões que envolvem a efetivação da Lei nº 10.639/2003, em vias da implementação BNC e da Resolução nº 2/2015, que estabelecia as DCNs para Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica.

Marcelo Jesus e Alan Aguiar (2020), buscaram conhecer a realidade da implementação do conteúdo a respeito da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros no PPC de sete cursos de licenciaturas de uma Universidade Federal da região Sudeste do Brasil.

De acordo com os objetivos pretendidos, estes (as) autores (as) buscaram problematizar as políticas educacionais voltadas para a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, assim como as reformas e as adequações nos currículos dos cursos de licenciaturas, após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, e da Lei nº 11.645/2008.

Conforme Bernardete Gatti *et al.* (2019, p. 45), “O estudo de políticas educacionais tem suas vicissitudes e limitações, assim como, o estudo de política em geral, existindo vários tipos de abordagem para compreensão, historicamente gestadas no mundo acadêmico”. Deste modo, os estudos se assemelham pela busca da compreensão dos processos de implementação das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, e os impactos na qualidade do ensino ofertado na Educação Básica.

Nos estudos sobre os *Processos formativos* destacamos autores como:

Wilma Coelho e Nicelma Soares, (2016), que se dispuseram a verificar em que medida a formação de professores (as), que se encontra preconizada na legislação vigente, tem aproximado as discussões tecidas na produção acadêmica sobre este *campo*.

Maria Souza e Andrea Efetzner (2016), discutem as Relações Raciais no cotidiano escolar, e a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no curso de licenciatura em Pedagogia de forma simultânea à prática de ensino escolar.

Míria Oliveira e Paulo Silva (2017), analisaram a construção de sentidos em torno da efetividade e eficácia da Lei nº 10.639/2003, na Educação Étnico-

racial de Professores (as) em Formação Inicial, durante um dos oito seminários temáticos de pesquisa no curso de licenciatura em Língua Portuguesa de uma Universidade Federal Brasileira.

Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), que analisaram o impacto das alterações nas legislações, a partir dos trajetos curriculares de cursos de licenciaturas para a formação de professores (as) em História de dez Universidades Federais, em dez estados diferentes.

Mauro Coelho e Wilma Coelho (2019), buscaram situar os aspectos estruturantes na produção de sentido no debate sobre a temática presente na literatura especializada. Para tanto, o estudo se pautou na compreensão destes tensionamentos mobilizados na legitimação deste *campo* de discussão, em face da promulgação da Lei nº10.639/2003.

Felipe Silva, Andressa Costa e Thalita Silva (2019), que analisaram o atendimento da Lei nº 10.639/2003, em cursos de licenciaturas em uma instituição de Ensino Superior. Essa discussão vislumbra como as Relações Étnico-raciais têm sido tratadas no currículo dos cursos de licenciaturas investigados.

Natalino da Silva (2019), neste estudo o autor buscou entender como a diversidade Étnico-racial é percebida por graduandos (as) do curso de licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG) – *Campus* Ouro Preto. Segundo os dados analisados, umas parcelas significativas dos estudantes desconhecem a Lei nº 10. 639/2003, e as DCNERER, e que o curso de licenciatura em Geografia do IFMG - *Campus* Ouro Preto não forma os futuros (as) professores (as) para a Educação Básica para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Marta Marques e Isabel Bilhão (2020), que, baseadas nas investigações realizadas em uma Universidade da região Sul, discutiram as características da implementação, assim como os desafios e possibilidades encontrados para a sua efetivação no curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

E, finalmente, Pablo Silva e Andresa Silva (2020), que analisou as Relações Étnico-raciais, na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica em três diferentes cursos de licenciatura de uma Universidade Federal da região Sul.

Assim, os objetivos pretendidos pelos autores (as) dos artigos levantados evidenciam o que esses estudos têm realizado nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, e apontam os novos rumos que os cursos de formação docente têm buscado para a efetivação da “prática na formação docente” (PIMENTA, 1999, p.16).

As autoras Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019, p. 479), afirmam que “[..] a formação de professores se constitui objeto de recomendação para que práticas sejam implantadas, currículos sejam orientados, evidenciando o lugar que a formação ocupa no que tange a questão racial. ”

A expressividade do volume de 66% (oito) artigos que abordam os *Processos formativos* é um dos aspectos apontados por este estudo, e que reafirmam uma preocupação por parte do *Campo científico* em estabelecer um constante diálogo entre a produção do conhecimento *científico* e as instituições promotoras de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, no apontamento das lacunas que permanecem presentes nos processos formativos dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e seus impactos na qualidade do ensino.

Na categoria *Práticas docentes*, elencamos os estudos desenvolvidos pelos seguintes autores (as):

Luciene Barbosa (2015), apresentam o resultado da análise realizada da experiência como docente no curso de licenciatura em Pedagogia em uma instituição de nível Superior na região Sudeste.

Márcio Aguiar, Débora Piotto e Bianca Correa (2015), discutiram as situações de discriminação e preconceito envolvendo questões Étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil, bem como refletem sobre a formação inicial docente em um curso de licenciatura em Pedagogia.

Fabrcio Silva, Jane Rios e Joana Nuñez (2018), analisaram as compreensões dos licenciados dos cursos de licenciatura em Pedagogia e de Ciências Sociais na iniciação à docência, considerando suas vivencias por meio de subprojetos interdisciplinar.

Conforme o apresentado, quanto à categoria *Práticas docentes*, concordamos com Selma Pimenta (1999, p. 20), ao afirmar que “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao ver-se como

professor”, isto é, de construir a sua identidade de professor (a). Deste modo, entendemos que o desafio da formação inicial está em garantir ao futuro docente o domínio das bases epistemológicas e dos conhecimentos práticos necessários para a realidade da escola Básica.

Dentre os (as) autores (as) que investiram na *Revisão da literatura*, encontramos as produções científicas de:

Wilma Coelho e Carlos Silva (2015), cujo estudo resulta da seleção e análise da literatura especializada sobre a Formação de Professores (as) produzidas no período de 1970-2000. Ao organizarem as produções bibliográficas por décadas, os autores identificaram as recorrências de temáticas publicadas em cada década, possibilitando a elucidação das problemáticas discutidas com base nos aspectos culturais e sociais de cada época investigada, assim como, os principais autores (as) que investigam as problemáticas dentro do *campo* de formação de professores (as) no Brasil.

Wilma Coelho (2018), realizou o levantamento da literatura especializada no recorte temporal de 2003-2014. Neste artigo, a autora apresenta um estudo das produções acadêmicas com base na técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin e com o objetivo de identificar as similitudes entre os textos produzidos sobre a Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica e as Relações Étnico-raciais, publicados em revistas qualificadas.

Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019), apresentam a análise realizada dos trabalhos vinculados à temática da EREER que foram apresentados no GT 21 da ANPED, no período de 2003 – 2013, demarcando os dez anos de criação da Lei nº 10.639/2003. As autoras destacaram alguns aspectos presentes nas discussões dos textos por elas analisados. Entre eles, se encontram: as tensões que permeiam as relações dentro do *campo*; a permanência das discussões sobre a temática da EREER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica; a visibilidade, a legitimação da temática, e dos (as) autores (as) que produzem conhecimento *científico* dentro do *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Wilma Coelho e Nicelma Brito (2020), percorrem o caminho da literatura especializada com o objetivo da análise dos artigos publicados em revistas qualificadas. O estudo foi desenvolvido com base na técnica de análise de conteúdo da literatura especializada, e buscou acompanhar o movimento do

Campo científico em relação à abordagem quantitativa e qualitativa das produções acadêmica neste período.

Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Silva (2020), apresentam as significações sobre a EREER nos currículos dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica, por meio da técnica de análise do conteúdo dos artigos produzidos durante período de 2015-2019. Assim sendo, com base no analisado, os (as) autores (as) apontam que há muitos obstáculos que impedem a efetivação das políticas educacionais de ações afirmativas nos currículos dos cursos de Formação de Professores (as) no país.

Conforme foram verificados, os estudos que constituem a categoria Estado da Arte, tiveram como principal objetivo escrutinar as produções acadêmicas sobre a temática das Relações Étnico-raciais no *campo* de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, por meio da técnica de análise do conteúdo das produções acadêmicas em teses, dissertações, artigos qualificados, trabalhos em anais, entre outros, com base nas inflexões observadas nos estudos das autoras Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019), referentes às pesquisas sobre a Formação de Professores (as) e a Educação das Relações Étnico-raciais.

Conforme apontam Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019, p. 179):

A **permanência** das discussões sobre formação de professores, em intercessão com a temática étnico-racial, indica que mobilizações das/os pesquisadoras/es conferiram **visibilidade** para a importância da formação de professores, em meio a um cenário de ampliação das produções iniciadas, como aponta a literatura especializada [...]. (Grifos das autoras).

Com efeito, os estudos de revisão da literatura especializada têm contribuído para o avanço das discussões sobre a temática no *Campo científico*, uma vez que, apontam os avanços e as lacunas, possibilitando a suscitação de novos objetos para futuros estudos. Outro aspecto apontado nestes estudos sobre a produção acadêmica afere ao reconhecimento das pesquisas e seus pesquisadores (as) nos *campos* acadêmico, científico e social.

Fundamentadas nos dados levantados dos perfis dos (as) autores (as), reiteramos o que os autores (as) citados no início deste texto afirmam que, antes

de iniciarmos uma discussão sobre a Formação de Professores (as), se torna imprescindível conhecer a literatura especializada, conhecer aqueles (as) que juntos constituem um *campo* de conhecimento e se tornam base para a construção de novos conhecimentos sobre um determinado *campo* (COELHO; SILVA, 2015).

Foram muitos os apontamentos feitos pelos (as) autores (as) e, entre tantos, o mais expressivo é o lugar conferido a Lei nº 10.639/2003, nos processos de implementação da EREER nos currículos dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Esse dispositivo legal se configurou como um dos principais aspectos discutidos no *campo*. Por isso, as lacunas verificadas por estes autores (as) neste processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, impactam as práticas docentes e, conseqüentemente, a transposição didática sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, em todos os níveis de Ensino da Educação Básica.

Deste modo, esse estudo vem ampliar o conhecimento sobre o processo de implantação da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, assim como também, conferir visibilidade a temática e aos autores (as) que investigam e produzem conhecimento *científico*, contribuindo para a conformação e permanência das discussões dentro do *campo* acadêmico, científico e social. (COELHO; BRITO, 2019; COELHO; BRITO, 2020).

Portanto, o estudo nos permitiu verificar que, apesar do curso de licenciatura em Pedagogia ter sido o curso com mais incursões investigativas neste período de 2015-2020, não identificamos estudos sobre a EREER no curso licenciatura em Pedagogia da região Norte. Alicerçadas no apontamento feito, retomamos os processos investigativos na próxima seção, e apresentamos o tratamento conferido a EREER no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA.

SEÇÃO III - O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO IFPA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa terceira seção, apresentaremos os aspectos históricos e legais que caracterizam a institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, o tratamento conferido a Educação das Relações Étnico-raciais no percurso formativo dos futuros Professores (as) para a Educação Básica no curso de licenciatura em Pedagogia, o Perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia e a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, conforme as orientações da Lei nº 10.639/2003, e as alterações aferidas pela Lei nº 11.645/2008.

3.1 A Rede Federal de Educação Profissional, e a Institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, aspectos históricos e legais

Antes de iniciarmos a reflexão sobre o tratamento conferido à Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) para os anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, faz-se necessário conhecer o processo de institucionalização dos IFS no Brasil e no Estado do Pará, haja visto que, em 2022, a Educação Profissional no Brasil completa 113 anos de existência e, ao longo deste período, foram várias as alterações propostas para esta modalidade de ensino, e algumas destas mudanças trouxeram novos horizontes à Educação Profissional no Brasil (SILVA, 2009; SANTOS, 2018; COSTA; MARINHO, 2018).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte da Rede de Educação Profissional pública do Brasil, e se encontram vinculados ao Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Tecnológica. A rede foi criada em 2008, homologada pela Lei nº 11.892/2008. No entanto, a trajetória desta instituição teve seu início com a homologação do

Decreto Lei nº 7.566/1909, que estabeleceu orientações para criação das Escolas de Aprendizes de Artífices, (BRASIL, 2008).

A trajetória histórica dos IFS ²⁷ inclui marcos regulatórios, como a criação do Decreto Lei nº 7.566/1909, que cria as Escolas de Aprendizes de Artífices. Este posteriormente foi alterado pela Lei nº 378/1937, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus de Educação Profissional do país. Novas alterações ocorreram com a criação do Decreto nº 4.127/1942. Este último criou onze Escolas Técnicas Federais e treze Escolas Industriais Federais. Quase duas décadas depois, com a criação do Decreto-Lei nº 50.492/1961, a Educação Profissional foi desvinculada do ensino secundário (VIDOR; *et al.*, 2011)

Passados apenas poucos anos, o Decreto nº 60.731/1967, estabeleceu as mudanças das escolas industriais federais, transformando-as em Escolas Técnicas Federais – EFETs. Após onze anos, foram instituídas novas mudanças nas políticas para a Educação Profissional, pela Lei nº 6.545/1978, a qual criou os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, sendo que, todas as alterações aqui mencionadas resultam das reformas nas políticas educacionais brasileira, a partir das mudanças no cenário político nacional (SILVA, 2009; SANTOS, 2018; COSTA; MARINHO, 2018).

A atual conjectura da Educação Profissional brasileira é resultado do percurso traçado pelas políticas anteriores para esta modalidade de ensino que culminou na criação da Lei nº 11.892/2008.²⁸ A criação da Rede de Educação Profissional do Brasil pretendia reorganizar os Centros Federais de Educação

²⁷ Conferir os estudos de: FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz (2009). OTRANTO, Celia Regina (2010). TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves (2017). FERREIRA, Sandra Lúcia; ANDRADE, Andréa e SOUZA, Fernanda Evelin Camarço de (2018). Estes (as) autores (as) analisaram o processo de Expansão Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, e a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia em diferentes Estados brasileiros.

²⁸ A presente normativa foi alterada pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, que dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, às instituições federais de ensino. BRASIL. **Lei Nº 12.677, 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis Nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991, e Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e Nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis Nº 5.490, de 3 de setembro de 1968, e Nº 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis Nº 245, de 28 de fevereiro de 1967, e Nº 419, de 10 de janeiro de 1969, e Nº 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12677 .htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm#art5)>. Acesso em 11 de out. 2022.

Tecnológica – CEFETs, transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para ampliar espaços de oferta para a formação de professores sobre a premissa de atender às demandas da Educação Básica. Com a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, a Lei nº 11.892/2008, estabelece que 20%²⁹ das vagas devem ser destinadas para a oferta de cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática (BRASIL, 2008).

Com base no objetivo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, quanto ao percentual destinado à oferta da Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, referenciamos aqui os estudos realizados por Eliezer Pacheco (2015), que discute os fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais. Neste estudo, o autor analisou os conceitos e as concepções que norteiam a formação humana dos ingressos dos IFS. Segundo o autor, a proposta para a Educação Profissional dos IFS deve superar a “divisão social do trabalho”, que se constitui a partir da divisão do ser humano, em que, de um lado, encontram-se os que foram formados para pensar, do outro, os que foram treinados para executar tarefas. De acordo com este entendimento, a educação profissional “Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas [...]” (PACHECO, 2015, p. 29).

Neste sentido, com a expansão da Rede Profissional, e por meio do processo de institucionalização dos IFS, espera-se que, com a implantação dos IFS nos estados e municípios, sejam criados espaços educacionais que proporcionem as interações culturais e sociais, aproximando os agentes sociais dos conhecimentos produzidos dentro e fora destas instituições. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA foi criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculado ao Ministério

²⁹Fernanda de Lima (2012), realizou um exame das proposições políticas para a formação de professores (as) nos Institutos Federais, com o foco na obrigatoriedade da oferta de 20% destinada a Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica. LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia**: um estudo da concepção políticas. 2012, 282.f Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2012. Disponível em:> <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1322/A%20formacao%20de%20professores%20nos%20institutos%20federais%20de%20educacao%20ciencia%20e%20tecnologia.pdf?sequence=1>. >Acesso em: 10 de mai. 2022.

da Educação. O capítulo II, seção I, inciso XX estabeleceu que o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA e as Escolas Agrotécnica Federal de Castanhal – EAFIC/PA, e Escola Agrotécnica Federal de Marabá – EAFM/PA passassem a ser uma mesma instituição, o IFPA. A partir desta Lei, as instituições e unidades vinculadas ao IFPA passaram a condição de *Campus* (IFPA, 2019).

Desta forma, a então sede do antigo CEFET-PA passou para o *status* de *Campus* do IFPA, preste a completar 113 anos de história, e tendo sido anteriormente: Escola de Aprendizes Artífices do Pará -EAA-PA (1909), Liceu Industrial do Pará- LI-Pará (1937), Escola Industrial de Belém (1942), Escola Federal Industrial do Pará (1966), Escola Técnica Federal do Pará -ETFPA (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará-CEFET-PA (1999), e, desde 2008, passou ao *status* de *Campus* integrante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA (IFPA, 2019).

Assim, instituiu-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPA, atuando em níveis e modalidade distintos de ensino, com cursos Técnicos de nível Médio, Subsequente, curso de Formação Inicial e Continuada e curso de Pós-graduação, localizado no estado do Pará ocupante de uma extensão territorial 1.245.870,707km²³⁰, da região Norte do Brasil. Assim sendo, o IFPA apresenta como especificidade a oferta verticalizada de ensino, proporcionando espaços de incentivo na produção e no fortalecimento de conhecimentos nos diversos municípios, que fazem parte da área de abrangências do *Campus* do IFPA (IFPA, 2019).

Deste modo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, com a expansão da Rede de Educação Profissional pela Lei nº 11.892/2008, deve ampliar a oferta de vagas para atender às demandas educacionais da rede pública de ensino do estado do Pará, especialmente dos municípios distantes da capital, o que se traduz em oportunidades para adolescentes, jovens e adultos que residem distante da capital do Estado adentrarem em uma instituição de ensino público federal (IFPA, 2019).

Segundo os autores Gilmar Silva, João Silva e Doriedson Rodrigues (2020, p. 67):

³⁰<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>

Esse contexto revela-nos uma política pública que tem como referência a ideia de universidade articulada estreitamente com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Daí a necessidade de rompimento como modelo heterônomo de universidade, para criar outra concepção subjugada às necessidades estreitas de estruturação de outro modelo de desenvolvimento para a Amazônia.

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará, a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, teve seu *Campus* implantado no município de Belém, na Avenida Almirante Barroso, nº 1155, entre a Travessa Timbó e a Travessa Mariz e Barros, no Bairro do Marco, CEP: 66093- 020. As áreas de abrangência do *Campus* Belém e dos demais *campi* que fazem parte do IFPA foram definidos pela Resolução nº 111/2015-CONSUP, de 19 de agosto de 2015 (IFPA, 2019).

Desta forma, cada *Campus/Campi* do IFPA se encontra localizado em um município sede, e estes atuam nos demais municípios que fazem parte de sua área de abrangência. Estas áreas de abrangência seguem a divisão das Regiões de Integrações definida pela legislação do Governo do Estado do Pará. No quadro abaixo, apresentamos o *Campus* do IFPA e os municípios de suas áreas de abrangência no estado Pará (IFPA, 2019).

Quadro 4 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região do Pará, *Campus/campi* e os municípios de sua área de abrangência

N °	CAMPUS	ÁREA DE ABRANGÊNCIA
01	Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé Miri, Moju, Ponta e Pedras e Tailândia.
02	Altamira	Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu.
03	Ananindeua	Ananindeua, Benevides, Marituba, Santa Bárbara e Santa Izabel do Pará.
04	Belém	Belém, Benevides, Cachoeira do Arari, Marituba, Mu-aná, Ponta de Pedras, Santa Bárbara, Salvaterra, São Sebastião da Boa Vista e Soure.
05	Bragança	Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Cachoeira do Piriá, Capanema, Capitão Poço, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Nova Timboteua, Peixe Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas, Tracuateua e Viseu.
06	Breves	Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Portel e Santa Cruz do Arari.
07	Cametá	Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará.

08	Castanhal	Aurora do Pará, Bujaru, Castanhal, Concórdia do Pará, Curuçá, Igarapé Açu, Inhangapi, Ipixuna do Pará, Irituia, Magalhães Barata, Mãe do Rio, Marapanim, Santa Isabel do Pará, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Tomé-Açu
09	Conceição do Araguaia	Bannach, Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau d'Arco, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu, Sapucaia, Tucumã e Xinguara.
10	Itaituba	Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão.
11	Marabá: Industrial e Rural	Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia.
12	Óbidos	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Terra Santa.
13	Paragominas	Aurora do Pará, Dom Eliseu, Garrafão do Norte, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Paragominas e Ulianópolis.
14	Parauapebas	Água Azul do Norte, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás e Parauapebas.
15	Santarém	Almeirim, Belterra, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Prainha e Santarém.
16	Tucuruí	Breu Branco, Goianésia do Pará, Novo Repartimento e Tucuruí
17	Vigia	Colares, Curuçá, Maracanã, Marapanim, Salinópolis, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, São João de Pirabas, Terra Alta e Vigia.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPA, 2019-2023). <https://ifpa.edu.br/pdi/pdi-2019-2023>.

Como visto acima, o IFPA está presente em onze regiões³¹ de integração, inseridos em diversos municípios, por meio da oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino, reconhecendo as demandas econômicas locais, regionais e globais, visto que, a sua expansão tem ocorrido gradativamente ao

³¹ De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI (IFPA, 2019), a população estimada em 2017, era de 8.366.628 habitantes (IBGE, 2017), segundo a forma de divisão regional proposta pela Secretaria de Estado de Integração Regional (SEIR), compreendido a partir do reconhecimento de doze regiões de integração, onde estão localizados 144 municípios, distribuídos em uma área de 1.247.689,515 km²: Região Metropolitana; Região do Guamá; Região dos Caetés; Região do Capim; Região do Lago de Tucuruí; Região do Xingu; Região de Carajás; Região do Araguaia; Região do Baixo Amazonas; Região do Tapajós; Região do Tocantins; Região do Marajó.

longo destes quase trezes anos de homologação da Lei nº 11.892/2008, com o objetivo de atendimento das demandas, entre estas a oferta de cursos na área de licenciatura, já que o estado do Pará, em aspectos gerais, ainda apresenta índices³² de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem formação Superior. Com base nesta premissa, na seção a seguir, apresentamos os aspectos estruturais da criação e implantação do curso de licenciatura em Pedagogia ofertado pelo IFPA, *Campus Belém*.

3.2 O curso de licenciatura em Pedagogia, e a Incorporação da Educação das Relações Étnico-raciais no Percorso Formativo dos Professores (as) para a Educação Básica

O curso de licenciatura em Pedagogia é um curso de licenciatura que tem como especificidade a formação do docente para os níveis de Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como, dos especialistas para áreas de Gestão educacional e Coordenação pedagógica de ambientes escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Por ter essa característica peculiar que o diferencia dos demais cursos de licenciatura, ele tem uma legislação específica que define as diretrizes organizacionais para seu funcionamento nas instituições de Ensino Superior, aprovada em dezembro de 2005, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, homologada em 20/12/2005, e posteriormente acrescida de outras

³²As informações do senso da Educação Básica do Estado do Pará de (2019), confirmam que, ainda há professores sem formação em nível Superior que atuam na Educação Infantil, assim como também, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com estes dados, 16.849 professores (as) atuam na Educação Infantil no estado do Pará. Quando observada a escolaridade, 75,9% possuem nível superior completo (74,2% em grau acadêmico de licenciatura e 1,6%, bacharelado). Dos profissionais desta etapa de ensino, 15,1% têm curso de Ensino Médio normal/magistério. Foram identificados ainda 9,0% com nível Médio ou inferior. Quanto ao Ensino Fundamental, atuam 60.720 professores (as), sendo que, 30.426 atuam nos anos iniciais e 36.138 atuam nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 82,2% têm nível Superior completo (79,3% em grau acadêmico de licenciatura e 2,8% bacharelado) e 11,0% têm Ensino Médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,8% com nível Médio ou inferior. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_para_censo_da_educacao_basica_2019.pdf acesso em 12 de mar. De 2022.

legislações que complementam legalmente a oferta do curso de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Os Pareceres CNE/CP nº 005/2005 e nº 003/2006, e a Resolução CNE/CP nº 001/2006, fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de licenciatura em Pedagogia. Nessa direção, a normativa dá ênfase à formação do pedagogo para a atuação docente, estabelecendo que as instituições e sistemas de ensino garantam as condições de ensino e de aprendizagem por meio de uma sólida base teórica e prática para o exercício da profissão em ambiente escolar e não escolar (BRASIL, 2006).

De acordo com Bernardete Gatti, *et al.* (2019, p. 28) “A Partir da promulgação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) o curso é definido como um curso integrado de licenciatura [...]”, visto que, sendo o único curso de licenciatura que têm essas características, a sua organização curricular deve obrigatoriamente oferecer um itinerário formativo que integre a formação do docente para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental anos iniciais, e para primeira etapa da modalidade EJA, e ainda ofertar formação específica para a área de Gestão e Coordenação Pedagógica de ambientes escolares e não escolares.

A peculiaridade desse curso de licenciatura, justifica o número expressivo de matrícula, em comparação aos demais cursos de licenciaturas de componentes curriculares específicos. Segundo os dados levantados pelo censo da Educação Superior de 2019, o curso de licenciatura em Pedagogia apresenta-se como o curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, com o maior número de matrículas naquele ano.

O Quadro 5 abaixo demonstra este quantitativo expressivo de matrícula, tal expressividade pode ser justificada também porque este curso atualmente, segundo a autora acima mencionada, “[...] representa hoje a única graduação que deveria formar alfabetizadores e educadores infantis de modo consistente.” (GATTI; *et al.* 2019, p. 30).

Quadro 5 - Curso de graduação em licenciaturas, e número de matrículas segundo o censo de 2019

Posição	Curso/cine Brasil	Matrícula	Percentual (%)	Matrícula Acumulada	Percentual Acumulada (%)
1	Pedagogia	815.743	48,3	815.743	48,3
2	Educação física formação de professor	153.527	9,1	969.270	57,4
3	Matemática formação de professor	95.789	5,7	1.065.059	63,1
4	História professor de professores	89.729	5,3	1.154.788	68,4
5	Biologia formação professores	79.309	4,7	1.234.097	73,1
6	Letras português formação de professores	77.459	4,6	1.311.556	77,7
7	Geografia formação de professores	55.137	3,3	1.366.693	81,0
8	Letras português inglês formação de professores	39.614	2,4	1.406.307	83,3
9	Química formação de professores	38.517	2,3	1.444.824	85,6
10	Física formação de professores	30.175	1,8	1.474.999	87,4
11	Letras inglês formação de professores	24.941	1,5	1.499,940	88,9
12	Artes visuais formação de professores	21.659	1,3	1.521.599	90,2
13	Filosofia formação de professores	20.201	1,2	1.541.800	91,4
14	Ciências sociais formação de professores	17.241	1,0	1.559.041	92,4
15	Música formação de professores	16.878	1,0	1.575.919	93,4

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2019.

Em virtude da relevância deste curso de licenciatura para o atendimento das demandas da Educação Básica, justificada por sua peculiaridade na formação de diferentes profissionais que atuam nos diferentes níveis e modalidade de ensino, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas tornam-se documentos de extrema importância, haja visto que, sua elaboração deve ser articulada a Proposta Pedagógica Institucional – PPI, neste sentido, “Este projeto elaborado pelos atores de cada curso, deve manter diálogo com

PPI, envolvendo e assumindo os valores, objetivos e referências”, propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional (VEIGA, 2019, p. 26).

O Projeto Pedagógico de Curso apresenta a finalidade do curso de licenciatura em Pedagogia, direciona as ações de forma intencional, e seu compromisso deve ser com a comunidade escolar, uma vez que este documento expressa as decisões do coletivo. A construção ou reconstrução deste documento pauta-se no respeito aos posicionamentos do coletivo, na busca de consenso entre as opiniões divergentes. Desta forma, o PPC do curso de licenciatura em Pedagogia “[...] busca um rumo, uma direção como uma ação intencional, tem um compromisso coletivo ao se construir em processo democrático de decisões em busca de uma nova organização didática pedagógica para sua instituição educativa.” (VEIGA, 2019, p. 27).

Neste sentido, o Projeto Pedagógico de Curso de licenciatura em Pedagogia não deve ser um texto construído para ser protocolado e guardado, ou que sirva apenas como texto de consulta por estagiários de cursos de formação docente. Este documento que tem como característica principal organizar a proposta de ensino do curso de licenciatura em Pedagogia deve estar acessível a todos, principalmente aos profissionais da instituição educativa, para que estes possam estar cientes da proposta pedagógica que curso licenciatura oferta (VEIGA, 2019).

Este documento precisa ser construído na perspectiva da gestão democrática, pois, segundo Ilma Veiga (2019, p. 28):

O projeto de curso é contextualizado, flexível, fundamentado na indissociabilidade, na transversalidade e na flexibilidade, na interdisciplinaridade, na transversalidade e na acessibilidade pedagógica, atitudinal, comunicacional, arquitetônica e na sustentabilidade. Além de estimular a reflexão coletiva o PPC integra a relação teoria e prática.

O Projeto Pedagógico de Curso deve estar alinhado com as legislações vigentes, que orientam os processos de organização pedagógica e curricular do curso de formação docente. Com base nesta premissa, o PPC do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA *Campus* Belém, deve se caracterizar como uma proposta educativa, e sua construção precisa estar pautada nas três dimensões: didático-pedagógico, corpo docente, tutorial e infraestrutura. Estas

três dimensões norteiam o processo de construção coletiva e configuram-se como o núcleo estruturante do Projeto Pedagógico de Curso (VEIGA, 2019).

Ainda em conformidade com Ilma Veiga (2019, p. 31-32):

Pensar no PPC é pensar no curso no conjunto e sua função social. Portanto, a dimensão da organização didático-pedagógico foca as decisões contextuais, epistemológicas, metodológicas e avaliativas para garantir um padrão de qualidade acadêmica para formação profissional. [...] a dimensão do corpo docente e tutorial [...]. É a dimensão que movimenta as atividades e compromissos do coordenador do curso, o papel do Núcleo Docente Estruturante e o funcionamento e atribuições do colegiado e do Núcleo de Apoio Pedagógico ou Assessoria Pedagógica quando estes são implantados tendo em vista as orientações legais. [...] A terceira dimensão é a da infraestrutura e orienta-nos para o ato operacional. É o momento de nos posicionarmos diante do espaço arquitetônico, físico, geográfico e a infraestrutura necessária ao desenvolvimento do processo didático.

Com base nestas dimensões proposta por Ilma Veiga (2019), embasaremos o estudo do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia do *Campus* Belém do IFPA. O mencionado curso de licenciatura foi implantado em 04 de dezembro de 2006, por meio da Resolução nº 054/2006 – CONDIR, iniciando sua primeira turma no primeiro semestre de 2007, vinculado ao Departamento de Ensino Ciências e Formação de Professores – DEPRO, desta instituição (IFPA, 2021).

O curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, em quatorze anos de existência, já ofertou 18 turmas, abrindo 620 vagas em turnos alternados, sua organização curricular segue as orientações das legislações educacionais vigentes: Lei nº 9394/96 – LDBE; Resolução nº 05/2006 – CNE/CP; Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como a Resolução nº 02/2019 – CNE/CP – que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. O curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, *Campus* Belém, apresenta um diferencial, pois este atende às finalidades e objetivos propostos na Lei nº 11.892/2008, que condicionam a organização curricular do curso em questão, por meio da pesquisa aplicada, a extensão e a educação tecnológica (IFPA, 2021).

Tais pressupostos estão presentes nos componentes de forma interdisciplinar e mediados pelas ciências, tecnologia e empreendedorismo, este diferencial proposto no PPC do curso de licenciatura em Pedagogia, tem como

finalidade qualificar o futuro (a) pedagogo (a) nos aspectos teórico e prático, com intuito o de ampliar a qualidade do ensino ofertado na escola de Educação Básica. Este curso apresenta uma proposta de formação docente com ênfase na Educação em Direitos Humanos e voltada para o atendimento da Lei nº 10.639/2003, ofertando a Educação das Relações Étnico-raciais como um dos componentes curriculares de formação geral obrigatório.

A EREER faz parte do percurso formativo dos futuros (as) professores (as), articulada às seguintes dimensões (IFPA, 2021, p. 8):

a) apreensão de conhecimentos historicamente construído sobre as diversidades e a sua relação com o contexto internacional, nacional, e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos e das diversidades em todos espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivos, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativo e de construção coletiva, utilizando linguagens e matérias didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

O itinerário formativo do (as) discente do curso de licenciatura em Pedagogia, além de articular essas cinco dimensões as categorias ciência, tecnologia e empreendedorismo estruturado nas legislações vigentes, tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem buscado pautar a formação inicial dos futuros professores (as), gestores (as) e Coordenadores (as) Pedagógicos da Educação Básica na Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão. Fundamento nesta premissa, destacamos os processos de aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, por meio do projeto PRODOCÊNCIA, implantado em 2008 e concluído em 2010 (IFPA, 2021).

Segundo o documento analisado, o referido projeto foi desenvolvido nos cursos de licenciaturas, em articulação com o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação para as Relações Étnico-raciais, ofertado pelo IFPA desde 2007, além dos inúmeros aspectos qualitativos que os elaboradores do PPC destacam a respeito do desenvolvimento do projeto PRODOCÊNCIA nas

escolas-estágios³³, possibilitando que a Lei nº 10.639/2003, chegasse às salas de aulas das escolas de Educação Básica. Outro aspecto muito positivo do projeto foi o interesse dos egressos dos cursos de licenciatura em cursar a pós-graduação em Educação para as Relações Étnico-raciais, incentivados por suas experiências durante o curso de graduação (IFPA, 2021).

Assim, o IFPA *Campus* Belém, se caracteriza como uma instituição pioneira por ser a primeira instituição de Ensino Superior a ofertar um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação das Relações Étnico-raciais, no estado do Pará, qualificando professores (as) e produzindo material paradidático sobre a temática da EREER, atendendo às demandas das escolas de Educação Básica da rede pública e privada do município de Belém e demais municípios que fazem parte da região de abrangência do *Campus* Belém (ROCHA, 2019).

Como mencionado anteriormente, o IFPA vem ofertando o curso de licenciatura em Pedagogia desde 2007, com exceção do ano de 2010, em que a Instituição não ofertou vagas para a formação de turma, devido à problemas administrativos. Após a reestruturação do curso, ele recebeu visita técnica do Ministério da Educação e passou pelo processo de reconhecimento, o qual conferiu em 2011, Nota 3 (três) ao curso de licenciatura em Pedagogia (IFPA, 2021).

Para cumprimento das demandas legais, tais como as previstas na Resolução nº 02/2015, em 2016, foram realizadas alterações em sua proposta pedagógica, aprovadas em 24 de maio de 2017, pela Resolução nº 227/2017 – CONSUP. Novamente em 2020, com a revogação da Resolução nº 02/2015, e aprovação da Resolução nº 02/2019, fez-se necessária a atualização do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia, incluindo no itinerário formativo deste curso as atividades de práticas de extensão (IFPA, 2021).

Conforme está prescrito no PPC do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, podemos verificar que a Lei nº 10.639/2003, vem sendo implantada no IFPA, e que a temática da EREER tem sido incluída na organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. Além disso, os agentes elaboradores destacam a articulação entre os cursos de Formação Inicial de Professores (as)

³³ A título de esclarecimento, o PPC do curso de licenciatura em Pedagogia (2021), não informa quais são as escolas-estágios, ou como são selecionadas estas Escolas de Educação Básica para que sejam desenvolvidos os projetos de extensão.

para a Educação Básica, com curso de Pós-graduação de Educação para as Relações Étnico-raciais, e a escola básica, demonstrando que a formação inicial dos licenciados em Pedagogia tem sido pautada na Diversidade, nos Direitos Humanos e na Inclusão (IFPA, 2021).

Na nova organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, proposta pela atualização do PPC (IFPA, 2021), o componente curricular Educação para as Relações Étnicorraciais passa a ser ofertado no sexto semestre, dentro do eixo temático de Gestão, e sua carga horária está composta de 40h de atividades teóricas e 10h para as atividades de extensão. Outro aspecto observado no PPC foi a inclusão de referenciais bibliográficos que abordam a temática racial em outros componentes curriculares, tais como: Legislação e Diretrizes Educacionais, Prática Educativa I no Contexto da Diversidade e Tecnologia Aplicada à Educação, confirmando que a proposta curricular deste curso de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica pauta-se na formação para a diversidade (IFPA, 2021).

Deste modo, a organização curricular do curso de Pedagogia do IFPA, para cumprir com as legislações vigentes, foi construída seguindo as orientações da Resolução 05/2019 – CONSUP- IFPA, e Resolução CNE/CP nº 02/2019. Ressaltamos que, apesar da atual Resolução CNE/CP nº 02/2019, institui a (BNCC – Formação), para os cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica, não fazer referências em seu texto a Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008, que estabelecem as DCNERER. O atual PPC (IFPA, 2021), como forma de cumprir com imposto pela atual legislação foi elaborado seguindo as orientações da referida Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019).

Porém, também permanece seguindo as orientações para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais, previstas nas Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008. Isso, demonstra que, tem meios para subverter as imposições legais que não consideram os direitos conquistados pela população negra, que são maioria na sociedade brasileira, mas que por fatores historicamente construídos foram excluídos das narrativas curriculares nacionais.

No entanto, sua matriz curricular apresenta-se de forma diferenciada. Neste curso são oferecidas duas matrizes curriculares. A diferença entre as duas

matrizes consiste na distribuição dos componentes curriculares, que foram adequados conforme os horários de oferta das turmas, de tal forma que, nos turnos matutino e vespertino, o curso oferta uma carga horária de seis aulas diárias. Já no noturno esta carga horária é reduzida para cinco aulas, (IFPA, 2021).

Diferente da versão de PPC (IFPA, 2017), na qual os componentes curriculares encontravam-se distribuídos em três núcleos centrais: a) Estudos de Formação Geral; b) Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e c) Estudos Integrados, na atualização de 2021, o itinerário formativo está organizado em grupos de componentes curriculares, conforme orientam os Artigos 10 e 18 da Resolução CNE/CP nº 02/2019. Conforme as definições da Resolução CNE/CP nº 02/2019, os componentes curriculares foram organizados nos grupos da seguinte forma (IFPA, 2021, p. 35):

O Grupo I é a “base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (CNE/CP, 2019, p.6) está contemplado em 15 (quinze) componentes curriculares.

O Grupo II, conforme resolução supracitada volta-se à “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (CNE/CP, 2019, p.6), está contemplado 33 (trinta e três) componentes.

O Grupo III é destinado à Prática Pedagógica (CNE/CP, 2019, p.6), está conforme detalhamento a seguir: 400 (quatrocentas) horas de Prática Educativa como componentes curriculares, distribuídas ao longo do processo formativo em 10 disciplinas 400(quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Curricular. De sua carga horário total, há: - 801(oitocentas e uma) horas com os componentes curriculares alocados no Grupo II; 1000 (mil) horas no Grupo III.

De acordo com o PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia, as alterações têm como finalidade promover a flexibilização curricular, assim como, proporcionar um percurso formativo interdisciplinar para atender os interesses e necessidades dos discentes. Esta proposta de organização curricular tem como objetivo favorecer o desenvolvimento das ações de pesquisas e extensão em qualquer componente curricular dos três grupos, ao longo de todo percurso formativo dos discentes. Ressaltamos que o discente também pode optar por realizar as ações de pesquisa e extensão em componentes eletivos (IFPA, 2021).

Para isso, o curso de licenciatura em Pedagogia ofertará uma carga horária mínima de 3.600h (três mil e seiscentas horas), incluindo os componentes da área de Gestão Educacional. E, para atender o critério estabelecido pelo atual PPC, 339h (trezentas e trinta e nove horas) deste total são destinadas as atividades de Práticas de Extensão, perpassados por vários componentes curriculares (IFPA, 2021).

A atualização do PCC do curso de licenciatura em Pedagogia destaca que as atividades de Práticas de Extensão ocupam 179h (cento e setenta e nove horas) dos componentes de Práticas Educativas que fazem parte do Grupo III, seguindo as orientações da Resolução nº 02/2019. Neste contexto, frisamos que ainda foram acrescentadas no percurso formativo dos (as) graduandos (as) do curso de licenciatura em Pedagogia 200h (duzentas horas) de atividades complementares que podem ser realizadas pelos discentes ao longo desses oito semestres. De acordo com o PPC do curso de licenciatura em Pedagogia (IFPA, 2021, p. 41):

A tessitura do Curso de Licenciatura em Pedagogia, cujo *lôcus* da Formação docente é a Escola de Educação Básica, enriquecida pelos saberes advindos do percurso formativo dos professorandos que tem como base a pesquisa aplicada, o empreendedorismo, a inovação tecnológica através da produção de Tecnologias Educacionais e a Extensão Tecnológica, que por sua vez, são concretizados através de ações do NAPNE, NEAB e NEAM e protegidos intelectualmente pelo NIT.

Com base no exposto, observa-se que a organização curricular, proposta no atual PPC do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, integra os componentes curriculares por meio de uma proposta de ensino interdisciplinar, aproximando os componentes curriculares, agrupando-os em eixos temáticos, neste caso no Grupo I - que se refere à base comum, Grupo II - os conteúdos específicos, Grupo III- as práticas pedagógicas. Notabiliza-se que as ementas dos componentes curriculares enfatizam a articulação entre a teoria e prática, e priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades para atuação em ambientes escolares e não escolares, tanto na área de ensino, quanto na área de gestão educacional (VEIGA, 2019).

Para garantir o cumprimento dos critérios estabelecidos no Art. 13º, do capítulo V da Resolução CNE/CP de nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que trata

especificamente da organização do currículo, dos cursos de licenciaturas para a Formação Inicial de Professores (as) da Educação Básica, os(as) agentes elaboradores(as) do atual PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia, adotaram critérios metodológicos que favorecessem o aprofundamento dos conteúdos associados às metodologias, com foco nas necessidades da Escola Básica, por meio da problematização dos saberes e as experiências vivenciadas nas atividades de extensão (IFPA, 2021).

Desta forma, O PPC (IFPA, 2021), ressalta a preocupação do Núcleo Docente Estruturante na atualização deste documento, para que este documento contemple as contribuições de todos os envolvidos neste processo de reconstrução, assim como também, reflita o compromisso que o Núcleo de Docentes Estruturante do curso de licenciatura em Pedagogia, tem investido para garantir a qualidade do processo formativo dos futuros (as) pedagogos (as).

De acordo com o (IFPA, 2021, p. 45):

Nossa preocupação, enquanto NDE, na atualização desde PPC reúne uma riqueza de contribuições científicas e práticas como pedagogas pesquisadoras e pesquisador atuantes na docência na Formação do profissional da Pedagogia, que somam pensamentos oriundos de pesquisas práticas pedagógicas já delineadas, além de aplicadas em diversos contextos e perspectivas metodológicas, oportunizando que sua abrangência ultrapasse a teoria e seja utilizada em uma práxis dialógica para a formação de pedagogos ativo, críticos e autônomos.

De acordo com explicitado no PPC do curso de licenciatura em Pedagogia, os agentes que participaram da atualização do PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia, expressam suas preocupações, para propor um itinerário formativo, significativo e contextualizado, fundamentado numa abordagem interdisciplinar do conhecimento, e que promova a construção da autonomia profissional do futuro (a) pedagogo (a), para que este adquira os conhecimentos teóricos e práticos para desenvolver as diversificadas funções dentro e fora do âmbito escolar que fazem parte das competências do licenciado em Pedagogia (IFPA, 2021).

Assim sendo, o curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, *campus* Belém, utiliza-se do fluxo de metodologias ativas³⁴, visto que, este tipo

³⁴ De acordo com ZULUSKI; OLIVEIRA (2018, p. 7), as metodologias ativas são os meios utilizados pelos professores para que os alunos “aprenda o aprender”, esta metodologia

metodologia aplicado no processo de formação dos futuros (as) pedagogos (as) tem como finalidade a aproximação dos cursistas com a Escola Básica, de tal forma que, possibilite a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática, e que são realizados por meio das ações concretas, experimentados nas atividades de pesquisas, ensino e extensão.

Segundo o prescrito no PPC (IFPA, 2021), este tipo de metodologia adotada na formação do (a) pedagogo (a) busca estabelecer uma relação íntima entre o cursista e os *saberes da docência*³⁵, os quais, ao longo deste percurso, devem ser desenvolvidos pelos discentes nos componentes curriculares de Práticas Educativas. Estes componentes curriculares têm como caráter propiciar o primeiro contato com a escola de Educação Básica, contribuindo para os discentes refletirem sobre a realidade que os aguarda na escola de Educação Básica (IFPA, 2021).

Outro aspecto a destacar são os elementos centrais neste tipo de metodologia. Neste caso, o professor curador ou mediador do conhecimento tem a responsabilidade de encontrar, agrupar, organizar e compartilhar os conhecimentos em formas de conteúdo para os estudantes, e o licenciando, ao tornar-se responsável pelo seu percurso formativo, passa a ser protagonista no seu processo de aprendizagem (IFPA, 2021).

De acordo com PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia, o uso das metodologias Ativas e problematizadoras têm como caráter garantir a inserção da inovação tecnológica no processo formativo dos cursistas,

fundamenta-se na pedagogia crítica, reflexiva, interativa, baseando na produção do conhecimento por meio da ação-reflexão-ação, e tem como característica principal o ensinar fazer fazendo. ZULUSKI, Felipe Cavalheiro; OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de. Metodologias Ativas: Uma Reflexão Teórica sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio, 2018. Disponível em:><https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/556>>. Acesso em: 01 mar. 2022

³⁵ Neste texto os *saberes da docência* são entendidos, a partir das três categorias classificadas por PIMENTA, (1996), 1- *A experiência*, se refere as vivências do aluno com seus professores no âmbito escolar, e o acúmulo de experiências que estas lhe proporcionaram durante esse percurso escolar. 2- *O conhecimento*, para autora, este não deve ser reduzido ao simples ato de informar, haja visto que, a informação é primeiro estágio da construção do conhecimento, dessa forma, torna-se relevante que o aluno, saiba diferenciar *conhecimento* de informação. 3- *Saberes pedagógicos*, refere-se as ações produzidas pelos alunos no confronto entre os saberes da educação, e os saberes da pedagogia, por meio dos instrumentos elaborados, para interrogar e alimentar as práticas dos futuros docentes, ao longo do seu processo de formação inicial e continuada. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. Rev. **Falc. Educ.** São Paulo, v, 22 n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996. Disponível em:> <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. > Acesso em 20 fev. 2022

cumprindo com a finalidade dos IFTs. Mas, para cumprir com o estabelecido, as ações são realizadas de forma colaborativa, com planejamento em conjunto das atividades pelos (as) professores (as) deste curso. Outro aspecto que já vem sendo aplicado no percurso formativo dos (as) discentes do curso de licenciatura em Pedagogia, e que faz uso das metodologias Ativas de aprendizagem, estimulando a articulação entre a teoria e a prática, é a participação do licenciando nos grupos de pesquisas (IFPA, 2021).

Segundo o PPC (IFPA, 2021), os (as) discentes do curso de licenciatura em Pedagogia têm três opções de grupos de pesquisas: 1- Formação de Professores: Saberes e Práticas Educativas na Amazônia Paraense; 2- Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Teoria Social e Cognitiva (GEITESC); 3- Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão e Trabalho (GPEIT). Logo, as participações nos grupos de pesquisas propiciam a instrumentalização teórico-prática do licenciando, visto que, suas ações articulam a pesquisa, o ensino e a extensão na formação do (a) pedagogo (a) (IFPA, 2021).

A relação entre pesquisa, ensino extensão é apresentada no atual PPC do curso de licenciatura como fator preponderante para o desenvolvimento da prática profissional do futuro licenciado em Pedagogia do IFPA. Em virtude disso, o itinerário formativo do curso de licenciatura em Pedagogia está dividido em 400h (quatrocentas horas) de estágios supervisionados, e mais 400h (quatrocentas horas) de componentes curriculares destinados às Práticas Educativas, distribuídas nos grupos I e II da matriz curricular do (IFPA, 2021).

Fundamentado neste documento, os componentes curriculares de práticas educativas têm como finalidade dentro deste percurso de formação “[...] busca-se possibilitar vivências, aprofundamentos e diversificação de estudo e experiências, pedagógicas, que contemplem atividades que promovam articulação entre sistemas de ensino e a instituição formadora.” (IFPA, 2021, p. 55).

Conforme consta no documento, os(as) agentes responsáveis pela atualização do PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA *Campus* Belém, ao incorporar os eixos: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade na organização curricular deste curso, intencionam que o curso de licenciatura em Pedagogia, a partir destas novas configurações, oferte uma formação com base em uma perspectiva curricular

integrada.³⁶ De acordo com Ilma Veiga (2019, p. 52), o desenvolvimento de um currículo integrado “[...] reforça o valor histórico dos conhecimentos e ao mesmo tempo exige a definição de formas de produção do conhecimento.” Neste caso, os aspectos contextuais, teóricos, práticos e avaliativos propostos pelo PPC (IFPA, 2021), são fundamentais para a consolidação da proposta de currículo integrado, bem como para o desenvolvimento da prática profissional do (a) futuro (a) pedagogo (a).

O caminho percorrido em busca da resposta para a indagação que norteia este estudo nos leva a fazer outras perguntas. Quem são os agentes participantes da reconstrução do PPC (IFPA, 2021)? Qual é sua formação acadêmica? Quais são componentes curriculares ministrados? E a quanto tempo? Para responder a essas indagações no tópico abaixo, elaboramos o perfil dos profissionais responsáveis pela atualização do PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia, ressaltando que, segundo o verificado, este documento se encontra na sua terceira versão (2011, 2017, 2021). Assim sendo, no tópico a seguir e baseadas nas informações dos documentos PDI e PPC do IFPA, apresentamos o perfil dos agentes que reformularam a nova proposta pedagógica do curso de licenciatura em Pedagogia.

3.3 O perfil Acadêmico e Profissional dos Agentes Elaboradores do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Mediante o exposto, entendemos que, para responder a problemática levantada no início deste estudo, fez necessário verificar o perfil acadêmico e profissional da equipe elaboradora do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia. Para isso, apoiamos-nos no argumento defendido por Ivor Goodson (2020), ao afirmar que, para entender as escolhas sociais e políticas presentes

³⁶De acordo com Ivani Fazenda (2011), a integração curricular é a articulação entre várias disciplinas do currículo escolar, que tem como caráter a compreensão de forma abrangente dos conhecimentos que foram produzidos pela sociedade ao longo de seu processo histórico. É um movimento de cooperação e articulação entre as várias disciplinas, que tem como objetivo contribuir com processo de ensino e aprendizagem das bases teóricas e práticas. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. Disponível em > <https://docplayer.com.br/30016-Integracao-e-interdisciplinaridade-no-ensino-brasileiro-efetividade-ou-ideologia.html>.> Acesso em 12 de out. 2022.

no currículo prescrito, torna-se fundamental entender como se constitui o corpo docente. Para este autor, nossas decisões e escolhas se relacionam intrinsecamente com a nossa trajetória de vida, seja ela acadêmica ou profissional, isto é, os agentes que participam da reconstrução do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia são responsáveis pela organização do itinerário formativo dos (as) cursistas (as), estes profissionais ocupam diferentes funções dentro da instituição, são elas, de coordenação à docência, e tiveram a responsabilidade de documentar as ações que serão desenvolvidas a partir do primeiro semestre letivo de 2022.

Para cumprir com as exigências das legislações³⁷vigentes, em 2011, o curso de licenciatura em Pedagogia, ao ser reformulado, criou a portaria nº 175/2011, que institui o Núcleo de Docente Estruturante – NDE. Nesta data, deliberou-se a necessidade de adequação do PPC do curso. Desta feita, são atribuições dos profissionais que constituem o Núcleo Docente Estruturante: a atualização, o acompanhamento, consolidação e a avaliação do Projeto Pedagógico do Curso. Nesta perspectiva, os integrantes do NDE realizaram no ano de 2011, a primeira atualização, seguida da implementação do PPC (IFPA, 2017), do curso de licenciatura em Pedagogia. A este respeito Ilma Veiga (2019, p. 55), ressalta que a implementação do PPC, não é algo fácil, pois esta ação requer enfrentamento dos “[...] desafios da inovação e transformação, tanto na forma como a instituição organiza seu processo de trabalho, como na gestão que é exercida, o que implica repensar a estrutura de poder. ”, que se iniciam na construção coletiva do documento, e perpassa os processos de implementação e avaliação da proposta pedagógica.

De acordo com o PPC (IFPA, 2021, p. 96):

Em conformidade com a resolução CONAES nº 1 de 17 de junho de 2010 o Núcleo Docente Estruturante – NDE é um órgão deliberativo do curso com composição e funcionamento de acordo com Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino no IFPA, cuja finalidade é assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento.

³⁷As legislações educacionais vigentes, estabelecem a obrigatoriedade para as instituições de diferentes níveis de ensino a construção ou adequação das propostas pedagógicas. Assim conforme o inciso I do art. 12 da LDB, fica a cargo da instituição de ensino a elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). A Resolução CNE/CP n. 1/2006, em art. 11, que trata especificamente das diretrizes para curso de licenciatura em Pedagogia, orienta que, todas as instituições que ofertam curso de Pedagogia deverão elaborar nova Proposta Pedagógica.

É observada a composição e as atribuições do Núcleo Docente Estruturante do curso de licenciatura de Pedagogia do IFPA, *Campus* Belém, constata-se que os membros que integram este órgão têm um papel preponderante na organização curricular deste curso. Es que em vias teóricas, estes agentes têm a responsabilidade de planejar o itinerário formativo dos futuros (as) pedagogos (as). Todavia, quais conteúdos que serão ensinados? E como serão aplicados? São estes sujeitos que decidem como será a trajetória formativa dos futuros (as) professores (as) deste curso durante a vigência deste documento.

Neste caso específico, elaboramos o perfil dos profissionais que se debruçaram na atualização da proposta pedagógica do curso de licenciatura em Pedagogia (2021), para entendermos melhor as prescrições curriculares proposta na versão de (2021). Deste modo, antes de apontarmos as categorias analisadas para elaborar o perfil acadêmico e profissional dos professores que atuaram na equipe de atualização do PPC de 2021, do curso de licenciatura em Pedagogia, apresentaremos alguns dados observados na leitura deste documento sobre a composição do corpo docente do curso investigado.

Conforme o verificado, atualmente, o corpo docente do curso de licenciatura em Pedagogia se constitui de 32 (trinta e dois docentes). E, destes trinta e dois professores, 9 (nove) são licenciados em Pedagogia; 5 (cinco), em Ciências sociais; 3 (três) em licenciaturas em Letras com habilitação Português e Inglês; 2 (dois) Letras habilitação em Português; 2 (dois) Educação física; 2 (dois) Filosofia; 2 (dois) Processamento de Dados; 1 (um) licenciatura em Matemática; 1 (um) Letras habilitação em Inglês e Espanhol; 1 (um) licenciatura em História; 1 (um) Engenharia de pesca; 1(um). Estatística; 1 (um) licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas. Outro aspecto identificado é a representatividade feminina: 66% (vinte e uma) são mulheres. Estes dados confirmam os estudos realizados por Bernardete Gatti *et al.* (2019), que comprovaram que as licenciaturas têm se caracterizado como vias de profissionalização do público feminino.

Neste cenário majoritariamente feminino, os homens estão representados por 34% (onze). Assim sendo, no que confere à titulação acadêmica, os mestres são a maioria 53% (dezessete), os doutores 41% (treze), e os especialistas 6%

(dois). Quanto ao aspecto da qualificação profissional dos (as) docentes (as), em se tratando de modo geral, o IFPA, através do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018), já havia feito a diagnose, em que ficou constatada a necessidade de buscar meios de promover a qualificação dos servidores.

Desta forma, como meio de sanar a problemática detectada naquele momento, foram criadas a Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação – CDA e a Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP, com a finalidade de promoção da qualificação dos profissionais que atuam em diferentes cargos e funções desta instituição de ensino, entre estes (as) os (as) docentes (as) do curso de licenciatura em Pedagogia. Esta capacitação ou qualificação tem acontecido por meio de parcerias entre as instituições de Ensino Superior Federais, através de Programas de Pós-graduação em *Stricto Sensu* (IFPA, 2019).

Deste modo, em concordância com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018), e o atual Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (IFPA, 2019), que visa ampliar o número de servidores capacitados e qualificados. Por conseguinte, esse estudo aponta que ainda há professores (as) no quadro docente do curso de licenciatura em Pedagogia com título de especialistas, mesmo que este percentual seja muito inferior em relação aos demais, mestres e doutores (IFPA, 2019).

Como forma de reforçar o que já vem sendo desenvolvido, o atual Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFPA, 2019), traz como proposta a criação de um Programa de Qualificação e Valorização dos Servidores, que será organizado e coordenado pelos órgãos: Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação (CDA), Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), em colaboração com Pró-reitoria de Ensino (PROEN), e a Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPG) (IFPA, 2019).

Ressaltamos que tais iniciativas propostas para qualificar e valorizar os servidores desta instituição amparam-se legalmente no Decreto nº 5.707/2006, que tem como finalidade instituir a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional, e regulamentada pela Lei nº 8.112/1990. Todas as menções aqui destacadas constam na Resolução da CONSUP/IFPA, assim como, no Plano de qualificação da Reitoria do *Campus* Belém (IFPA, 2019).

Deste feita, podemos concluir que, a qualificação dos servidores do IFPA tem sido objeto de ações internas, de forma colaborativa entre os órgãos internos, e outras instituições de Ensino Superior, a fim de sanar a problemática no que tange à qualificação dos servidores desta instituição. Acrescentamos ainda, a forma de cumprir as legislações vigentes, que definem as diretrizes e as políticas de formação para a atuação docente dos (as) professores (as) do Ensino Superior, uma vez que estes têm a responsabilidade de formar os (as) professores (as) e demais profissionais que atuam na Educação Básica.

Este estudo não tem como finalidade centrar-se no perfil do quadro docente do curso de licenciatura em Pedagogia, apenas trouxemos alguns aspectos para contextualizar aquilo que tomaremos como objeto desse estudo, pois precisamos tomar conhecimento do perfil acadêmico e profissional dos (as) que respondem pelas escolhas do percurso formativo dos (as) futuros (as) pedagogos (as), neste caso os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia, *Campus* Belém. Afinal de contas, estes (as) professores (as) têm o papel fundamental na organização curricular deste curso, além de que, são eles (as) os (as) responsáveis pela atualização do PPC. Como ressaltamos anteriormente, o PPC constitui como elemento central deste estudo, por expressar os desejos, as experiências, e as vivências de seus elaboradores (GOODSON, 2020).

Outro aspecto preponderante é a participação efetiva e representativa de 16% (cinco) destes (as) professores (as) do quadro docente que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão responsável pela atualização e avaliação periódica do PPC, como ressalta Ilma Veiga (2019, p. 26):

No nível meso institucional da ação do planejamento, não podemos prescindir do papel importante desempenhado pela Coordenação de Curso, Núcleo Docente Estruturante e o colegiado na construção, desenvolvimento e avaliação do *Projeto Pedagógico de Curso* (PPC). Este projeto, elaborado pelos atores de cada curso, deve manter diálogo com PPI, envolvendo e assumindo os valores, objetivos e referências.

Fundamentamos esse estudo no argumento defendido pela autora, ao destacar a importância do papel desempenhado por cada agente na elaboração do PPC. Com foco deste argumento, apresentamos adiante o perfil acadêmico e profissional da equipe de reelaboração do PPC (IFPA, 2021), do curso de

licenciatura em Pedagogia. Este instrumento tem como finalidade compreender a opção curricular proposta para a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais, que está conformada no itinerário formativo do futuro (a) pedagogo (a) do curso investigado.

Quadro 6 - Perfil Acadêmico e Profissional da Equipe de Reelaboração da Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia (IFPA,2021).

Nome	Graduação	Título	Cargo/função	Período
Adalcilena Helena Café Duarte	Pedagogia	Mestra em Educação	Professor efetivo <i>campus</i> Belém Dedicção exclusiva; Coordenadora de Diversidades/PROEN/REITORIA/IFPA (atual) GT de Educação do Campo/IFPA; Disciplinas Ministradas: Compreensão da Função Social da Escola, Seminário Temático em Gestão Pedagógica e Projetos Educacionais, Didática, Concepções de currículo, Educação para a Diversidade , Seminário Temático em Ambientes não escolares e Coordenação Pedagógica em Ambientes não escolares.	2013- 2021
Ana Patrícia Oliveira Fernandez	Pedagogia	Doutora em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento)	Professora Dedicção exclusiva; Presidente do Grupo de Pesquisa; Coordenadora do Curso de Pedagogia; Membro de Comissão VPE; Membro da Comissão do Projeto Vivência na Prática Educativa dos Cursos de Licenciatura do IFPA-Campus Belém; Coordenadora do Curso de Ed. Direitos Humanos; Membro do Núcleo Docente - Curso Letras; Membro do Núcleo Docente - Curso Pedagogia; Comissão de Construção Pedagógica; Membro da comissão da construção da proposta pedagógica do edital PROJOVEM-Saberes da Terra/2008 - MEC/SECAD/FNDE.	2008-2021
Delcilene Furtado Teles	Pedagogia	Mestra em Educação e Cultura	Professor EBTT, Dedicção exclusiva; Pesquisa e desenvolvimento: Linhas de pesquisa - Políticas educacionais, currículo e saberes; Atividade de extensão: Práticas Extensionistas em Consultoria e Orientação Pedagógica.	2019-2021

Nome	Graduação	Título	Cargo/função	Período
Fernanda Suely Barata	Pedagogia	Mestra em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos	Professor EBTT Dedicção exclusiva; Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Coordenadora do Pibid - Núcleo Pedagogia. Docente dos Cursos de Licenciatura (Pedagogia, Biologia, Geografia, Letras, Matemática e Química); Coordenadora do Projeto de Extensão "Práticas Extensionistas em Consultoria e Orientação Pedagógica"; Ministrou as disciplinas: Avaliação Educacional, Concepções de Currículo, Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, Didática, Didática II, Didática Específica da Matemática, Legislação e Diretrizes Educacionais, Planejamento Educacional, e Vivência na Prática Educativa I; Docente dos Cursos de Pós Graduação Lato Sensu: Especialização em Educação do Campo: agroecologia e questões pedagógicas; e de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.	2016-2021
Nome	Graduação	Título	Cargo/função	Período
Helena do Socorro Campos Rocha	Pedagogia	Mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento e Mestra em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior	Professor de Educação Básica e Tecnológica Dedicção exclusiva; Pesquisa e desenvolvimento: Linhas de pesquisa <u>Produção de Tecnologias Educacionais</u> <u>Formação de Professores para Educação das Relações Etnicorraciais</u> ; Formação Continuada de profissionais da educação; Inclusão de portadores de deficiência na educação profissional; Inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação profissional; Presidente do Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Portaria 175/2011; Disciplinas Ministradas: Educação Especial; Educação para as Relações Étnicas Raciais ; Metodologia do Trabalho Científico; Membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Portaria Nº 2094/2010; Coordenadora do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros - NEAB IFPA Campus Belém; Chefe de Departamento de Formação de Professores e Educação Básica - Portaria 209/2010; Comissão de Revisão de Organizações Didáticas do IFPA - Portaria Nº1118/2009 – GA; Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Relações Étnico-raciais/UAB-SECAD -Portaria 839/2009; Coordenador de Curso de Especialização em Educação para Relações Étnico-	2004-2021

			raciais - Portaria 734/2008; Equipe de Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras, habilitação em. Língua. Portuguesa e suas Literaturas; Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área de Altas Habilidades e superdotação; Atividade de extensão realizada Resgate e Mapeamento da exclusão de Afrodescendentes no Ensino Superior nos CEFET da Região Norte e Nordeste - implicações nas Políticas Públicas.	
Nome	Graduação	Título	Cargo/função	Período
Marinilda da Gama Ribeiro	Pedagogia	Espec. em Educação de Jovens e Adultos	Professor EBTT Dedicção exclusiva; desde o ano de 2004, estando até o presente momento em exercício provisório no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, mediante a Portaria nº 981, de 18 de junho de 2004, publicação do Diário Oficial da União de 22 de junho de 2004; projeto de Extensão: Jovens Empreendedores: Desenvolvendo Habilidades e Competências para o Mercado de Trabalho.	1988-2021
Nome	Graduação	Título	Cargo/função	Período
Hermínio Tavares Sousa dos Santos	Pedagogia	Mestre em Educação	Professor, Carga horária: 40 Regimes: Dedicção exclusiva; Coordenador de Especialização em Educação Profissional, Técnica e Tecnológica; Pesquisa e desenvolvimento: Linhas de pesquisa - Educação de Surdos e Língua de Sinais; Atendimento Educacional Especializado – AEE; Atividade de extensão realizada: Produção de Documentário sobre a História das LIBRAS em Belém/PA; Disciplinas Ministradas: Introdução à LIBRAS; História da Educação; Pesquisa Educacional; Vivência na Prática Pedagógica.	2014-2021

Nome	Graduação	Título	Cargo/função	Período
Márcia Cristina Lopes e Silva	Pedagogia	Doutora em Educação	Coordenadora da Licenciatura Dedicção exclusiva; Coordenador Curso de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO Port. N° 303/2011? GAB; Professor titular Dedicção exclusiva; Disciplinas ministradas: Compreensão da função social da escola; Didática; Gestão dos Sistemas e Unidades Educacionais; Vivência da Prática Educativa; Planejamento Estratégico Educacional; Metodologia da Pesquisa; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; Vivência na Prática Educativa IV; Vivência da Prática Educativa III; Vivência da Prática Educativa V; gestão do Sistema e Unidades Educacionais; Concepções de Currículo; Metodologia da Pesquisa Científica I; Didática II; Seminários Temáticos do Ensino Fundamental.	2008-2021
Nome	Graduação	Título	Cargo/função	Período
Marta Coutinho Caetano	Pedagogia e Ciências Biológicas	Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	Professor Dedicção exclusiva. Participa do Grupo de Pesquisa em Biodiversidade e Conservação na região do baixo Tocantins-BIOCON- IFPA campus Abaetetuba Participa do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores: Saberes e Práticas Educativas na Amazônia Paraense - IFPA campus Belém. Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia IFPA-Campus Belém. Pesquisa em desenvolvimento: Linhas de pesquisa - Formação de Professores: Saberes e Práticas. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores. Vice-Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Educativas, Histórias, Memórias e Oralidades – JIPE. Disciplina Ministrada: Didática Específica de Ciências da Natureza na Educação Infantil; Didática Especial de Ciências Humanas na Educação Infantil; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; Gestão dos Sistemas e Unidades Educacionais; Políticas Educacionais; Práticas Educativas I e II; Práticas Educativas V No contexto da Educação Infantil e Práticas Educativas VI no Contexto da Educação Básica II; Estágio na Educação Infantil/Ensino Fundamental e Gestão Escolar.	2008-2021

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas informações PPC do (IFPA, 2021), e currículo *Lattes* dos professores responsável pela atualização do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia.

O quadro acima apresenta algumas categorias criadas para elaborarmos o perfil da equipe que atuou na reelaboração do PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia, como mencionado anteriormente. Esta equipe é constituída por professores (as) do curso de licenciatura em Pedagogia que fazem parte Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Departamento de Ensino (DE), Ciência e Formação de Professores (DEPRO). As informações acima apresentadas foram copiladas do PPC (IFPA, 2021), do curso investigado e da análise dos Currículos *Lattes* dos (as) professores (as) que constituíram a equipe de reelaboração do atual PPC (IFPA, 2021).

Com foco no perfil dos (as) agentes, verificamos que 100% (nove) dos membros dessa equipe são professores (as) licenciados em Pedagogia; os mestres representam 56% (cinco) dos membros; os doutores 33% (três); os especialistas representam por 11% (um); 100% da equipe integra o quadro docente do curso de licenciatura em Pedagogia com carga horária de 40h (quarenta) horas em regime de dedicação exclusiva. Outro aspecto observado, foram as diferentes funções que esses profissionais desenvolvem internamente e externamente ao curso de licenciatura em Pedagogia. Entre as atividades desenvolvidas para além da docência, verificamos que, desses (as) nove professores (as), três professores (as) desempenham a função de coordenador (a) em grupos de estudos, de pesquisas, e atividades de extensão.

Dentre estes (as) investigados (as), verificamos que três ministram componentes curriculares que abordam as temáticas relacionadas à diversidade. Além destas disciplinas que abordam de forma transversal a temática, o curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, tem ofertado desde 2007, o componente curricular a Educação para as Relações Étnicorraciais. Este componente curricular tem sido ministrado pela professora Ma. Helena do Socorro Campos Rocha. Atualmente, a docente é presidente do Núcleo Docente Estruturante e desenvolve pesquisas nas seguintes linhas de produção: Tecnologias Educacionais; Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-raciais, assim como, coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro – NEAB/IFPA. Concomitantemente, exerce o cargo de chefe de Departamento de Formação de Professores e Educação Básica.

Em síntese, o perfil dos agentes que conduziram a atualização do PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, *Campus* Belém, aponta o engajamento destes (as) profissionais em diferentes atividades acadêmicas. Do mesmo modo que, os currículos *Lattes* destaca a posição ocupada no *campo* de formação de professores (as) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das funções exercidas por estes (as) profissionais dentro desta instituição de Ensino Superior. Por isso que, a posição que cada um (a) destes (as) integrantes ocupa dentro deste *campo* de formação de professores (as) influencia as opções presentes na organização curricular do curso investigado (BOURDIEU, 2004).

O tempo de vínculo institucional também é outro aspecto destacado nesse estudo. Os vínculos destes (as) professores (as) com a instituição variam entre 2 (dois) anos a 33 (trinta e três) anos de vínculo profissional, exclusivamente desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Alicerçadas a categoria período, foi possível verificar os anos de vínculo destes (as) profissionais com a instituição e, conseqüentemente, quais atribuições que cada um (a) têm desenvolvido, em específico no curso de licenciatura em Pedagogia. Assim sendo, o perfil dos profissionais aponta que estes (as) agentes informam em seus *Lattes* ter experiências acadêmicas e profissionais no *campo* de Formação Inicial Professores (as) para a Educação Básica, aspecto que deve ter contribuído significativamente para as escolhas teóricas e metodológicas presentes no documento que delinea o percurso formativo dos futuros (as) professores (as) para a Educação Básica.

No entanto, resta-nos saber se essa inclusão tem sido contemplada nos componentes que abordam de forma específica a formação dos professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais. No tópico seguinte, apontaremos como os responsáveis pela elaboração do PPC propõem a oferta do componente curricular **Educação para as Relações Étnicorraciais**, quais são os conteúdos que vêm sendo abordados e quais são as referências bibliográficas estão sendo sugeridas para formar os (as) futuros (as) professores (as) para a Educação Básica.

3.4 A Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008: a Implementação da Educação das Relações Étnico-raciais no Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Segundo Wilma Coelho (2009), a falta de discussões sobre as questões raciais, pelos (as) professores (as) da Educação Básica devem ser entendidas como a não superação “[...] de um problema do curso de formação de professores, o qual não atentou para as reflexões necessárias à consolidação do espaço democrático e a inclusão do negro, como figura social, histórica e cultural, no espaço de debates a serem conduzidos no âmbito da formação do professor.” (COELHO, 2009, p.189).

Neste sentido, esta ausência de discussão sobre a temática racial na formação inicial dos (as) professores (as), pode criar uma ideia de inexistência de conflitos raciais na sociedade como um todo. É que o currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica estabeleça entre seus objetivos reflexões teóricas aprofundadas sobre as questões raciais, levando os (as) futuros (as) professores (as) a perceberem que o racismo está presente em diferentes atitudes cotidianas (COELHO, 2009).

A pouca ênfase nas questões raciais nos processos formativos docentes, contribui para que o (a) professor (a) da Educação Básica não atente para as problemáticas raciais presentes cotidianamente no espaço escolar. Neste caso, as instituições de Ensino Superior, em particular as que ofertam os cursos de licenciatura para a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, obrigatoriamente devem alterar seus currículos de modo a incluir a Lei nº 10.639/2003, e alterações posteriores dadas pela Lei nº 11.645/2008, nos itinerários formativos de seus cursos, como forma de cumprir o previsto nas legislações vigentes, assim como, avançar na superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira (COELHO, 2012; COELHO; RÉGIS; SILVA, 2021).

Além disto, Wilma Coelho (2012), aponta que a Lei nº 10.639/2003, é uma política educacional, que expressa o resultado de séculos de lutas do coletivo negro, em prol de reconhecimento das contribuições dos nossos ancestrais que, historicamente tem sido nega, confundido as mentalidades de crianças e adolescentes, e criando um ambiente de desigualdades e exclusões nas escolas

de educação básica, assim, de acordo com a autora, a referida Lei “apresenta essa perspectiva concreta” para superar a ausência de discussão em todos os âmbitos de formação humana, (COELHO, 2009, p. 109).

De acordo com a literatura especializada, a Lei nº 10.639/2003, e as alterações proferidas pela Lei nº 11.645/2008, que incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa alteração possibilita o estabelecimento da obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos que contemplam as populações indígenas, que até então, tinha ficado ausentes na Lei anterior.

Deste modo, ao instituir a obrigatoriedade da educação para a população indígena nos diferentes níveis de ensino, a Lei nº 11.645/2008, passa a orientar as organizações curriculares com base nas duas dimensões que foram historicamente excluídos, e na maioria das vezes tratados como atores com papéis secundários na construção social brasileira.

Estas legislações se constituem como resposta do engajamento social e político dos diferentes atores que vêm na educação o caminho para a superação do etnocentrismo expresso, nos diferentes níveis de formação humana. Conforme a literatura especializada de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2020), Lei nº 10.639/2003, ao alterar o Art. 26-A da LDB/1996, passa a ser um importante instrumento legal para as mudanças de paradigmas, provocando alterações substanciais nos currículos dos cursos de formação inicial de professores (as) para a Educação Básica.

Segundo os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021, p. 4):

As Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) conformam um aparato legal que reorienta o currículo e a abordagem da História do Brasil no âmbito da Educação Brasileira. Menos que introduzir conteúdos relativos à História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História dos Povos Indígenas, elas postulam uma reformulação da forma pela qual a História do Brasil tem sido percebida. Engendrada a partir da movimentação da sociedade civil, em especial dos movimentos negros e indígenas, a legislação demanda uma crítica à perspectiva eurocêntrica e o reconhecimento da ação propositiva de africanos, indígenas e negros nos processos que conformam a trajetória histórica brasileira.

Até pouco tempo, os cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica não proporcionavam discussões críticas sobre as questões

raciais em seus itinerários formativos. Para leitura das ementas dos componentes curriculares, tomamos como parâmetro a problematização do encaminhamento dado à Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciatura em História, desenvolvidas por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2021). Nos quadros abaixo, apresentamos os três componentes curriculares em que a temática racial aparece incluída.

Quadro 7 - Ementa do componente curricular: Prática Educativa I: Contexto da Diversidade

Componente curricular: Prática Educativa I: Contexto da Diversidade		
Período: 1º semestre	Carga horaria: 49h	
	Prática: 33h	Extensão: 16h
Conteúdo		
1- Conceito de Diversidade; 2- A diversidade como constituinte da condição humana; 3- A diversidade na visão histórico-cultural; 4- Identidade; 5- Multiculturalismo; 6- Tolerância; 7-Desigualdades; 8- Inclusão x Exclusão; 9- Igualdade x Desigualdade; 10- Estereótipo e Estranhamento; 11- As Diversidades: Gênero, Sexualidade, <i>Racial</i> , Educação de Jovens e Adultos, <i>Etnia/índios</i> , Geracional, Direitos Humanos, PNEE`s; 13- Públicos da Diversidade; 14- A escola como catalisadora e expressão das diversidades.		
Bibliografia básica		
GENTILI (2005); MOREIRA; CANDAU (2008), JUNQUEIRA (2009); SANTOS (2009). BRUNO (2012); ROCHA (2016).		
Bibliografia complementar		
COELHO; COELHO (2008); BARROS (2008); BOTELHO; SCHWARZ (2012); (ROCHA, 2016); (BRITO; DIAS, 2017).		
Periódicos especializados		
VASCONCELOS; FELIX (2016); GOMES (2019); SANTOS (2019), FERNANDES; ARCURI (2019).		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia *Campus* Belém, (IFPA, 2021).

Assim, o componente curricular *Prática Educativa I: Contexto da Diversidades*, na versão reformulada PPC (IFPA, 2021), passa a ser ofertado obrigatoriamente no primeiro semestre, integrando o grupo III, dentro do eixo temático diversidade, com carga horaria total de 49h, divididos em 33h, de atividades teóricas e 16h, de atividade de extensão, neste componente na definição das avaliações será atribuído nota aos discentes.

Quadro 8- Ementa do componente curricular: Educação em Direitos Humanos e Diversidade

Componente curricular: <i>Educação em Direitos Humanos e Diversidade</i>	
Período: 1º semestre	Carga horaria: 50h
	Teórica: 50h
Conteúdo	
1- Educação, direitos humanos e formação para a cidadania; 2- História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional; 3- Documentos nacionais e internacionais sobre educação e direitos humanos; 4- Estatuto da Criança e do Adolescente e os direitos humanos; 5- Sociedade, violência e construção de uma cultura da paz; 6- <i>Preconceito, discriminação e prática educativa</i> ; 7- Políticas curriculares, temas transversais, projetos interdisciplinares e educação em direitos humanos; 8- Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; 9- Educação em direitos humanos, diversidade, cidadania e as práticas pedagógicas; 10- A diversidade na legislação educacional; 11- Conceito de Diversidade; 12- <i>O trato pedagógico e o lugar das Diversidades no Currículo da Educação Básica (Étnico-racial)</i> , Geracional, de Gênero, de Orientação Sexual, religiosa, cultural, territorial, físico individual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras), 13- Temas contemporâneos em educação, diversidade e direitos humanos.	
Bibliografia complementar	
SILVA; MOREIRA (1995); SILVA (2005); TIMOTHY; IRELAND (2007); PINSKI; PINSKY (2012); CANDAU; ANDRADE; SACAVINO (2013); VIEIRA (2013).	
Bibliografia complementar	
FRIGOTTO; GENTILI (2002); CANDAU; SACAVINO (2003); RAYO (2004); ROCHA, (2004); TORO (2005).	
Periódicos especializados	
ARROYO (2015); SILVA (2015); XAVIER FILHA (2015).	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia *Campus* Belém, (IFPA, 2021).

Com relação ao componente curricular *Educação em Direitos Humanos e Diversidade*, nesta versão reformulada PPC (IFPA, 2021), este integra o grupo I, e passa a ser ofertada obrigatoriamente no primeiro semestre, no eixo temático diversidade, com carga horaria de 50h, exclusivamente de atividades teóricas. Neste componente será atribuída nota na definição de avaliação aos discentes.

Conforme o prescrito no PPC (IFPA, 2021), o componente curricular *Educação das Relações Étnicorraciais* tem como objetivo o cumprimento das legislações vigentes e da Lei nº 10.639/2003. Consoante à redação do PPC do (IFPA, 2017), após a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia de 2010, o componente curricular faz parte da organização curricular em caráter obrigatório.

Quadro 9 - Ementa do componente curricular: Educação para a Educação das Relações Étnicorraciais

Componente curricular: Educação para a Educação das Relações Étnicorraciais		
Período: 6º semestre	Carga horaria: 50h	
	Teórica: 40h	Extensão: 10h
Conteúdo		
1- Bases Legais de ERE; 2- O Elo entre África e Brasil – A invenção da África; 3- Termos e conceitos comumente usados nas questões étnico-raciais; 4- História da Educação do Negro no período da escravização; 5- Formação Inicial e continuada de professores para ERE; 6- O NEAB como instrumento de implementação da Lei 10.639/2003 e sua importância nas Instituições de Ensino Superior; 7- Intervenção com ERE na Educação Básica: Tecnologias Educacionais, jogos, aplicativos, vídeos; 8- Transposição Didática e Metodologias Ativas; 9- Arte e Cultura africana e afro-brasileira: O Movimento Afrofuturista e o Movimento Pan Africanista.		
Bibliografia complementar		
ORTIZ (1994); FONSECA; SILVA; FERNANDES (2011); BRASIL (2012); BRASIL (2013); ERNESTO (2018).		
Bibliografia complementar		
BRASIL (2005); MUNANGA (2005); ROCHA (2013, 2016).		
Periódicos especializados		
MUNANGA (2015); ERNESTO (2019); SILVA (2019).		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia *Campus* Belém, (IFPA, 2021).

O componente curricular Educação para a Educação das Relações Étnicorraciais, na atualização do PPC (IFPA, 2021), é componente obrigatório ofertado no sexto semestre, integrando o grupo I³⁸ - que compreende as disciplinas da base comum dentro do eixo temático de gestão. Destaquemos que, na atualização do PPC, foram acrescentadas 10h, a mais na carga horária deste componente. Com isso, este componente passa a ser ofertado com uma carga horária de 50h, uma vez que, até 2021, conforme PPC (IFPA, 2017), este componente era ofertado com carga de 40h (IFPA, 2021).

As mudanças na distribuição da carga horária deste e dos demais componentes curriculares seguem as orientações da Resolução nº 2/2019, que estabelece que os currículos dos cursos de formação de professores (as) organizem o percurso formativo dos cursos de formação docente, e que este disponibilize tempo para as atividades de extensão³⁹. Verificamos que a atual

³⁸ Conforme o previsto no art. 12, Parágrafo único do inciso I na linha- a da Resolução de n. 2/2019, (BRASIL, 2019), no grupo I, ficam incluídas os componentes curriculares que tratam das discussões sobre a temática: LDBE, com destaque para o art. 26-A.

³⁹ De acordo com texto do PPC (IFPA, 2021), a inclusão da atividade de extensão tem como objetivo atender ao critério de percentual mínimo de 10% de sua carga horária voltada a prática extensionistas. Consoante com o texto da atual versão do PPC, o curso de Pedagogia dispõe de 399hs para atendimento deste pré-requisito, que estão distribuídos em diversos componentes

proposta pedagógica do curso de licenciatura de Pedagogia do *Campus* Belém, foi reestruturada e adequada com base na nova Resolução de nº. 2/2019, assim como também, pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as DCNERER que orientam os processos de implementação da EREER.

O componente curricular Educação das Relações Étnicorraciais, apresenta conteúdos importantes e condizentes com as orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006), demonstrando o esforço por parte dos agentes em incluir a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular do curso. No entanto, Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021, p. 8), ressaltam que:

O enfrentamento do racismo e de seus desdobramentos não se faz, somente, com a reformulação das matrizes curriculares. A discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem sobre abordagens didático-pedagógicas voltadas para abordagem de temas sensíveis – como o racismo – e o sobre o modo como ele afeta crianças e adolescentes e sua relação com o mundo (e a Escola, especialmente) são fundamentais para que as demandas da sociedade civil sejam efetivadas.

O principal objetivo da disciplina específica para a abordagem da temática, principalmente na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, deve ser complementar as abordagens previstas na Resolução nº 1/2004, nas diferentes atividades acadêmicas que constituem o curso (BRASIL, 2006).

Observamos que, houve pequenas alterações nos conteúdos propostos na atual ementa do componente curricular em relação à anterior. Na atual ementa, são propostos nove conteúdos, sendo que, dos oito conteúdos propostos na ementa anterior, apenas o conteúdo “A importância do continente africano no processo de evolução do homem” não permanece na atual ementa. E nesta, foram acrescentados dois novos temas: “O elo entre África e Brasil e Arte e Cultura africana e afro-brasileira: O movimento afrofuturista e o movimento Pan Africanista (IFPA, 2021).

curriculares dos três grupos. O documento destaca que 50% da carga horária das disciplinas de práticas educativas, devem ser destinadas para atividades de extensão. Assim, entendemos o requisito mencionado anteriormente vem cumprir o proposto no o art. 8º, inciso VII da Resolução de n. 2/2019, (BRASIL, 2019), que reconhece a Escola Educação Básica como sendo um lugar privilegiado para o desenvolvimento de sua prática e pesquisa, como também o art. 11 dessa mesma normativa que orienta, a distribuição da carga horária nos cursos de licenciaturas.

No entanto, verificamos que toda a referência básica foi substituída, e na referência complementar permanece apenas o aporte da literatura especializada de Helena Rocha (2013), que aborda sobre as tecnologias educacionais para o trato da África na Educação Básica. Embora sejam resultados de estudos de autores (as) que produzem sobre a temática, sendo que alguns se constituem com referências na literatura especializada sobre a temática, os estudos sobre a ERER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica precisam refletir sobre as indicações de leituras propostas nas ementas destes cursos. E, com relação à produção de conhecimento sobre a temática, os autores Wilma Coelho; Kátia Régis e Carlos Silva (2021, p. 18), pontuam que:

Atualmente, não é possível anunciar ausência de material didático e de pesquisa sobre o tema. Parece-nos que o contexto nos convida a estabelecer um compromisso para além do que regulam o arcabouço legal e a literatura especializada sobre o tema, pois estratégias pedagógicas têm sido produzidas nos últimos 15 anos, as quais abarcam tais dimensões em âmbito escolar.

A partir do exposto, salientamos que as instituições de ensino em seus diferentes níveis precisam assumir um compromisso com a formação do sujeito para além do simples cumprimento das normas legais, de modo que, a legislação não se torne apenas fundamento teórico das propostas pedagógicas das instituições de ensino, mas que sejam orientadoras de ações concretas nos processos formativos dos sujeitos nos diferentes níveis de ensino, com o propósito de mudanças sociais concretas (COELHO; COELHO, 2018, COELHO; COELHO, 2021, COELHO; RÉGIS; SILVA, 2021).

Neste sentido, apontamos a atuação do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Diversidade (NEAB/IFPA). Conforme o PPC, o núcleo tem papel preponderante na aplicabilidade e o acompanhamento da efetivação da Lei nº 10.639/2003, no curso de licenciatura em Pedagogia. O documento explicita a importância da atuação do NEAB/IFPA no desenvolvimento de ações para que a Lei nº 10.639/2003, seja implementada nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Em consoante com o PPC, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidade (NEAB/IFPA) tem desenvolvido ações desde 2005, no âmbito de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) para a Educação Básica no

IFPA. Este NEAB tem se mostrado atuante no desenvolvimento de ações para implementação da EREER nos espaços de formação de professores (as) do IFPA, configurando-se como importante espaço de luta no combate às desigualdades Étnico-raciais na educação no âmbito do IFPA.

Buscamos ainda verificar o perfil acadêmico e profissional da docente que ministra o componente curricular Educação das Relações Étnicorraciais no curso de licenciatura de Pedagogia. As informações apresentadas do perfil da docente foram compiladas do PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia, e também currículo *Lattes* cadastrado na Plataforma do CNPq, visto que, a formação acadêmica e a experiência profissional do (a) docente que ministra conteúdos, devem condizer com que é proposto pelos componentes curriculares.

Em conformidade com o que foi verificado no PPC (IFPA, 2021), e *Lattes* da docente, atualmente, o componente curricular tem sido ministrado por uma docente negra, licenciada em Pedagogia, com mestrados em Teoria e Pesquisa do Comportamento, e mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. A docente atua como professora do curso de licenciatura de em Pedagogia nesta instituição desde 2008.

A docente é membro da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação DPPG; Líder de Grupo de Pesquisa, nas linhas de pesquisas: 1- Formação Continuada de Profissionais da Educação; 2- Inclusão de Portadores de Deficiência na Educação Profissional; 3- Inclusão e Pessoas com Necessidades Especiais na Educação Profissional.

É também Membro dos Conselhos, 1- Comissões e Consultoria, Direção Geral, Direção de Ensino; 2- exerce atividade de extensão realizada no Projeto PICEFET-PA – Inclusão de Afrodescendentes e Resgate e Mapeamento da Exclusão de Afrodescendentes no Ensino Superior nos CEFET da Região Norte e Nordeste – Implicações nas Políticas Públicas; 3- coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB/IFPA; 4- coordena o Curso de Especialização para Educação das Relações Étnico Raciais; 5- é chefe do Departamento de Formação Inicial de Professores (as) e Educação Básica e 6- Presidente do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O perfil profissional da docente evidencia a experiência com a temática, e seu engajamento acadêmico, social e político para a implementação da Lei nº

10.639/2003, no âmbito do IFPA. Tem desenvolvido pesquisas e atividades de extensão sobre a temática da EREER. Coordena políticas de ações afirmativas no Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – IFPA e atua como docente há quatorze anos no curso de licenciatura em Pedagogia.

Ao longo deste texto, buscamos salientar a importância da Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Verificamos que o curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, desde seu início, tem inserido na matriz curricular conteúdos que abordam a temática racial, assim como vem ampliando o espaço de discussão da temática no currículo do curso, por meio do aumento da carga horária do componente curricular. Também há no corpo docente, professores (as) qualificados (as), atuantes, e com experiências na temática.

Tais aspectos consideramos como positivos, pois o documento indica que o IFPA tem encaminhado ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, para além dos espaços de Formação Inicial de Professores (as), pois, ao longo da história da educação brasileira, esses conteúdos e temas estiveram ausentes dos currículos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

Consideramos positiva, ainda, a presença do componente curricular no currículo do curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, ofertado no curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA. Esta contribui para formar professores para a EREER que atuarão na Educação Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não cabe aqui apontar um modelo, mas sim refletir sobre o tratamento conferido a EREER no currículo de um curso, que tem como peculiaridade formar professores (as) para atuar nos primeiros anos de escolaridade, e que precisam ter consciência crítica e conhecimentos teóricos e metodológicos para subverter as visões eurocêntricas no ensino básico.

Assim, o PPC demonstra que o curso de licenciatura em Pedagogia tem empreendido esforços para formar os futuros (as) professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais, ao ofertar o componente curricular Educação para as Relações Étnicorraciais, com conteúdo e componente curricular de ca-

ráter obrigatório e com carga horária equiparada aos demais componentes curriculares, estabelecendo conexão com a escola de Educação Básica por meio das atividades de extensão. Portanto, é preciso que se avance nos estudos sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais. Do mesmo modo, é necessário que se investigue as ações práticas para que seja possível ter uma visão mais aprofundada do tratamento conferido à EREER no currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação das Relações Étnico-raciais, ao longo destes quase vinte anos de promulgação da Lei nº 10.639/2003, que confere a obrigatoriedade à inclusão da temática nos currículos dos diferentes níveis de ensino, tem sido objeto de análise no *Campo* de Formação Inicial de Professores (as), e demandada pela necessidade da compreensão aprofundada acerca da incorporação da temática nos processos formativos dos professores (as) para a Educação Básica. Conforme afirma Wilma Coelho (2018), esses estudos têm conformado o *Campo* de pesquisa, ao mesmo tempo que, tem conferido visibilidade a temática.

Neste estudo, investigamos à Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da leitura do Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI e do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, subsidiada pelas inflexões da literatura especializada e fundamentada pelas legislações vigentes, com o objetivo de examinar o tratamento conferido as Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as), para a Educação Básica no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA.

Durante o percurso investigativo, buscamos identificar como a Educação das Relações Étnico-raciais tem sido incorporada na Formação Inicial dos futuros (as) Professores (as) que atuarão na Educação Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de responder a seguinte problemática: qual é o tratamento conferido a EREER na Formação Inicial de Professores (as), para a Educação Básica no currículo do curso de licenciatura em Pedagogias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará - IFPA?

O processo de construção investigativo que culminou na escrita deste texto foi bastante desafiador, mas também, nos permitiu o aprofundamento teórico sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a EREER, e assim como, das bases legais que orientam os processos de implantação das políticas educacionais voltadas para a diversidade étnico-racial, bem como, nos permitiu co-

nhecer os (as) autores (as) que produzem sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica e a Educação das Relações Étnico-racial no Brasil.

Ao realizarmos o levantamento das produções acadêmicas de dissertações, teses e artigos nos bancos de dados, verificamos que há um quantitativo expressivo de trabalhos que investigaram o lugar conferido à Lei nº 10.639/2003, no currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, na perspectiva da EREER. Salientamos que os autores (as) das produções acadêmicas, apontam que a ausência de implementação da Lei nº 10.639/2003, na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica tem contribuído com a perpetuação da visão colonizadora e homogeneizadora historicamente ensinada e aprendida na Escola Básica brasileira.

O exame da literatura especializada no recorte temporal de 2015-2020, também ressaltou os desafios enfrentados pelos cursos de Formação Inicial de Professores (as), para a Educação Básica para implementar a EREER, nos percursos formativos destes cursos. Ao mesmo tempo, nos levou a identificar a importância e a necessidade da inclusão da EREER no currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, para que os (as) futuros (as) professores (as) sejam formados na perspectiva da diversidade Étnico-racial.

Com relação ao estudo realizado no Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, e no Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, os dados apontam os caminhos traçados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA, para implementar a Lei nº 10.639/2003, nos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Na matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, identificamos componentes curriculares que apresentam conteúdos que abordam a temática Étnico-racial, com referências bibliográficas de autores que produzem conhecimento sobre a temática no *Campo científico*.

Além do já exposto, a atual proposta pedagógica do curso de licenciatura em Pedagogia oferta o componente curricular Educação para as Relações Étnicorraciais no sexto semestre, dentro do eixo temático Gestão, e a sua carga horária de 50h, está composta de 40h, de atividades teóricas e 10h, para as

atividades de extensão. Observamos que também outros componentes curriculares, tais como Educação em Direitos Humanos e Diversidade, Prática Educativa I no Contexto da Diversidade ofertam conteúdos que abordam as questões Étnico-raciais, confirmando que a proposta curricular deste curso de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica está pautada na formação para a diversidade, advinda da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), do Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004), e da Resolução CNP/CP 01/2004 (BRASIL, 2004).

Identificamos também, que há interesse dos elaboradores do PPC em propor um itinerário formativo, significativo e contextualizado, fundamentado numa abordagem interdisciplinar do conhecimento, ao proporem bases conceituais que promovem a construção da autonomia profissional do futuro (a) pedagogo (a), para que este adquira os conhecimentos teóricos e práticos para desenvolver as diversificadas funções dentro e fora do âmbito escolar, que fazem parte das competências do (a) licenciado (a) em Pedagogia (BRASIL, 2006).

O perfil dos agentes que conduziram a atualização do PPC (IFPA, 2021), do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, *Campus* Belém, aponta o engajamento dos profissionais em diferentes atividades acadêmicas, científico e profissional. Os currículos *Lattes* destes (as) agentes destacam a posição ocupada pelos mesmos no *Campo científico*, no desenvolvimento de estudos sobre as questões Étnico-raciais, e na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica (BOURDIEU, 2004).

Os dados apontam que o IFPA, foi a primeira instituição de ensino superior a ofertar um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação das Relações Étnicorraciais no estado do Pará, com o objetivo de qualificar professores (as) para a Educação Básica, caracterizando-se como uma das instituições pioneiras na implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), no estado do Pará (ROCHA, 2019).

Concluimos que o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia, ao definir o percurso formativo dos (as) futuros (as) professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstra que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecno-

logia do Pará – IFPA tem empreendido esforços no sentido de atender às normatizações legais (BRASIL, 2003, 2004, 2006, 2008, 2009, 2013), na perspectiva de romper com o currículo eurocêntrico e monocultural, ao incluir no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia a ERER, assim como também promovendo a circularidade e a interação dos acadêmicos com a temática em espaços-tempos da Instituição.

E para estudos futuros, sugerimos o aprofundamento na análise dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia, assim como também, no exame da inclusão dos conteúdos sobre as populações indígenas no percurso formativo dos futuros (as) professores (as) para a Educação Básica do curso de licenciatura em Pedagogia do IFPA, haja visto que, este estudo examinou de maneira específica a inclusão dos conteúdos que abordam as contribuições dos povos Africanos e Afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS

AMANTEA, Alejandra *et al.* Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinares, da Didática Geral e das Didáticas Especial. *In*: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 38-69.

ANDRÉ, Marli Eliza Damasceno Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Damasceno Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

BOMFIM, Alexandre Maia; RÔÇAS, Giselle. Educação Superior e Educação Básica nos Institutos Federais: a verticalização e a capilaridade do Ensino a partir da avaliação dos docentes. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6697/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científica. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE Nº 251, de 11 de abril de 1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4717.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE Nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em: <http://www.dominio-publico.gov.br/download/texto/me4717.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das rela-

ções étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 3810, de 19 de março de 1932**. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impresso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.022, de 2 de dezembro de 2009**. Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D7022.htm.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

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. Brasília - DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nº 5.490, de 3 de setembro de 1968, e nº 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaacao/PNE%202>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0452.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a Educação Básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAAE**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai. /ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19127/11122>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia e pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8391/DissIAC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a Diferença?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p.1-39, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11343/1/Artigo_Licenturas-HistoriaLei.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcM-TWxWbc95t5BF>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas**: cor preconceito e discussão. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educ. em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300097&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa. Dez anos da Lei N. 10.639/2003 e a Formação de Professores e Relações Raciais em Artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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 (2003-2013). **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 458-482, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/134>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios**: educação, sociabilidade, cor e ensino de História. São Paulo: Editora Livraria Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Formação de Professores no Brasil: notas e contextos. **Rev. Eletrônica Documento/Monumento**, Mato Grosso, v. 15, n. 1, p. 360-392, set. 2015. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-15.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Núcleo Gera dez anos**: entre a universidade e a escola básica. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar Borges de. ERER e Escola Básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 262-280, jun./2020. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Farias da. Lugar da Educação das Relações Étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas Escolas Paraenses. **Revista Exitus**, Santarém, v.11, p.1-24, 2021. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revista-exitus/article/view/1533>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Farias da. Significações sobre a ERER: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 62, p. 334-346, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/49485>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação** com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 63- 81. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/imagens/stories/Institutos Federais de Educa%C3%A7%C3%A3o Ci%C3%AAncia e Tecnologia - Rela%C3%A7%C3%A3o com o Ensino M%C3%A9dio Integrado e o Projeto Societ%C3%A1rio de Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/imagens/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%AAncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developimento.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortes, 2018.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista HOLOS**, Natal, v. 2, p. 3-9, 2009. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/267>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Anne de Matos Souza. **Um estudo sobre a política de ação afirmativa: a implementação da Lei n. ° 12.711/2012 nos IFETs (2014-2019)**. 2020. 256 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13724>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Sandra Lúcia; ANDRADE, Andréa; SOUZA, Fernanda Evelin Camarço de. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 1-19, jan. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323708975_n_2_-_reflexoes_sobre_a_expansao_dos_institutos_federais_no_estado_de_sao_paulo. Acesso em: 20 jun. 2022.

FORTES, Brenda Gonçalves; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Educação das relações étnico-raciais e o Ensino Médio a partir de teses no período de 2003 a 2016. *In*: COELHO, Wilma Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. (orgs). **Escola básica e relações raciais**. Tubarão, SC: Copiart, 2019. p. 19-48.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Transversalidade e Meio ambiente. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente**. Brasília: MEC; SEF, 2001. p. 15-26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ciclodopalestras.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDo-Brasil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. v. 29. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

GOODSON, Igor Frederik. **A construção Social do Currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Igor Frederik. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características da População e dos Domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional**. Belém, PA: IFPA, 2019. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/pdi-2019-2022/4759-pdi-2019-2023/file>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém, PA: IFPA, 2021. Disponível em: https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=94477. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém, PA: IFPA, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: bep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892. Acesso em: 20 jun. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LOUREIRO, Chislei Bruschi. **Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial de Professores de Química no IFES**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_7b6979c3f4535160846c30e3a3030714. Acesso em: 20 jun. 2022.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MEIRA, Flávia Paola Félix. **A educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de pedagogia: percursos, contribuições e desafios**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://mestrados.uemg.br/phoca-download/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2018_5.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **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**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2022.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “Estado do Conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 164-183, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p164-183>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NOGUEIRA, Audrey Michele. **A implementação da Lei nº. 10.63/2003 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BAMNFQ>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícola**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 89-108, 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos Políticos Pedagógico dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica e transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2011. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro Padinha. **Relações Raciais:** pesquisa na Pós-graduação em Educação no Brasil (2005-2010). 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14_padinha.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

PALAMIDESSI, Mariano. **Currículos:** debates contemporâneos: tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. Currículos: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

PINAR, William. **Estudos curriculares:** ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** concepção (ões) e desafios no IFRS. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1155/Dissertacao%20Margarete%20de%20Quevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2022.

REIS, Monique Priscila de Abreu. **A formação de professores/as de Arte em educação para as relações étnico-raciais:** interrogando os currículos de Licenciatura em Teatro. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9088>. Acesso em: 20 jun. 2022

REIS, Natália do Carmo. **As Relações étnico-raciais na Formação inicial de Pedagogos**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, Guarulhos, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/501>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Sousa. **A Formação Inicial de Professores e as Implicações nos Cursos de Pedagogia de MS**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1023>. Acesso em: 27 nov. 2020. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Adelmária Ione dos. **As contribuições das estratégias de ensino para as relações étnico-raciais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab)**. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado

em Ensino) – Universidade Vale do Itaquari, Lajeado, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2908>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Jailson Alves dos Santos. Políticas de expansão da RFEPC: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 113-123. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos Federais de Educa%C3%A7%C3%A3o Ci%C3%Aancia e Tecnologia - Rela%C3%A7%C3%A3o com o Ensino M%C3%A9dio Integrado e o Projeto Societ%C3%A1rio de Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developmento.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentário e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Leandro de Souza. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_5cb8e47e483116797ea3977c386d63f3. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>. Acesso em: 20 jun. 2022.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Márcio Luiz Neves. A expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul. /set. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320175556_A_expansao_da_Rede_Federal_de_Educacao_Profissional_Cientifica_e_Tecnologica_os_Institutos_Federais_em_questao. Acesso em: 20 jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 16, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Planejamento Educacional: uma abordagem político-pedagógico em tempos de incertezas**. Curitiba: CRV, 2019.

VIDOR, Alexandre Martins *et al.* Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 - comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantilana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

TESES

BRITO, Nicelma Josenila Costa. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais**: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6336334. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32814/1/TESE%20Michele%20Guerreiro%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo do curso de pedagogia**. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042018-134436/publico/VERONICA_MORAES_FERREIRA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

MARQUES, Marta. **A formação no curso de Pedagogia após a aprovação da Lei 11.645/2008**: estudo de caso – Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões (URI). 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8865>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BA6P5G/1/tese_vers_o_final_vanessa_eleut_rio_janeiro_2019.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

ARTIGOS

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**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BARBOSA, Luciene Cecilia. Educação para as Relações Étnico-Raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Revista espaço acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 168, p. 17-26, mai. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27347/14609>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de Formação para o Trato com a Diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 192-224, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Notas Sobre a Formação Docente o saber Histórico Escolar nos Cursos de Formação de Professores de História. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. 7, n. 01, p. 51-74, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6976/0>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educ. em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300097&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa. Dez anos da Lei Nº 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358/4691>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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 (2003-2013). **Revista COCAR**, Belém, v. 13, n. 25, p. 458-482, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/134>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Significações Sobre a ERER: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 334-346, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2400/showToc>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Formação de Professores no Brasil: notas e contextos. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, v. 15, n. 1, p. 360-392, set. 2015. Disponível em: <00.129.241.80/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-15.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Formação De Professores para o Ensino de História: impasses em perspectiva. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 18, n. 31, p. 51-67, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5457>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 573-605, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19871>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze Anos de Implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59 - 86, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JESUS, Marcelo Siqueira; AGUIAR, Alan Silva. Caminho Con(di)Vergente para a Educação das relações Étnico-raciais nas Licenciaturas do Campus JK da UFVJM. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 849-865, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54715/32526>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MARQUES, Marta; BILHÃO, Isabel. A Educação para As Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial em Pedagogia: um estudo de caso. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 43-61, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/516>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Vinícius Baptista. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00183.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

REIS, Maria da Conceição dos; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação Docente: um olhar freireano para o curso de pedagogia. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 24-38, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio. Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no PIBID. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27848>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Felipe de Lima; COSTA, Andressa Florcena Gama da; SILVA, Thalita Pereira da. As Relações Étnico-raciais e os Currículos dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade do Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.76-88, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3337>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Natalino Neves da. Diversidade étnico-racial e formação de professores no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais - campus Ouro Preto (IFMG/OP). **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 175-186, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4494/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Pablo Afonso; SILVA, Andresa Fernanda. Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-raciais: um estudo nas licenciaturas da UFMS – CPTL. **Pesquisa e Práticas Educativas**, São Paulo, v. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/28/5>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOUZA, Maria Elena Viana Souza; FETZNER, Andrea Rosana. Educação Étnico-Racial e Interculturalidade Crítica na Escola: formação inicial de professores por meio do PIBID/UNIRIO. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 5-23, out./jan. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25738>. Acesso em: 20 jun. 2022.