



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA**  
**BÁSICA**

**MARCELA SILVA DA CONCEIÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO NO TOCANTE À**  
**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2009-2016)**

**BELÉM-PA**

**2018**

**MARCELA SILVA DA CONCEIÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO NO TOCANTE À  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2009-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho.

**BELÉM-PA  
2018**

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

---

C744e Conceição, Marcela Silva da

Um estudo sobre o estado do conhecimento no tocante à implementação da lei n.  
10.639/2003 na educação básica (2009-2016) / Marcela Silva da Conceição. — 2018  
168 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica  
(PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará,  
Belém, 2018. Orientação: Profa. Dra. Wilma da Nazaré Baía Coelho

1.Educação Básica. 2. Lei N. 10.639/2003. 3. Estado do Conhecimento. 4. Implementação. 5.  
Programas de Pós-Graduação. I. Coelho, Wilma da Nazaré Baía Coelho, *orient.* II. Título

---

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora – UFPA)

---

Professor Doutor Mauro Cezar Coelho (Examinador Interno – UFPA)

---

Professora Doutora Eugênia Portela Siqueira Marques (Examinadora Externa – UFGD)

---

Professora Doutora Betânia Leite Ramalho (Examinadora Externa – UFRN)

**Aprovada em: 23 de fevereiro de 2018.**

*Dedico à minha família; aos meus pais, Maria de Lourdes e Raimundo Palheta; às minhas irmãs, Maria Valdiceli e Raimunda Waléria, e também à Laura Cristina e a Macedo da Cruz pelo apoio incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita bondade de conceder a oportunidade de novas aprendizagens, pela saúde, força e fé para enfrentar os desafios da vida acadêmica.

Aos meus pais, Maria de Lourdes e Raimundo Palheta, pela educação, por todo o carinho e apoio durante toda a vida.

Às minhas irmãs, Maria Valdiceli e Raimunda Waléria, minha eterna gratidão por todo o apoio e companheirismo em tudo.

À razão do meu viver, minha filha Laura Cristina, e ao meu esposo Macedo da Cruz, por acompanhar cada momento deste ciclo que agora se encerra.

À minha orientadora, Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, pelo apoio, carinho, atenção e interlocução profícua no decorrer desta pesquisa, bem como pela oportunidade de vivenciar na prática o desenvolvimento de ações na Universidade no tocante ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Sem dúvida, os Momentos Pedagógicos oferecidos pela senhora ultrapassam a formação acadêmica ofertada em Curso de Pós-Graduação, constituem-se como momentos riquíssimos de aprendizagem no campo profissional e pessoal.

Ao Professor Doutor Mauro Cezar Coelho pelas relevantes contribuições durante a construção desta pesquisa.

À Banca Examinadora composta pela Professora Doutora Eugênia Portela de Siqueira Marques, Professora Doutora Betânia Leite Ramalho e Professor Doutor Mauro Cezar Coelho, por aceitarem o convite para participar desta banca e pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Escola, representado na figura da Coordenadora Professora Dr. Ney Cristina e Professor Dr. Ronaldo Araújo pelo incentivo, suporte e diligência no atendimento aos discentes.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Raciais (GERA/UFPA/NEAB) na figura da Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, que a época, coordenava as ações do Núcleo e possibilitou minha participação nas atividades desde o ano de 2015.

Agradeço aos integrantes do GERA-UFPA/NEAB pelos momentos de aprendizagem e pela parceria no desenvolvimento das atividades realizadas. Em especial, agradeço à Anne de Matos Souza Ferreira pelo apoio, pela parceria e companheirismo nesses dois anos. Nesse percurso construímos laços de amizades que, com certeza, se renovarão por toda a nossa vida.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) por ter concedido a liberação para a realização deste estudo.

Agradeço às minhas colegas mestrandas do Programa PPEB Renata da Silva e Waldina Ribeiro pelos momentos de diálogos e convivência diária que o curso nos possibilitou.

## RESUMO

Este trabalho objetiva mapear, por meio de teses, a implementação da Lei N. 10.639/2003, atinente à Educação Básica na Região Nordeste. Especificamente, pretende-se identificar uma parte dos estudos sobre a Educação das relações étnico-raciais no Brasil; verificar a estrutura e a organicidade dos programas de Pós-Graduação em Educação no tocante à temática da educação das relações étnico-raciais e examinar o estado do conhecimento a respeito da implementação da referida Lei na Educação Básica. Para consubstanciar o estudo, utilizamos a abordagem qualitativa e quantitativa de Bernadete Gatti (2004) e a técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). Com relação ao estado do conhecimento, acionamos os estudos de Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014). Para o aporte teórico metodológico da pesquisa, utilizamos os estudos de Pierre Bourdieu por meio dos conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*. Entre as conclusões, podemos inferir que o estado do conhecimento na região Nordeste vem sendo alvo de investimentos por parte dos pesquisadores da região. Constatamos que as teses indicam que houve avanços. Contudo, a implementação da Lei N. 10.369/2003 encontra-se em franco processo de implementação. Esse avanço decorre das formações pedagógicas direcionadas aos docentes, ou seja, nas escolas em que a temática figura de forma consubstanciada e que a implementação se concretiza por meio de práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Lei N. 10.639/2003. Estado do Conhecimento. Implementação. Programas de Pós-Graduação.

## ABSTRACT

This paper aims to map, through theses, the implementation of Law No. 10.639 / 2003, concerning Basic Education in the Northeast Region. Specifically, it intends to identify a part of the studies on the Education of ethnic-racial relations in Brazil; to verify the structure and the organicity of the Graduate Programs in Education regarding the theme of the education of the ethnic-racial relations and to examine the state of knowledge regarding the implementation of the said Law in Basic Education. To substantiate the study, we used the qualitative and quantitative approach of Bernadette Gatti (2004) and the Content Analysis technique by Laurence Bardin (2011). With regard to the state of knowledge, we launched the studies of Marília Costa Morosini and Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014). For the theoretical methodological contribution of the research, we used the studies of Pierre Bourdieu through the concepts of field, habitus and capital. Among the conclusions, we can infer that the state of knowledge in the Northeast region has been the target of investments by researchers in the region. We find that the theses indicate that there have been advances. However, the implementation of Law N. 10.369 / 2003 is in the process of being implemented. This progress stems from the pedagogical formations directed to teachers, that is, in schools where the theme is embodied and implemented through pedagogical practices.

**Keywords:** Basic Education. Law no. 10.639/2003. Knowledge state. Implementation. Post-graduate programs.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANDIFE	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
COPENE	Congresso Brasileira de Pesquisadores/as Negras
CONSUNI	Conselho Universitário
CONNEABS	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
DGP	Diretório de Grupo de Pesquisa
DCNRER	Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação das Relações Étnico-Racial
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
FACED	Faculdade de Educação
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
GT	Grupo de Trabalho
GP	Grupo de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PNPIR	Plano Nacional da Promoção da Igualdade Racial
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGE	Programa de Pós-Graduação Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal do Rural de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eventos científicos relacionados ao campo das relações étnico-raciais .....	49
Figura 2 - Entidades científicas envolvidas com o campo das relações étnico-raciais .....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil da formação docente - UFBA.....	63
Quadro 2 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFBA.....	65
Quadro 3 - Quadro Perfil da formação docente - UFC.....	66
Quadro 4 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFC.....	68
Quadro 5 - Perfil da formação docente UFPE.....	69
Quadro 6 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFPE.....	71
Quadro 7 - Perfil da formação docente UFRN .....	72
Quadro 8 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFRN.....	74
Quadro 9 - Perfil da formação docente - UFRPE.....	76
Quadro 10 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFRPE.....	76
Quadro 11 - Núcleo de Pesquisa e Linha de Pesquisa dos Orientadores .....	79
Quadro 12 - Teses defendidas nos PPGED's (2009-2016) .....	87
Quadro 13 - Origem da discussão racial nas escolas pesquisadas.....	91
Quadro 14 - Categoria: Escola Básica e Relações Étnico-Raciais .....	94
Quadro 15 - Categoria: Implementação da Lei N. 10.639/2003 na Escola Básica .....	97
Quadro 16 - Categoria: Formação de professores e relações étnico-raciais.....	99
Quadro 17 - Categoria: Práticas pedagógicas na escola .....	103
Quadro 18 – Categoria: O papel da escola na construção da identidade.....	105
Quadro 19 - Categoria: Religiosidade afro-brasileira.....	107
Quadro 20 - Grupos de Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais.....	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produção intelectual docente UFBA - Artigos.....	63
Tabela 2 - Produção intelectual docente UFBA - Livros .....	63
Tabela 3 - Produção intelectual docente UFBA - Capítulos de livro .....	63
Tabela 4 - Produção intelectual docente UFC - Artigos.....	66
Tabela 5 - Produção intelectual docente UFC - Livros .....	66
Tabela 6 - Produção intelectual docente UFC - Capítulos de livro.....	67
Tabela 7 - Produção intelectual docente UFPE - Artigos.....	70
Tabela 8 - Produção intelectual docente UFPE - Livros .....	70
Tabela 9 - Produção intelectual docente UFPE - Capítulos de livro .....	70
Tabela 10 - Produção intelectual docente UFRN - Artigos.....	73
Tabela 11 - Produção intelectual docente UFRN - Livros .....	73
Tabela 12 - Produção intelectual docente UFRN - Capítulos de livro .....	73
Tabela 13 - Produção intelectual docente UFRPE - Artigos .....	77
Tabela 14 - Produção intelectual docente UFRPE - Livros.....	77
Tabela 15 - Produção intelectual docente UFRPE - Capítulos de livro .....	77
Tabela 16 - Formação acadêmica dos orientadores.....	78
Tabela 17 - Participação em bancas e orientações .....	81
Tabela 18 - Panorama da institucionalização dos NEAB's no Brasil .....	120

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atuação docente na graduação.....	79
Gráfico 2 - Temáticas presentes nas produções.....	89
Gráfico 3 - Panorama geral da institucionalização dos NEAB's.....	120
Gráfico 4 - Criação dos GP's sobre Relações Étnico-Raciais .....	122
Gráfico 5 - Localização dos grupos de pesquisa .....	123
Gráfico 6 - Titulação dos pesquisadores.....	125
Gráfico 7 - Área de formação dos pesquisadores .....	126
Gráfico 8 - Ano de Formação dos Pesquisadores.....	127
Gráfico 9 - Atuação na Educação Básica .....	127
Gráfico 10 - Temas emergentes e recorrentes .....	129
Gráfico 11 - Ano de publicação dos periódicos .....	130
Gráfico 12 - Qualificação dos periódicos .....	131

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
Aproximação e delimitação do tema .....	20
Aporte Teórico-Metodológico .....	25
<b>CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....</b>	<b>34</b>
1.1 Questões introdutórias sobre relações raciais no Brasil.....	34
1.2 A relevância das entidades e eventos científicos na divulgação e ampliação do conhecimento sobre relações étnico-raciais no Brasil .....	43
1.3 A Educação Básica e a Lei N. 10.639/2003: diálogos permanentes.....	51
<b>CAPÍTULO II – OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>57</b>
2.1 O contexto da Pós-Graduação no Brasil: notas introdutórias .....	57
2.2 Programas de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste.....	60
2.3 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA .....	62
2.4 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.....	65
2.5 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.....	68
2.6 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.....	71
2.7 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRPE .....	74
2.8 O perfil dos professores/orientadores .....	77
<b>CAPÍTULO III – O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2009-2016) .....</b>	<b>85</b>
3.1 O estudo das teses sobre a implementação da Lei N. 10.639/2003: questões para pensar as relações étnico-raciais nos programas de Pós-Graduação em Educação .....	86
3.1.1 O enfoque da Educação Básica à luz da Lei N. 10.639/2003.....	92
3.1.2 Algumas proposições para pensar a Educação Básica como possibilidade de construção coletiva.....	108
3.2 Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros como canais de comunicação para a implementação da Lei N. 10.639/2003 .....	110
3.2.1 Os NEAB's e o processo de institucionalização: questões introdutórias .....	110
3.2.2 Perfil dos grupos de pesquisa (GP's).....	121
3.2.3 Perfil dos pesquisadores vinculados aos NEAB's.....	124
3.2.4 Perfil da produção intelectual .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>

ANEXO A – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/UFPA.....	154
ANEXO B - Diversidade Étnico-Racial, Saberes Tradicionais e Educação na Amazônia/IFPA .....	156
ANEXO C – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração/UNIR.....	157
ANEXO D – Grupo de Pesquisa Laboratório de Educação: Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais/UFRN.....	158
ANEXO E – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismo/UFMA.....	159
ANEXO F – Grupo de Pesquisa em Estudos Étnico-Raciais e de Fronteira/IFMT .....	160
ANEXO G - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Educação/UFMT .....	161
ANEXO H - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores/UFGD .....	162
ANEXO I - Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações em Racismo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Indígenas/Colégio Pedro II .....	163
ANEXO J - Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário/PUC - SP .....	164
ANEXO K – Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias/UFES .....	168

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem presenciado mudanças relacionadas às condições de vida da população negra no país, especificamente, no campo educacional. Estas transformações aconteceram especialmente em razão do crescente aumento no nível de escolaridade de estudantes negros na educação escolar, e, sobretudo, na educação superior em decorrência, em grande medida, das políticas de ações afirmativas<sup>1</sup>, que constituem os fatores preponderantes dessas mudanças<sup>2</sup>.

Podemos destacar, então, a relevância que tais políticas assumem na melhoria da qualidade de vida da população negra no país e no combate ao preconceito e à discriminação nas várias esferas da sociedade, especificamente, no campo educacional. Pois, notadamente a partir de 2003, com o advento da Lei N. 10.639/2003,<sup>3</sup> a qual pontua a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, a população negra não somente teve sua história de vida reconhecida, como também se vislumbrou a possibilidade de valorizá-la por meio de diferentes áreas do conhecimento, como preconiza a lei.

A esse respeito, Silva (2016)<sup>4</sup> pontua a necessidade de estudar as diferentes histórias dos povos que constituíram nossa nação para que possamos aprender a respeitar e a valorizar histórias como a da população negra e indígena, as quais, de diferentes formas, tiveram sua história e memórias invisibilizadas pelos colonizadores. A autora argumenta, ainda, que os povos trazidos para o Brasil não só resistiram à escravidão como recriaram suas histórias.

Dessa forma, entender o processo de resistência requer conhecimento consubstanciado no tocante às histórias desses povos, neste caso especial, da população afro-brasileira. A Lei N. 10.639/2003<sup>5</sup>, ao tornar obrigatória a inserção de conteúdos que tratam da história e da

---

<sup>1</sup> É o conjunto de políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004).

<sup>2</sup> Com base no Índice de Desenvolvimento Humano além da Média (IDHM), publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2017, a educação escolar foi a que mais contribuiu para o avanço da população negra no Brasil no período de 2000 a 2010.

<sup>3</sup> BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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.

<sup>4</sup> SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In. COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. (Org.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora e Livraria Física, 2016, p. 17-49. (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais).

<sup>5</sup> Em 2008 a Lei n. 10.639/2003 sofre alteração em decorrência da aprovação da **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de

cultura afro-brasileira, faz com que a escola assuma um novo papel na narrativa dessa história<sup>6</sup>.

A escola, como instância produtora e socializadora do conhecimento, assume um importante papel no trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), uma vez que, por meio dela, agentes de diferentes estratos sociais têm a oportunidade de subverter as concepções estereotipadas construídas historicamente. Isso porque, uma alteração de perspectiva acerca da formação da sociedade brasileira possibilita a adoção de práticas antirracistas. Assim, conseqüentemente, poderemos criar gerações com outros comportamentos frente à diferença.

Neste contexto, o Parecer N. 03/2004 evidencia a relevância da escola no trato com a Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito escolar, em seus diferentes níveis e modalidades. Fato é que a alteração da forma de trabalhar os conteúdos pelos professores pode auxiliar significativamente na problematização do preconceito e da discriminação em relação aos grupos historicamente excluídos e invisibilizados (SANTOS, 2014).

Assumir este papel, nas instituições, não se configura como uma tarefa fácil, por duas razões: em primeiro lugar porque exige uma ação coletiva entre todos os agentes; em segundo lugar, por requerer qualificação dos agentes escolares em relação à temática e suas especificidades, e, ainda, em relação aos domínios pedagógicos (GOMES, 2011).

Por estas razões, as instituições de ensino de Educação Básica e de Ensino Superior, comprometidas com a formação humana em diferentes fases da vida, assumem papel relevante nesse processo de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Neste contexto, as instituições de ensino passam, então, a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas sistemáticas associadas aos projetos pedagógicos, os quais, por sua vez, auxiliam no enfrentamento do racismo, da discriminação e do preconceito, muitas vezes, velado, nestas instituições e na sociedade<sup>7</sup>. Nessa acepção, concordamos com as pontuações de Coelho (2009, p. 103), quando afirma:

---

ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

<sup>6</sup> O Parecer N. 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta o papel da escola nesta narrativa, uma vez que ela é convocada a conceber projetos, currículos e programas que visem a atender à determinação da Lei. O Parecer afirma também que a escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

<sup>7</sup> Para Gomes (2012, p. 31), as práticas pedagógicas que auxiliem no enfrentamento do racismo precisam ter condições físicas e pedagógicas para seu desenvolvimento, bem como projetos pedagógicos empenhados na

Que a ausência de uma formação no tocante a diversidade étnico-racial reforça as práticas discriminatórias implícitas no espaço escolar e somente à constituição de uma massa crítica relacionada à questão racial pode realizar uma intervenção conscienciosa capaz de alterar as relações entre brancos e negros.

Para o desenvolvimento desta investigação, o exame das teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) se fez necessário, pois uma parte significativa dos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História são docentes atuantes na Educação Básica. Contudo, nem sempre os objetos estudados por esses discentes-docentes refletem os problemas reais da Educação Básica (COELHO; COELHO, 2015). Assim, quanto maior o debate acerca desse paradoxo, maior a possibilidade de discussão e reversão desse quadro.

Fazemos esta ponderação, pois consideramos que o professor da Educação Básica, ao ser instado a pensar, de modo circunstanciado, acerca da sua prática pedagógica como objeto de sua dissertação ou tese, terá as ferramentas pedagógicas necessárias para fazer frente a tais problemas, de modo a enfrentá-los e subvertê-los.

Em face dos aspectos mencionados, reiteramos a necessidade de mapear os trabalhos produzidos a respeito da implementação da Lei N. 10.639/2003 nos PPGED's da Região Nordeste do país haja vista que esta região tem sido a que mais tem se desenvolvido no tocante à Pós-Graduação, segundo reflexão realizada por Betânia Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira. Além de apontarem a expansão deste nível de ensino no Brasil, e, especificamente na região Nordeste, destacam que tal desenvolvimento se deu, também, em caráter qualitativo e quantitativo.

Neste sentido, entendemos que a expansão dos PPGED's na Região Nordeste tem contribuído para formar recursos humanos em níveis qualificáveis, especialmente, para o campo educacional. Ademais, tem se constituído em um relevante campo de produção e discussão de conhecimento acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que a literatura especializada<sup>8</sup> pontua expressamente a ampliação do diálogo em torno de questões

---

valorização e história da cultura afro-brasileira. Questionam situações de preconceito, são esclarecedoras em relação ao equívoco em torno do pretense fato de que o negro discrimina a si mesmo. As práticas inserem-se no PPP da escola, em cumprimento ao art. 26A da Lei N. 9.394/1996, pois tais práticas se estabelecem em colaboração com as comunidades a que a escola serve, com o apoio direto ou indireto de especialistas, de pesquisadores e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação e encontrarão formas próprias de incluir as temáticas em questão nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo de disciplina.

<sup>8</sup> Os estudos de Pinto (2013); Gonçalves e Silva (2000); Hanchard (2001); Fernandes (2008); Santos (2005); Gomes (2017) apontam o protagonismo do Movimento Negro no Brasil como condição *sine qua non* para a abertura dos debates sobre educação e relações étnico-raciais.

relativas ao racismo<sup>9</sup>, “raça”<sup>10</sup>, discriminação<sup>11</sup> e preconceito racial<sup>12</sup> em todos os setores sociais, entre os quais as instituições de ensino respondem à chamada.

Acreditamos que a abertura do diálogo nos PPGED’s em relação aos problemas sociais que afetam a vida da população negra na sociedade é uma iniciativa válida, tanto para os mecanismos de subversão das hierarquias construídas ao longo tempo entre negros e não negros, como também em relação às temáticas priorizadas nesses programas. Assim, para que a universidade cumpra uma de suas principais finalidades quanto ao enfrentamento dos problemas sociais, em particular, os nacionais e regionais, exige-se a prestação de serviços especializados à comunidade, sobretudo, na dimensão de reciprocidade<sup>13</sup>.

As ideias de Diniz e Vasconcelos (2004) reiteram o nosso ponto de vista com relação à produção do conhecimento nos PPGED’s, quando afirmam que uma das formas de se lidar com um problema é falar dele constantemente. Sem essa discussão contínua em torno da questão racial por parte das instituições formadoras, não avançaremos na busca de soluções e no enfrentamento da questão. Assim sendo, uma sociedade democrática não avança na solução de seus problemas sem estabelecer uma ampla discussão com a sociedade civil.

É neste sentido que a Lei N. 10.639/2003 difere das políticas educacionais, uma vez que ela não emergiu das instituições normativas. Mas, sim, de uma demanda da sociedade civil representada pelos movimentos sociais que, com o passar do tempo, detectaram lacunas na formação educacional brasileira (COELHO; COELHO, 2013, MÜLLER; COELHO; FERREIRA, 2015) e nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, entendemos a importância da produção do conhecimento para o fortalecimento das discussões acerca das relações étnico-raciais nos PPGED’s que, além da formação do pesquisador no campo da Educação, visam à formação docente em níveis qualificáveis para atuar na Educação Básica e no Ensino Superior. Tal formação, quando

---

<sup>9</sup> Segundo Guimarães (2004, p. 17), racismo, em primeiro lugar, é referido como uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidade morais, psicológicas, físicas e intelectuais.

<sup>10</sup> Para Gomes (2005, p. 49), “as raças são construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças”.

<sup>11</sup> “Entende-se que existe discriminação quando alguma característica ‘irrelevante’ do indivíduo (sua cor de pele, por exemplo) é utilizada para restringir o seu acesso às oportunidades econômicas, sociais e políticas” (GUIMARÃES, 2004, p. 12).

<sup>12</sup> De acordo com Guimarães (2004, p. 18), “o preconceito seria apenas a crença prévia (pré-concebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça”.

<sup>13</sup> BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 9 de janeiro de 1996. 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”. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

expressa uma preocupação com o currículo de formação na perspectiva da diversidade, atende aos preceitos legais da Resolução N. 02, de 2015<sup>14</sup>, que exige a inserção de conteúdos relacionados às diversidades étnico-raciais nos currículos de formação de professores.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), assim como a Resolução N. 02, de 2015, assumem relevância nos processos de avaliação de cursos superiores visto que colocam os cursos de formação de professores a refletirem a respeito de seus componentes curriculares no tocante à temática em questão. Há outro fator, relativo à *dimensão contextual* (SALDANHA, 2017) acerca do qual todos os agentes sociais – inclusive, nós, professores da Educação Básica – participam ativamente da formulação de ações para que estes documentos não somente existam, mas se materializem concretamente.

Diante deste cenário que se vislumbra a relevância de estudar a produção do conhecimento no tocante à implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica nos PPGED's, uma vez que este estudo leva, não somente os discentes-docentes a refletirem acerca da temática racial no contexto de formação e atuação profissional, como também motiva as instituições formadoras a pensarem seu currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade, pois a presença de estudantes negros tem sido cada vez mais ampliada neste nível de ensino, segundo as reflexões de Argas e Heringer (2017).

Desta feita, entendemos que a abertura do campo científico para a discussão a respeito da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica fortalece as discussões atinentes ao tema no Ensino Superior e na Educação Básica, como também contribui para a divulgação da referida Lei nesses diferentes níveis de ensino.

### **Aproximação e delimitação do tema**

Os desafios diários impostos pela prática docente no contexto da Educação Básica – seja do ponto de vista das relações sociais, seja do ponto de vista do currículo escolar – foram as razões que impulsionaram o interesse pela temática Educação para as Relações Étnico-Raciais. Trabalhar com a Diferença e a Diversidade nos desafia cotidianamente a enfrentar as

---

<sup>14</sup> BRASIL. Resolução n. 02/2015, 01 de junho de 2015. Define as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação e apresenta como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Além desse objetivo, a atual legislação apresenta o compromisso com um currículo de formação de professores comprometida com o sentido da diversidade, uma vez que exige das instituições a inserção de conteúdos que valorizem as relações étnico-raciais.

novas demandas advindas dessa realidade e exige preparação qualificada para o trato dessas questões (COELHO, 2009).

Nesse sentido, quanto mais se amplia o direito à Educação, quanto mais se universaliza a Educação Básica e se democratiza o acesso ao Ensino Superior, conseqüentemente, ocorre a inserção de mais sujeitos invisibilizados propícios às situações de preconceito e discriminação. Desse modo, nosso compromisso aumenta exponencialmente, enquanto profissionais da Educação, em atender a essas novas demandas (GOMES, 2012).

Diante desses desafios, tanto com relação aos limites da formação inicial e às inquietações advindas da prática docente, nomeadamente do currículo escolar na perspectiva de projetos, urge a indispensabilidade pela busca do conhecimento. A necessidade de conhecer melhor a realidade escolar – sob novas perspectivas e epistemologias – e ampliar a leitura a respeito da prática pedagógica se constituiu em fator determinante para a busca de uma qualificação em nível de Mestrado na UFPA, sobretudo, para que as crianças da Escola da Rede Municipal de Ensino de Belém, da qual sou professora de Educação Infantil, desde 2013, tivessem uma professora mais preparada pedagogicamente e capaz de oferecer uma melhor formação para elas e com elas, de modo a poder aprender mais<sup>15</sup>.

Na ocasião de meu ingresso na Rede Municipal de Ensino, havia uma transição do modelo curricular em curso. Alterava-se a proposta curricular Piloto denominada de Eco-Escola<sup>16</sup> para as Linguagens Geradoras (JUNQUEIRA FILHO, 2013). Tal mudança aguçou diferentes debates entre as professoras da Educação Infantil, além de despertar o sentimento de insegurança e resistência à nova proposta curricular da rede.

Frente a este cenário, o caminho mais profícuo a ser almejado naquele momento foi buscar, por meio da formação continuada (GOMES; SILVA, 2011; MÜLLER; COELHO, 2013; DINIZ; VASCONCELOS, 2004; SILVA, 1996), conhecimentos que me subsidiassem pedagogicamente às novas demandas da rede, pois a formação continuada, como bem pontua

---

<sup>15</sup> Falarei, neste trecho do texto, na primeira pessoa do singular, pois reflete minha experiência docente na Educação Básica. Contudo, no texto de dissertação, será utilizada a primeira pessoa do plural, por se tratar de uma interlocução intelectual constante com minha orientadora, desde a definição do objeto até a finalização deste trabalho.

<sup>16</sup> As Eco Escolas fazem parte de um programa educativo internacional iniciado na Europa, e propõem uma pedagogia inovadora, que buscava despertar, desde cedo, uma consciência ecológica, valorizando os recursos naturais existentes. Em Belém, esse trabalho foi idealizado pela educadora Rita Nery, juntamente com a Secretária Municipal de Educação (SEMEC), Terezinha Gueiros, a partir de 2008, com a inauguração da primeira Eco Escola no bairro de Icoaraci. O projeto pedagógico das escolas tinha como base teórica a proposta das múltiplas inteligências defendida por Howard Gardner. A SEMEC disponibilizava estrutura física e pedagógica para o desenvolvimento do educando em suas múltiplas inteligências bem como formação em serviço para que as professoras da Rede desenvolvessem suas práticas pedagógicas na perspectiva do projeto piloto. Disponível em: <<http://jornalcorreiojurunense.blogspot.com.br/2011/02/eco-escola-um-novo-modelo-na-educacao.html>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

a atual legislação por meio da Resolução N. 02/2015, tem “o papel de preparar os profissionais da educação para a função do magistério assim como assegurar a produção e difusão do conhecimento de determinada área do conhecimento” (BRASIL, art. 3, 2015).

Diante da perspectiva de compreender os desafios da profissão docente e da ampliação teórica e metodológica acerca da Educação Básica, iniciaram-se as primeiras interlocuções com o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), cujo foco recai sobre a formação de professores e relações étnico-raciais.

Esta interlocução tornou-se possível por intermédio da Coordenadora do Grupo, à época, a Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, cuja premissa de trabalho frente ao Núcleo tem sido promover a reunião de professores da Educação Básica das redes públicas e particular de ensino, pesquisadores, especialistas, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação de diversas áreas do conhecimento, provenientes de diferentes instituições de Ensino Superior, especialmente do campo educacional. O objetivo do grupo tem sido debater questões que, atualmente, estão sob o impacto das representações acerca de raça, etnia, preconceito racial e suas implicações no processo educacional, especialmente quando relacionadas à Formação de Professores (COELHO; SILVA; SOARES, 2016).

O ingresso no grupo de pesquisa me possibilitou a aproximação com o tema da pesquisa por meio das produções acadêmicas advindas dos pesquisadores do grupo e das atividades ofertadas pelo núcleo, como os eventos científicos, os grupos de estudo e cursos em nível de especialização sobre formação de professores e relações étnico-raciais. Tal processo de formação, para além do conhecimento sobre a temática, possibilitou compreender as regras do *campo* (BORDIEU, 1989) da Educação em todas as suas dimensões e nuances.

Em meio a esse novo *campo de conhecimento*, múltiplas experiências puderam ser vivenciadas no âmbito da temática das relações étnico-raciais. Entre elas, destaco a experiência como tutora no Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (ERER), no ano de 2015, a qual possibilitou a vivência concreta como parte integrante de um processo de formação voltado especificamente para a temática das relações étnico-raciais em uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar.

Esta experiência configurou-se como *tatuagens*, isto é, marcas difíceis de remover (HOFFMAN, 2013, p. 65). É o sentido que denota o aprendizado de que fui (e sou) objeto quando de minha inserção no Núcleo Gera, mais especificamente, em seguida, como orientanda da Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho. Por intermédio da vivência com diferentes agentes do processo – coordenadora, secretárias, professores-formadores e

professores-discentes – tornaram-se importantes os chamados “momentos pedagógicos”<sup>17</sup>. A perspectiva de *olhares treinados* sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, adquirida por meio das interlocuções no Núcleo Gera, motivou o investimento no primeiro processo seletivo de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, na Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica.

A atuação na Escola Básica, a vivência no Núcleo GERA e o ingresso no Programa de Pós-Graduação, cuja área de concentração é a Educação Básica, levaram a redimensionar a proposta inicial do projeto para o estudo do processo de implementação da Lei N. 10.639/2003 no Estado do Pará, cuja definição aconteceu nas primeiras sessões de orientação com a Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho.

O caminho metodológico da pesquisa se deu por meio da pesquisa documental com a análise de projetos político-pedagógicos, planos de aulas, *folders*, materiais pedagógicos, cartazes e fotos, em seis escolas de Belém. Essas ações se constituíram como elemento norteador do trabalho nos primeiros meses do Mestrado. O primeiro passo foi visitar as escolas, estabelecer diálogo inicial com os agentes, e, por fim, alcançar o objetivo proposto, que seria a coleta de dados.

A experiência vivenciada nessa fase inicial da pesquisa permitiu experimentar as possibilidades, os limites e os desafios do campo. A ausência de documentos, documentos não atualizados, restrição de acesso a documentos relevantes para o levantamento e greves foram alguns dos limites encontrados neste campo. Destarte, em razão do compromisso com prazos institucionais e meu retorno à Escola Básica, novos encaminhamentos foram adotados para a construção do objeto da pesquisa.

Para os novos encaminhamentos, a disciplina Atelier de Pesquisa II consistiu em um espaço importante de debates e contribuições para o estudo em questão, pois tal disciplina tem como finalidade acompanhar e discutir as dissertações em andamento, além de colaborar com a definição de elementos estruturais das pesquisas. Em meio à interlocução com os colegas de turma, professores da disciplina e com minha orientadora, decidimos investigar a produção do conhecimento relacionado à implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica no período de 2009 a 2016.

Diante da definição do objeto de pesquisa, optamos pela análise das teses produzidas nos PPGED's da Região Nordeste, especificamente, nos Programas de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade

---

<sup>17</sup> COELHO, W. N. B. **Seminário educar com liberdade:** currículo da educação básica e educação para a diferença. Palestra proferida na Universidade Federal do Pará, 04 set. 2017.

Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A escolha das teses deu-se em razão de ser uma produção inédita e original, e por implicar, também, em um *corpus* documental e bibliográfico que permite estudar o objeto da investigação em perspectiva.

Ressaltamos, ainda, o fato da escolha em razão da ênfase que as políticas de avaliação têm dado para os cursos de Doutorado e suas respectivas produções, uma vez que a formação de doutores tem sido condição *sine qua non* para a ampliação do sistema de Pós-Graduação como um todo<sup>18</sup>.

A definição do marco temporal da pesquisa definiu-se a partir de duas justificativas. A primeira está relacionada ao marco inicial da pesquisa que se estabeleceu em razão do trabalho realizado na região Nordeste e nas demais regiões do Brasil, anterior ao período de 2009, relacionado à implementação da Lei N. 10.639/2003 nas escolas da Educação Básica. Esta pesquisa, encomendada pelo Ministério da Educação (MEC) e intitulada *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*, coordenada nacionalmente pela Professora Doutora Nilma Lino Gomes, e na região Norte, pela Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, teve como objetivo mapear e analisar as práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei N. 10.639/2003 no território nacional no qual se constitui um dos primeiros trabalhos consubstanciados no tocante à Lei, não apenas na região Nordeste, como em todo o Brasil.

A segunda razão, que demarca o período final, deu-se em decorrência da aprovação da Resolução N. 02/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior e para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Conforme esse documento oficial, os “cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos relacionados às diversidades étnico-raciais” (BRASIL, 2015<sup>19</sup>, art. 13, § 2), e assim saber como estes cursos, que se ocupam da formação de professores para o ensino básico e superior, vem articulando sua proposta curricular com os conteúdos que tratam do respeito com a diversidade, especificamente com a temática das relações étnico-raciais.

Desse modo, o estudo que propusemos realizar em torno da produção acadêmica relacionada à implementação da Lei N. 10.639/2003 não nos remete apenas ao contexto de produção atual, mas a um contexto histórico que permite conhecer a trajetória de lutas do

---

<sup>18</sup> A esse respeito, ver o Relatório da Avaliação Trienal 2013, e o Relatório da Avaliação Quadrienal 2017, disponíveis em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2017.

<sup>19</sup> A Resolução N. 10, de maio de 2017, prorroga o prazo até 2018 para as instituições de ensino superior que ofertam os cursos de formação de professores se adéquam à Resolução N. 02/2015.

Movimento Negro do país em favor do acesso e da garantia da Educação de qualidade, porquanto os direitos conquistados em favor da população negra, especialmente no campo da academia, são devedores desse movimento que merece nossa atenção. Isso porque a Lei N. 10.639/2003 “simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (BRASIL, 2009, p. 09), renovação que exige um conjunto de ações políticas e pedagógicas concretas que valorizem a diversidade presente na Educação brasileira.

### **Aporte Teórico-Metodológico**

A pesquisa apresenta como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, cuja base de estudo consistiu, entre outros, no campo da Educação. Atualmente, o teórico é um dos principais autores contemporâneos que embasa as pesquisas no campo educacional (PEREIRA, 2015) a partir da perspectiva da teoria do campo social. Seus estudos nos ajudam na compreensão das propriedades inerentes ao *campo científico* por meio dos conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*.

Estes conceitos, embora apresentem suas particularidades dentro do que Bourdieu anuncia de espaço social, estão interligados entre si e definem a legitimação de um determinado campo. Tanto é que, para o estudo em tela, cujo objeto de estudo trata da produção do conhecimento a respeito da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica, pretendemos analisá-lo à luz do aporte teórico de Pierre Bourdieu e compreender o modo como tal *campo* se legitimou no Brasil.

Neste sentido, Bourdieu (1996) afirma que as sociedades se apresentam como espaço social e são constituídas por diferentes campos, nos quais se organizam por meio de estruturas que são definidas pela distribuição das formas de poder ou dos tipos de *capital*. Este espaço social, considerado como um espaço multidimensional, está dividido em dimensões. A primeira delas é definida pelo volume global de *capital* e a segunda de acordo com a estrutura de seu *capital*, isto é, conforme o peso relativo dos diferentes tipos de capital. Além dessas, o teórico cita também uma terceira dimensão, referente à questão do tempo e do espaço – uma perspectiva *relacional* – em que o espaço social se organiza por meio da evolução, no tempo, do volume e da estrutura de seu *capital*.

Em cada dimensão é cultivado um tipo específico de *habitus* produzido pelos fatores sociais associados a um conjunto de bens e de propriedades correspondentes a cada dimensão. Este *habitus* é um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e

relacionais de uma posição em um estilo de vida; é um conhecimento adquirido que tem a função de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente ou dimensão (BOURDIEU, 1996).

Este espaço social organiza as práticas e as representações dos agentes, definindo a posição que cada um ocupa neste espaço, de acordo com o acúmulo de *capital* que estes agentes adquirem. *Capital* que funciona como moeda própria (não necessariamente no sentido econômico), como um recurso útil na determinação e na produção das posições sociais de um campo específico do espaço social (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Embora Pierre Bourdieu afirme as homologias entre as estruturas dos campos, o *campo científico* apresenta um *capital* específico, isto é, um *capital* de reconhecimento ou consagração, institucionalizado ou não, em que os agentes e instituições conseguem acumular no decorrer das lutas anteriores ao preço de um trabalho e de estratégias específicas.

Assim, a teoria bourdieusiana nos ajuda na compreensão de um *campo* específico, o *campo científico*, considerado pelo teórico como um microcosmo de um *campo* maior que possui lei, *capital* e um *habitus* próprio. Deste modo, acionaremos este conceito para conhecer a consolidação do *campo* das relações étnico-raciais no Brasil assim como as propriedades inerentes a este *campo*, por meio da produção do conhecimento, que revelam não apenas o conhecimento em si sobre a temática, mas, as representações dos agentes no tocante às relações étnico-raciais.

Segundo Bourdieu, em cada *campo* é construído um determinado tipo de *habitus* e de *capital* que interferem na estruturação desse campo e nas práticas dos agentes. Pois, a depender do acúmulo de capital, o agente determina o seu lugar neste campo, seja em uma posição de dominação ou de dominado. Assim sendo, conhecer as práticas incorporadas nos PPGED's da região Nordeste à luz da teoria de Pierre Bourdieu, especialmente por meio da produção do conhecimento sobre implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica, nos auxiliará não apenas a conhecer as regras desse *campo*, como também para saber o lugar que a discussão das relações étnico-raciais vem ocupando neste espaço social.

Ademais, este estudo auxiliará na análise dos PPGED's da Região Nordeste, que tem se ocupado nos últimos anos com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o campo das relações étnico-raciais, temática que durante muito tempo esteve ausente dos espaços acadêmicos (GONÇALVES; SILVA, 2001). Embora reconheçamos o distanciamento do tempo, assumimos a sua relevância, junto com outras regiões, para a discussão acerca da temática.

Em razão disso, ampliar a discussão racial nos espaços acadêmicos se constitui em um relevante mecanismo de luta contra o processo de hierarquização no *campo* científico em relação às temáticas pesquisadas. No entanto, lutar contra essa hierarquização não se constitui tarefa fácil, haja vista que, durante os primeiros 20 anos da institucionalização da Pós-Graduação em Educação, ganhavam legitimidade temas como sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica, bem como democratização da escola e reprodução simbólica<sup>20</sup>.

Essas hierarquizações resultaram tanto na ausência de temas relacionados à população negra, quanto na ausência de pesquisadores negros na universidade<sup>21</sup>. Reconhecemos, sem dúvida, um avanço significativo nessa dimensão. Todavia, temos muito a crescer.

Ao considerar este panorama, vemos que a ausência de discussão dessa temática nos programas de Pós-Graduação cultivou um *habitus* acadêmico que, em certa medida, silenciou a discussão na Academia e, por conseguinte, na escola. No entanto, tal cenário vem se alterando, pois as pesquisas apontam um gradativo aumento – não somente da abertura da discussão no *campo* científico – como também o aumento de estudantes negros e negras na Educação Superior, tanto em nível de Graduação como de Pós-Graduação, com êxito comprovado (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016).

Como bem assinalou Gonçalves (2003), a Universidade enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político não poderia continuar resistindo por muito tempo em discutir questões que dizem respeito aos Direitos Humanos, ao diálogo entre culturas e aos direitos dos povos em um cenário que se diz democrático.

Essa estrutura que engessou, anos atrás, o campo científico em relação às pesquisas pertinentes à questão racial, se constituiu em um princípio estruturante nas primeiras décadas da Pós-Graduação no Brasil. No entanto, com o processo de redemocratização do país, em que se fortaleciam os movimentos sociais pela luta do direito de grupos historicamente excluídos dos bens culturais, sociais e civis, um novo cenário começou a se configurar no que

---

<sup>20</sup> A esse respeito, Nosella (2010) faz um balanço dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, apontando duas principais características que qualificam a pesquisa em educação no Brasil nestes primeiros vinte anos. A primeira está relacionada à *institucionalização escolar da produção da pesquisa* e o desenvolvimento de *um pensamento crítico*, que exacerbou a burocratização do trabalho científico, e a reação aos militares, que propiciou o desenvolvimento de um forte pensamento crítico. Neste sentido, o autor afirma que estas duas características da pesquisa apresentam pontos positivos e ponto negativo para a pesquisa no Brasil. Diz o autor que o principal aspecto positivo da escolarização da Pós-Graduação manifesta-se no fato de que a produção do conhecimento (pesquisa) se associou às atividades de ensino. Seu aspecto negativo é representado pelo burocratismo acadêmico que nivela, pelos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas.

<sup>21</sup> Sobre este argumento, ver: SANTOS, S. A. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Revista Mosaico**, n. 5, v. 3, Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica, 2011; CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2006.

diz respeito às discussões raciais. Esse fato, em consonância com os acordos internacionais assinados pelo Brasil com o compromisso de combater ao racismo<sup>22</sup> e a pressão advinda do Movimento Negro, impactaram o *campo* científico não só pela abertura das discussões raciais, mas, principalmente pelo acesso dos negros ao Ensino Superior (RODRIGUES, 2005).

Tal discussão ganha visibilidade e força no cenário da década de 1990, quando as forças internacionais e nacionais foram propícias para o debate acerca de políticas de ações afirmativas, que tinham como principal centralidade o acesso de estudantes negros ao Ensino Superior, uma vez que a ausência neste nível de ensino não se restringia aos temas de pesquisas que tratassem das relações étnico-raciais, mas, especialmente de alunos negros.

Deste modo, este cenário da década de 1990 ofereceu suporte teórico às ações governamentais no campo das ações afirmativas, o que culminou com a conquista da sanção da Lei N. 12.711/2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, que representou a expressão mais concreta para o enfrentamento das desigualdades no Ensino Superior (SILVÉRIO, 2003; SILVA, 2003; SISS, 2014; HERINGER, 2002; 2017; FRIAS, 2012; OLIVEIRA; COSTAS, 2016; MAGNONI, 2016).

A Lei de Cotas, a Lei N. 10.639/2003 e a Lei N. 11.645/2008 representaram a ação concreta da luta de movimentos negros e indígenas para a superação de uma estrutura hierárquica de poder, na qual se estabelecem lugares diferentes a seres humanos em função da cor/raça ou etnia. Elas representam um mecanismo de subversão dessas estruturas quando trazem para os sistemas de ensino a possibilidade de ressignificar pensamentos, noções, atitudes formuladas com base em preconceitos que desqualificam pessoas negras, e, acima de tudo, descolonizar a ciência, que sempre se pautou em uma perspectiva eurocêntrica (SILVA, 2016).

Problematizar os objetos de estudo das produções acadêmicas no que se refere à questão racial é indagar acerca dessas hierarquias presentes no *campo* acadêmico, que durante muito tempo mantiveram ausentes das discussões acadêmicas e dos currículos (GONÇALVES; SILVA, 2001) temas relacionados à história de vida da população afro-brasileira. É preciso questionar tais ausências, posto que a existência de uma hierarquia dos objetos científicos pode constituir um mecanismo ideológico para que coisas boas de se dizer e temas dignos de interesse não interessem a ninguém (BORDIEU, 1983).

Para refletirmos acerca da temática racial no *campo* científico seguimos alguns procedimentos metodológicos que auxiliaram na localização das produções acadêmicas

---

<sup>22</sup> Entre os acordos assinados pelo Brasil, destacamos a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001.

relacionadas à implementação da Lei N. 10.639/2003. Investimos, primeiramente, no levantamento da produção acadêmica no Banco de Dados da CAPES, e, respectivamente, nos PPGED's da região Nordeste, no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Deste levantamento resultaram a localização de dez teses, assim como pudemos analisar as linhas de pesquisas dos PPGED's, sistematizar o quadro docente dos respectivos programas e a produção intelectual docente. Observamos, ainda, que o quantitativo de teses defendidas no período de 2009 a 2016 acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 representou um percentual de 1% em relação ao total de teses defendidas no período analisado.

Este resultado inicial reitera nosso argumento de que houve a expansão da produção do conhecimento a respeito das relações étnico-raciais. Entretanto, tal expansão não reflete nos PPGED's a implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica. Neste sentido, nossa indagação consiste em saber: por que a regulamentação do conhecimento sobre as relações étnico-raciais nas universidades não consegue alterar, em sua plenitude, a incorporação de um *habitus* científico comprometido com a diversidade étnico-racial nos PPGED's, uma vez que as pesquisas apontam o crescimento da produção do conhecimento após a regulamentação da temática na educação escolar?

Isso porque, consideramos que é preciso pensar este *campo* científico enquanto espaço de formação de professores com articulação permanente com a prática, o ensino e a legislação. Pensar a formação do professor na perspectiva das relações étnico-raciais proporciona essa articulação. É nesta perspectiva que compartilhamos dos argumentos de Coelho e Ribeiro (2015), quando tratam da formação do professor de História. Eles afirmam que:

Não há como pensar a formação sem ter a prática em perspectiva e, da mesma forma, as análises acerca da prática docente e, sobretudo, em relação aos diversos aspectos que permeiam as questões do ensino [...] informam as pesquisas sobre a formação do professor. Pensar, então, a formação do professor é ter a prática em perspectiva e pensar a prática docente e os seus objetos implica, necessariamente, a reflexão sobre a formação. [...] Nesse sentido, incorporam-se as pesquisas sobre currículos, habilitações, aportes teóricos, espaços de formação e, também, aquelas que dão conta das experiências docentes no âmbito da Educação Básica (COELHO; RIBEIRO, 2015, p. 06).

Os autores argumentam que não devemos pensar a formação do professor como um processo de qualificação desenvolvido na Universidade, mas também assumem a experiência em sala de aula na Educação Básica como um processo formativo de igual importância<sup>23</sup>. Daí

---

<sup>23</sup> Para Chevallard (2013), o desenvolvimento de um modelo teórico para a análise dos sistemas de ensino, referido especificamente à Didática, propondo como eixo estruturante para esse modelo a discussão do saber

advém a importância de se pensar acerca da presença ou ausência do conhecimento a respeito das relações étnico-raciais nesses espaços formativos.

É nesse sentido que devemos refletir acerca dos cursos de formação de professores que preparam docentes para atuarem na Educação Básica à luz da diversidade. Coelho e Coelho (2015) informam que a melhor forma de qualificar a educação de crianças e jovens é investir na formação continuada de professores da escola básica. Por essa razão, de acordo com os autores, emerge a necessidade de pensar a participação da Pós-Graduação na formação desses professores. Logo, nossa reflexão teve como referência os argumentos dos autores no tocante à formação de professores.

Nesse diapasão, argumentamos que houve uma expansão da produção do conhecimento a respeito das relações étnico-raciais, mas tal expansão não reflete a realidade dos programas de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste, tendo em vista o volume de teses defendidas neste marco temporal, que apresenta uma disparidade entre o quantitativo de teses sobre relações étnico-raciais e o total de trabalhos defendido neste marco temporal.

Para responder às nossas indagações em torno da produção do conhecimento acerca das relações étnico-raciais na Educação Básica, nosso principal objetivo é: mapear, por meio das teses, a implementação da Lei N. 10.639/2003 atinente à Educação Básica na região Nordeste. Especificamente, pretendemos identificar uma parte dos estudos referentes à educação das relações étnico-raciais no Brasil; verificar a estrutura e a organicidade dos programas de Pós-Graduação em Educação no tocante à temática da educação das relações étnico-raciais e examinar o estado do conhecimento relacionado à implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizamos como procedimento metodológico a abordagem qualitativa baseada em Bernadete Gatti (2004), que ressalta a importância da escolha coerente do tripé da pesquisa qualitativa, isto é, a teoria, a literatura especializada e a metodologia. Quando esses elementos estão articulados entre si, apresentam-se subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais, indo além dos casuísmos, e contribuindo para a produção ou o enfrentamento de políticas educacionais, para

---

escolar. Conforme Chevallard, sua teoria vem corrigir um equívoco tradicional da reflexão pedagógica: a secundarização da discussão dos saberes escolares. Assume, então, a representação triangular do sistema didático, destacando a complexidade das relações estabelecidas entre os três polos desse sistema: o saber (S), aquele que ensina/professor (P), aquele que aprende/aluno (A)<sup>12</sup>. Argumenta que o enfoque psicológico dominou a análise desse sistema, restringida, assim, à relação professor-aluno. Dessa forma, o saber escolar não seria usualmente problematizado, o que contribuiria para sua naturalização no entendimento daqueles que participam dessas relações. A teoria da transposição didática pretende desestabilizar esse entendimento, expondo enfaticamente a necessária distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência.

planejamento, administração/gestão da Educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico (GATTI, 2004).

No que diz respeito à natureza das fontes, empregamos a pesquisa bibliográfica, pois esse tipo de pesquisa não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito a respeito de certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O estudo teve como referência metodológica o *Estado do Conhecimento* de Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014), para quem esse tipo de metodologia leva à reflexão e síntese acerca da produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros relacionados a uma temática específica. As autoras destacam, ainda, que uma das principais características dessa metodologia se centra na contribuição para a presença do novo na produção científica.

Além da presença do novo que esse tipo de metodologia permite, possibilita também um panorama do que já foi ou vem sendo produzido a respeito da implementação da Lei N. 10.639/2003; admite uma ordenação do progresso das pesquisas e de temas emergentes e priorizados em cada período; permite, ainda, desvendar suas características e foco, além de identificar as contribuições e avanços encontrados pelos autores. Além desses aspectos, possibilita divulgar e conferir maior visibilidade às produções existentes (MÜLLER, 2015).

Em relação ao tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) para uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas produções e, acima de tudo, representamos o conteúdo dessas produções de uma forma diferente do original, a fim de facilitar, em um estado ulterior, a sua consulta e referência, além de possibilitar a compreensão do sentido da comunicação. A pesquisa contou com dois tipos de dados. O primeiro consistiu das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, conforme já anunciamos linhas atrás e o segundo dado nos Grupos de Pesquisas (GP's) que discutem as relações étnico-raciais.

Para a organização e análise dos dados, a pesquisa passou por duas etapas. A primeira delas consistiu na consulta ao Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que foram localizadas 22 teses. Após a *leitura flutuante* das produções, 11 teses estavam relacionadas à implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica. Deste total, dez estavam disponíveis para a análise.

A segunda etapa consistiu na consulta no Diretório de Grupo de Pesquisa (DGP) realizado no período de agosto a outubro de 2017, por meio das palavras-chave “Relações

Raciais” e “Relações Étnico-Raciais”, que auxiliaram na identificação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) em todo, totalizando 62 grupos. Encontramos inseridos nestes NEAB’S o total de 552 pesquisadores, que produziram 354 artigos acerca das relações étnico-raciais. Outra fonte de consulta foi o Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) Federal e Estadual que auxiliou na investigação a respeito do processo de institucionalização destes NEAB’S.

A coleta e a organização desses dados não apenas contribuíram para a definição das categorias da pesquisa, como também auxiliaram na estruturação do texto que se encontra organizado com a introdução, três capítulos e considerações finais. Na introdução, buscamos realizar um breve contexto da Lei N. 10.639/2003, especificamente no contexto da Educação Básica. Em seguida, explicitamos os fatores que colaboraram para a aproximação da pesquisadora com o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais. E, por fim apresentamos os elementos estruturais da pesquisa como procedimento teórico-metodológico, tema, objeto, objetivos, argumento e problema.

Em relação ao primeiro capítulo, intitulado *A Educação Básica e as Relações Étnico-Raciais*, tratamos dos estudos relacionados às relações étnico-raciais, bem como as instâncias acadêmicas e políticas que contribuíram para a legitimação do campo das relações étnico-raciais no Brasil e, por último, tecemos uma discussão de como a temática das relações étnico-raciais se inseriu no contexto da Educação Básica.

O segundo capítulo, intitulado *Os Programas de Pós-Graduação em Educação*, apresenta um breve contexto histórico da Pós-Graduação no Brasil, seguido da reflexão a respeito dos programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste, tendo em vista a conformação e organização dos programas no que tange às suas linhas de pesquisas e quadro de professores, ressaltando aspectos de formação inicial e continuada destes professores, as pesquisas desenvolvidas por eles, especialmente, aquelas que se voltaram para o tema da diversidade, os grupos de pesquisa vinculados às suas respectivas linhas, entre outros aspectos.

Neste capítulo buscamos observar que *habitus* incorporados por estes programas para atender aos aspectos legais da temática das relações étnico-raciais e as possíveis contribuições do acúmulo de *capital cultural* dos professores para esta discussão na região Nordeste.

O terceiro capítulo, denominado *O estado do conhecimento sobre a implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica*, está organizado em duas etapas. O primeiro trata da análise das teses com centralidade nas categorias ligadas à Escola Básica e Relações Étnico-Raciais, Implementação da Lei N. 10.639/2003 e a Escola Básica, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas, Identidades na Escola e Religiosidade Afro-brasileira. Em seguida,

apresentamos um panorama dos NEAB's que tratam especificamente das discussões relacionadas às relações étnico-raciais, pois atualmente existem aproximadamente 210 grupos<sup>24</sup> de Estudos e Pesquisas de natureza diferente acerca da questão racial. Nosso foco de investigação sobre os NEAB's teve dois eixos norteadores. Primeiramente, abordamos a institucionalização desses grupos nas universidades brasileiras, haja vista a importância deste processo para o enraizamento da temática no campo acadêmico. Posteriormente, observamos a relação das pesquisas desenvolvidas por estes grupos com a Educação Básica.

Diante do exposto, entre as conclusões, podemos inferir que o estado do conhecimento na Região Nordeste vem sendo alvo de investimentos por parte dos pesquisadores da região. De acordo com a análise feita nas teses, constatamos que houve avanços. Contudo, ao considerar que a implementação da Lei N. 10.369/2003 encontra-se em franco processo de implementação, esse avanço decorre das formações pedagógicas direcionadas aos docentes, ou seja, nas escolas em que a temática figura de forma consubstanciada. Sendo assim, a implementação se concretiza por meio de práticas pedagógicas.

---

<sup>24</sup> Este resultado quantitativo tem como referência a primeira edição do Catálogo dos NEAB's disponível no site da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É importante ressaltar que o levantamento dos NEAB's foi realizado em 2010 e que, atualmente, o Ministério dos Direitos Humanos por meio da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SINAPPIR) vem desenvolvendo ações para mapear em todo Brasil os referidos grupos. Em publicação no Diário Oficial da União N. o edital de N. 3/2017 com o objetivo de mapear a atuação dos NEAB's, no sentido de verificar as questões relacionadas ao quantitativo de NEAB's existentes, a localização, quais as(os) estudantes, professoras(es) e pesquisadoras(es) vinculados e colaboradores que cada um tem, quais as principais temáticas desenvolvidas nas pesquisas, qual a integração entre os NEAB's e entre estes e os órgãos de Promoção da Igualdade Racial (PIR) locais. O mapeamento visa também verificar o vínculo institucional dos NEAB's com a universidade e seus principais obstáculos para atuação nos NEAB's no ambiente acadêmico, além de verificar as principais práticas que geraram efeitos positivos dentro da comunidade acadêmica e fora dela assim como as ações realizadas que contribuíram para a implementação da Lei 10.639/2003 (MDH, 2017).

## CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O estudo relacionado à questão étnico-racial é secular no Brasil e demarcou importantes debates quanto à trajetória e às condições de vida da população negra no país. Escritos que ora potencializaram a reprodução de uma sociedade marcada pela desigualdade racial, ora contribuíram para a transformação do pensamento brasileiro no tocante às questões que envolvem a história, a cultura e a educação do negro na sociedade brasileira.

Neste capítulo, objetivamos identificar uma parte dos estudos atrelados à educação das relações étnico-raciais no Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, organizamos o capítulo em três discussões. Primeiramente, fizemos uma breve trajetória dos estudos acerca das relações raciais no Brasil, a partir, especificamente, da década de 1970, momento em que se configura o campo das relações raciais no Brasil. Em seguida, analisamos as entidades científicas e eventos qualificáveis concernentes às relações raciais e suas contribuições para o fomento e a ampliação dos estudos em Educação. Por último, nossa discussão perpassa pela Educação Básica em interface com as relações étnico-raciais como possibilidade de subversão das relações hierarquizadas no que diz respeito à questão racial no espaço educativo.

Entendemos que essas discussões conformaram o campo das relações étnico-raciais e que o acesso aos conhecimentos científicos se tornou uma indispensável ferramenta para a ampliação de uma “consciência política e histórica da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 40)<sup>25</sup>, transformando as instituições de ensino e científicas em importantes espaços de discussões e debates acerca das questões que envolvem a história de vida da população negra no país.

### 1.1 Questões introdutórias sobre relações raciais no Brasil

A pesquisa assume relevância concreta quando a problemática racial passa a ser objeto de reflexão. Os objetos de pesquisa, diante desse novo contexto, manifestam-se em diversas dimensões do campo educacional. Entre eles, o currículo, formação de professores, livro didático, práticas pedagógicas e o processo de implantação e implementação da Lei N. 10.639/2003, seus avanços e desafios.

Acreditamos que as produções do conhecimento cujos objetos apresentam discussões relacionadas às políticas de combate à discriminação na sociedade brasileira assumem a

---

<sup>25</sup> BRASIL. Resolução N. 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

configuração de um projeto social, porque visam o fim da desigualdade racial, utilizando, entre outras estratégias, a produção e a divulgação do conhecimento como ferramenta indispensável no combate ao racismo (COELHO; SOARES, 2015).

Por esta razão, as instituições de ensino, no percurso dos estudos relacionados às relações raciais, tornaram-se um relevante espaço de emancipação e de valorização das diferenças (MÜLLER; COELHO, 2013). Foi na ação por uma educação emancipatória que os movimentos sociais negros fundamentaram suas lutas e protagonizaram novos lugares sociais na sociedade e no espaço escolar.

Para alguns pesquisadores do campo das relações raciais no Brasil (NOGUEIRA, 1985; HASENBALG, 2005; CONSORTE, 1991; COELHO; SILVA, 2013; GUIMARÃES, 2002; FIGUEIREDO, 2015), dois momentos marcaram a trajetória dos estudos ligados à temática racial no país. O primeiro momento centrou-se na discussão acerca das teorias raciais, as quais buscavam explicar as diferenças raciais em uma perspectiva biológica, contribuindo, assim, para estruturar um discurso racista, discriminatório e preconceituoso no pensamento nacional. Tal encaminhamento serviu de princípio estruturante e estruturado para a conformação da sociedade brasileira no século XIX e início do século XX, quando temas como miscigenação, política do branqueamento<sup>26</sup>, democracia racial<sup>27</sup> e paraíso racial implicaram a legitimação da hierarquia racial na sociedade brasileira.

Embora os estudos na perspectiva das teorias raciais demarquem um momento importante para a sociedade brasileira, tanto do ponto de vista racial como social, não temos a pretensão de aprofundar a análise neste período histórico em virtude do limite da pesquisa e do seu objeto de estudo, que trata do estado do conhecimento relacionado a uma política de ação afirmativa.

O segundo momento dos estudos acerca das relações raciais se conformou a partir do pensamento sociológico que marcou o caráter de denúncia do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais no Brasil. Esse período, denominado pela literatura especializada como o estudo em uma perspectiva sociológica, demarcou o início das discussões a respeito das ações afirmativas no Brasil, que têm seu nascedouro a partir do contexto da década de 1970,

---

<sup>26</sup>A esse respeito, Hasenbalg (2005) afirma que a política de branqueamento foi apoiada pela elite não apenas para suprir a falta de mão de obra na agricultura, mas, especialmente, para atender a um projeto de modernização e desenvolvimento econômico do Brasil que se deseja alcançar, e, com o modelo de produção escravista, não era possível concretizá-lo. Para isto, era necessário livrar a sociedade brasileira dos malefícios da escravidão. Desse modo, a abolição dos escravos e a política do branqueamento se concretizaram para contemplar mais os projetos da elite e menos os interesses da população negra, que foi largada à própria sorte, afirma o autor.

<sup>27</sup>Em estudo sobre a democracia racial, Guimarães (2002) afirma que a expressão tem sua gênese nos escritos de Bastide, que a entendeu sob duas categorias: a democracia racial e social. Para o autor, democracia significava um ideal de igualdade de direitos e não apenas de expressão cultural, artística e popular.

quando o cenário da redemocratização do país potencializa as reivindicações dos movimentos negros por políticas corretivas, compensatórias e afirmativas (GUIMARÃES, 1999) e no campo acadêmico para a discussão racial.

Para Nogueira (1985), os estudos em uma perspectiva sociológica demarcam um momento importante para as discussões atinentes às relações étnico-raciais, porque há o reconhecimento, por parte dos pesquisadores, da existência de preconceito racial no Brasil. Tal preconceito, segundo o autor, faz parte do repertório cultural ou ideológico elaborado pelo grupo dominante, cuja função é servir de cimento para a estrutura social.

Ao estudar a natureza do preconceito na sociedade brasileira em analogia com os Estados Unidos, o autor denuncia as diferentes manifestações de preconceito em ambos os países, que ficaram historicamente conhecidas como o *preconceito de origem* e *preconceito de marca*. O autor, que faz parte de um conjunto de pesquisadores da corrente sociológica, é um dos primeiros pesquisadores a denunciar a existência do preconceito na sociedade brasileira. Quando o preconceito de raça ocorre em relação à aparência, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca. Este é o tipo mais comum no Brasil.

Segundo Nogueira (1985), o preconceito é de origem quando as restrições ao grupo negro, em geral, se mantêm, independentemente de condições pessoais, tais como instrução e ocupação. Seja qual for sua aparência, e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, a tendência tem a potencialidade hereditária do grupo discriminado, ou seja, do grupo de pessoas negras. Embora os estudos realizados por este pesquisador tenham sua origem no período anterior à década de 1970, suas ideias ainda continuam bastante atuais quando a discussão se refere às relações étnico-raciais no Brasil.

Hasenbalg (2005) centrou suas pesquisas em desvendar os mecanismos societários que reproduzem as desigualdades raciais no país e marcou a história das relações étnico-raciais quanto à desigualdade racial. Entre as principais reflexões do autor, desponta a necessidade de desconstruir a relação entre os estudos acerca das relações étnico-raciais contemporâneas e a escravidão. Entre os principais temas acentuados por ele, figura a mobilidade acentuada entre relações raciais e Educação, bem como o deslocamento dos estudos referentes às relações raciais para o das desigualdades raciais.

O autor prossegue, e argumenta que o racismo e a discriminação racial resultam da competição só existente no capitalismo, no sentido de que, a partir da concorrência em que tal sistema viceja, veríamos surgir a discriminação racial e o racismo em sua formulação moderna (FIGUEIREDO, 2015).

Como podemos ver, os estudos na perspectiva sociológica acentuam o desnudamento da discriminação, do preconceito e do racismo, como também de seus efeitos na vida da população brasileira. Consorte (1991) afirma que os estudos na perspectiva sociológica estavam voltados para a inserção do negro na sociedade, uma vez que os negros vinham sendo mantidos nas posições mais baixas da pirâmide social. A discriminação e o preconceito, sempre tão veementemente negados, mas zelosamente conservados e protegidos sob o manto de uma propalada democracia racial, puderam, afinal, ser postos em discussão, deslocando-se o eixo dos debates para o binômio raça/classe.

Entre os fatores que contribuíram para este contexto, ressaltamos o movimento internacional contra as formas de discriminação e preconceito na área do ensino por meio da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, em 15 de dezembro de 1960. Neste evento, foi instituída a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, que passou a ser adotada por diversos países, inclusive, o Brasil, que se comprometeu “[...] a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que tivesse o objetivo de promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino” (UNESCO, 1960, art. 4).

Essa Convenção passa a vigorar em nosso país em 1968, por meio do Decreto N. 63.223, de 6 de setembro de 1968, passando a influenciar diretamente os estudos acerca das relações étnico-raciais na década de 1970 (CONSORTE, 1991; HERINGER, 2002; SILVÉRIO, 2009; SKIDMORE, 2012; FIGUEIREDO, 2015).

Para Silvério (2009), a UNESCO apostou na crença de que elucidar a contribuição dos diversos povos para a construção da civilização seria um meio de favorecer a compreensão acerca da origem dos conflitos, do preconceito, da discriminação e da segregação raciais. Ou seja, a UNESCO apostou na ideia de que o conhecimento levaria à compreensão e esta seria a base das condições para a paz. Iniciou, então, um ambicioso trabalho de pesquisa histórica, chamado *História do Desenvolvimento Científico da Humanidade*, que viria a ser escrita, durante vários anos, por aqueles que eram identificados como sendo os dois grandes entes sociopolíticos e culturais em que se dividia o Mundo: o Oriente e o Ocidente.

O Brasil foi um dos países contemplados com os estudos financiados pela UNESCO, haja vista que passou a ser referência internacional de democracia racial pelos estudos desenvolvidos por Gilberto Freyre. O Projeto UNESCO, como ficou conhecido no Brasil, agregou pesquisadores brasileiros e estrangeiros a fim de iniciar estudos ligados ao tema. Pesquisadores (HERINGER, 2002) indicam que os estudos da UNESCO colaboraram tanto

para contradizer a tese de que vivíamos no paraíso racial e que tínhamos uma democracia racial consolidada, como também contribuiu para a institucionalização das Ciências Sociais.

Outro fato que impactou o cenário na década de 1970 e se coadunou com os projetos da UNESCO foi o ressurgimento dos movimentos sociais – especialmente do Movimento Negro – que buscavam melhorar as condições de vida da população negra no país (HERINGER, 2002). É consensual na literatura especializada (GONÇALVES; SILVA, 2000; HANCHARD, 2001; HERINGER, 2002; GOMES, 2004, 2017; GONÇALVES, 2003; SILVA, 2003; PINTO, 2013; MIRANDA; LINS; COSTA, 2012; GOMES, 2009, 2017; RODRIGUES, 2005) o protagonismo desse movimento na conquista e nos avanços alcançados para a população negra no país.

A esse respeito, Gonçalves e Silva (2000) realizaram um estudo acerca do Movimento Negro no Brasil e afirmam que ele tinha como objetivo aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Entre os principais mecanismos, estava a Educação, que fez parte da agenda de luta dos movimentos negros desde a sua existência, embora com diferentes significados em todo o processo de luta e resistência das entidades negras.

O contexto por enquanto traduz um novo perfil das lideranças negras em comparação com os períodos anteriores. Os militantes que passaram a integrar os movimentos negros a partir de 1970 eram portadores de um *capital cultural* que contribuiu para mais bem compreender os mecanismos de exclusão do negro na sociedade e, por conseguinte, como combatê-los de forma mais eficiente (GONÇALVES; SILVA, 2000; HANCHARD, 2001).

Para Hanchard (2001), o ingresso dos ativistas de movimento negro na Universidade permitiu maior acesso às informações atinentes às correntes históricas dentro e fora do Brasil, ampliando, com isto, a consciência racial de muitos afro-brasileiros. Para o autor, a consciência racial representa o pensamento e a prática dos indivíduos e grupos que reagem à sua subordinação com uma ação individual ou coletiva, destinada a contrabalançar, transpor ou transformar as situações de assimetria racial.

De acordo com o autor, a hegemonia racial, que perdurou durante décadas na sociedade brasileira, contribuiu para a ausência da consciência racial, impedindo, assim, que os movimentos negros no Brasil se mobilizassem de forma política em relação à desigualdade e à discriminação racial.

Estas formas de pensar e agir do Movimento Negro, reveladas pelo autor, se constituíram como um princípio unificador das práticas dos movimentos sociais até meados da década de 1970, quando uma nova geração de intelectuais e militantes negros, detentores

de um novo *capital social* e *cultural* e impulsionados, também, pelo contexto da redemocratização do país, começaram a conformar um Movimento Negro que alterou de modo estruturante as percepções e as práticas desses ativistas a partir de 1980.

Entre os principais movimentos sociais neste período, podemos destacar o Movimento Negro Unificado (MNU), que se constituiu a partir de um Ato Público em São Paulo, no dia 7 de junho de 1978, em frente ao Teatro Municipal, reunindo mais de três mil negros para protestar contra a arbitrariedade que atingia elementos negros. Este ato marcava o início de um movimento que tinha como objetivo combater o racismo, lutar contra a discriminação racial, o preconceito e toda forma de opressão existente, bem como mobilizar e organizar a população negra para que lutasse por todas as formas emancipação (PINTO, 2013).

Pinto (2013) argumenta que o acesso à Educação estava entre as principais lutas desse movimento neste período, embora saibamos que esta pauta estivesse presente desde a constituição do movimento negro no Brasil e em cada período ela fosse concebida com significados diferentes. No que diz respeito à esta questão, Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a Educação, na década de 1980, era vista como um instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo, a partir deles, reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

Neste contexto, o MNU aprovou, em assembleia, um Programa de Ação, que tinha como uma de suas propostas a mudança radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores, com o intuito de comprometê-los com o combate ao racismo na sala de aula.

A participação desses intelectuais negros no contexto das lutas em favor da melhoria das condições de vida da população negra não se limitou às reivindicações de uma Educação Básica de qualidade, mas, especialmente, pelo acesso de negros/as ao Ensino Superior, porquanto a representatividade de alunos negros nas Universidades públicas brasileiras sempre foi inferior em relação à representatividade de alunos brancos.

Neste período, a produção assume uma característica própria. Trata-se de uma produção do conhecimento feita pelos negros e com os negros, e não apenas sobre o negro e para os negros, como se eles fossem simplesmente meros objetos ou temas de estudos (GOMES, 2012, p. 08). Quem demonstra este cenário no campo acadêmico são os pesquisadores Gonçalves e Silva (2003), ao realizarem um mapeamento de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação acerca da temática entre o

período de 1981 a 1997, e terem constatado que 20 trabalhos haviam sido defendidos nos programas da região Nordeste neste período, sendo 19 dissertações e uma tese.

Como podemos observar, o acesso do negro ao Nível Superior também fez parte das reivindicações do MNU nesta década, especialmente, no campo da pesquisa, no qual já eram desenvolvidas prioritariamente na Pós-Graduação. É nesse contexto que aumenta a comunicação entre pesquisadores que estudam o assunto das relações étnico-raciais e os militantes negros, propiciando novas experiências e conhecimentos nos quais a Academia, embora resistente à discussão da temática, começa, mesmo que de modo incipiente, a desenvolver pesquisas relacionadas ao tema (GONÇALVES; SILVA, 2000).

O Movimento Negro, nesse cenário de lutas e conquistas pelo direito à igualdade de oportunidades, assume, no dizer de Gomes (2017), o papel de educador, de produtor de saberes emancipatórios e de sistematizador de conhecimentos da questão racial no Brasil. Saberes que, segundo a autora, transformaram-se em reivindicações. Dentre as quais, várias se tornaram políticas de estado, nas primeiras décadas do século XXI. Portanto, o Movimento Negro é um ato coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas e culturais.

Além do Plano de Ação elaborado pelo MNU, que colaborou para a ampliação da discussão racial no Brasil, outros acontecimentos de caráter jurídico e histórico também fortaleceram as discussões concernentes à situação da população negra na Educação, na saúde, no trabalho e na política. Entre os acontecimentos, podemos destacar a aproximação do Centenário da Abolição em 1988, que deu visibilidade ao debate acerca do negro e a Educação, assim como às reivindicações no tocante à omissão do Estado em relação à garantia do direito à escola pública de qualidade (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Os autores apontam ainda que a comemoração do Centenário da Abolição representou uma resposta dos ativistas à hegemonia das elites brancas. Este momento foi o único em que as entidades negras funcionaram de fato como Movimento Negro, pois essa mobilização em nível nacional se constituiu como uma força social coletiva, orientada para formas específicas de protestos, contestação e exigência de mudanças.

Outro acontecimento que impactou as discussões raciais no Brasil, conforme Gonçalves e Silva (2000), refere-se à criminalização do racismo por meio da Constituição Federal de 1988, já que a consolidação deste direito é resultado da mobilização do Movimento Negro para participar dos processos da Constituinte. Acerca desta questão, Rodrigues (2005) ressalta que a Constituição de 1998 foi a Legislação Constitucional que mais acolheu as demandas do Movimento Negro no país.

A autora supracitada ainda explica que durante o processo de elaboração da Lei, o Movimento Negro organizou vários encontros. Entre eles, o Encontro Estadual do Negro e a Constituinte, para refletir acerca da participação do negro na Constituinte. Embora diversos pontos da pauta tenham sido retirados da proposta inicial enviada pelo Movimento Negro à comissão temática, a criminalização do racismo e a proibição da discriminação na sociedade foram a expressão que mais representou o Movimento Negro no texto da Lei.

Para Gonçalves e Silva (2000), o MNU passou praticamente toda a década de 1980 envolvido com as questões da democratização do ensino, cujas ações estiveram pautadas em dois momentos distintos: o primeiro foi dedicado a denunciar o racismo e a ideologia escolar. Os principais alvos de denúncia do movimento foram o livro didático, o currículo, a formação docente, entre outros aspectos. O segundo momento indicado pelos autores trata do período transitório da denúncia para a ação concreta desse movimento.

A década de 1990 traduz em ações concretas um legado de reivindicações iniciadas desde o início do século XX e que foram sendo reassignificadas no decorrer do tempo. Reivindicações que evocam toda a *violência simbólica* sofrida pela população negra, despertando um sentimento de resistência e de lutas e que começa a se transformar em ação concreta nas décadas de 1990 e 2000 (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 35).

Concomitante a este cenário de reivindicações na década de 1990, surge o debate a respeito da criação da Lei de Diretrizes e Bases N. 9394/1996 que, entre idas e voltas no Senado para a aprovação do texto final, entra em vigor no dia 20 de dezembro de 1996, contemplando dois artigos para a discussão racial no currículo escolar (ROCHA; SILVA, 2013), são eles:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Embora a aprovação da LDB 9.394/1996 tenha apresentado alguns avanços no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais para o currículo escolar, o Movimento Negro e as entidades negras não se sentiam amplamente contemplados acerca da valorização e do reconhecimento de sua história de luta no texto da Lei (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 36). No entanto, paralelo ao andamento da aprovação da LDB 9.394/1996, o Deputado Federal Paulo Pahim, do Partido dos Trabalhadores, encaminhou ao Senado uma proposição de Lei

“com o intuito de incluir o ensino da temática racial no currículo escolar brasileiro”. Este projeto foi considerado “como o embrião da Lei N. 10.639/2003”, mas arquivado em 1995 por questões políticas e burocráticas, consideradas – na ocasião – mais importantes que o contexto das relações étnico-raciais na educação (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 06).

Em 1999, com o projeto de Lei N. nº. 259, de 1999, apresentado por Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, o debate a respeito da Lei ganha impulso no Senado e segue os trâmites para sua aprovação. Em 2003, ao assumir a Presidência da República, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei N. 10.639/2003, que marcou a história de luta do Movimento Negro no Brasil (ROCHA; SILVA, 2013; PEREIRA; SILVA, 2012; MÜLLER; COELHO, 2013).

Essa Lei tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

No cenário do século XXI, as reivindicações sobre as ações afirmativas começaram a se materializar por meio da criação de políticas públicas na década de 2000 que impulsionaram o Estado brasileiro a reconhecer que o Brasil apresentava um racismo velado. Entre as principais pressões que levaram o Estado a reconhecer os sérios problemas advindos do racismo e da discriminação racial, foi a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, que deflagrou, no Brasil, um acalorado debate público em âmbito nacional, envolvendo tanto órgãos governamentais, quanto não governamentais interessados em radiografar e elaborar propostas de superação dos problemas pautados pela referida conferência (ALVES, 2002; CAVALLEIRO, 2005; SANTOS, 2007; PAULA; HERINGER, 2009; SANTOS; COELHO, 2015; COELHO; COELHO, 2018).

De acordo com Cavalleiro (2005), o presidente da República Fernando Henrique Cardoso estabeleceu um Comitê Nacional, composto paritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Também entidades dos Movimentos Negro, Indígena, de Mulheres, de Homossexuais, de Defesa da Liberdade Religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo com o governo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação estabelecidos em Durban, exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas.

A partir da implantação desses marcos legislativo e da relevância da produção do conhecimento para o combate ao racismo, às instituições de ensino, conforme aponta o Parecer N. 03/2004, passam a ter papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e conserto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Com as políticas de ações afirmativas, as instituições de ensino ganham visibilidade nesse cenário, pois é por meio delas que o Estado foi pressionado a reconhecer e valorizar a história e as culturas afro-brasileiras. Ambas constituem espaços de socialização e produção do conhecimento para o fomento da questão e passam a ser alvo de mecanismos para o incentivo da discussão nos currículos escolares.

A esse respeito, Heringer (2014) ressalta a importância das políticas de ações afirmativas para a superação das desigualdades no ensino, especialmente, no Ensino Superior, e afirma que elas têm sido uma experiência de sucesso, uma vez que surgem das demandas dos movimentos sociais e ganham legitimidade especialmente nesta última década. Além das instituições de ensino, as entidades científicas e os eventos qualificáveis também passam a colaborar para a ampliação dos estudos e da produção do conhecimento na perspectiva das relações étnico-raciais.

## **1.2 A relevância das entidades e eventos científicos na divulgação e ampliação do conhecimento sobre relações étnico-raciais no Brasil**

A sociedade brasileira vem acompanhando, nos últimos anos, diferentes movimentos para a ampliação do conhecimento relacionado às relações étnico-raciais e dos resultados positivos no enfrentamento do racismo no país. Ciente da relevância da expansão desse conhecimento para o campo das relações étnico-raciais, o Movimento Negro e outras representações sociais vêm engendrando estratégias para o fomento, divulgação e expansão do conhecimento nas instituições produtoras do saber.

O Estado não ficou isento desse processo, porquanto a sociedade civil cobrou medidas concretas para o reconhecimento e a valorização da população negra. A luta para o ingresso da temática no campo científico e a criação de entidades científicas se constituiu como uma das principais estratégias do Movimento Negro no Brasil.

Nesse sentido, concordamos com o argumento de Oliveira e Cunha (2017), quando se referem à produção do conhecimento acerca das relações étnico-raciais. Para os autores, produzir conhecimento é pensar militante, isto é, exige dos pesquisadores que têm interesse em investigar a respeito das relações étnico-raciais uma postura militante e engajada. Militante, para os autores, significa aquele que milita. Que atua, que participa. Ou seja, ser militante ou engajado significa, enfim, ter uma postura de vida em que o sujeito luta por uma causa e dedica boa parte de sua vida à busca de seus objetivos, sejam eles políticos, sociais, culturais, econômicos ou religiosos. Portanto, os sujeitos produtores de conhecimento são mobilizados por uma inquietação intelectual, cuja matriz se encontra na realidade concreta em que eles estão implicados.

Em consonância com a perspectiva de Oliveira e Cunha (2017), apresentaremos cronologicamente a atuação dos pesquisadores, dos militantes, do Movimento Negro e do Estado brasileiro em ações voltadas para o incentivo à produção do conhecimento acerca das relações étnico-raciais no Brasil. Este tema passa a ter visibilidade no cenário internacional e nacional a partir da Conferência Geral da UNESCO, com a adoção da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino. Contudo, o referido tema ganha eco no Brasil no final da década de 1990, quando a luta do Movimento Negro começa a se concretizar por meio das políticas de ações afirmativas. Um novo cenário na ciência, na Educação e em outros setores da sociedade começa a se conformar em razão do pensar militante do Movimento Negro.

Entre as iniciativas do Movimento Negro, destacamos a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros (Ipeafro), no Rio de Janeiro, que atua na recuperação da história e dos valores culturais negros, no sentido de assegurar o respeito à identidade, integridade e dignidade étnica e humana da população afro-brasileira. O instituto vem atuando desde 1986, com a organização de fóruns, cursos, pesquisas, exposições, publicações, memória e patrimônio, com a finalidade de contribuir para a defesa dos direitos dos afrodescendentes, procurando preservar, divulgar e ativar a memória, cultura, história e ativismo negros. O foco das ações do Ipeafro tem sido a inclusão das relações étnico-raciais, da história e da cultura de matriz africana no ensino brasileiro<sup>28</sup>.

Destacamos também a criação do I Concurso Negro e Educação, que aconteceu em 1999, promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com apoio da Fundação Ford. Este evento teve como objetivo principal incentivar

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/ipeafro/historico/>>. Acesso em: 08 ago. 2107.

linhas de pesquisa na área e, sobretudo, propiciar condições para formar pesquisadores. Deu-se prioridade a projetos de candidatos com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa, dando-se ênfase a questões pouco exploradas na área, além de suprir lacunas de pesquisas pertinentes ao tema, bem como incentivar a formação de pesquisadores. Mais do que financiar projetos, buscava-se estimular a criação de linhas de pesquisas, e, sobretudo, apoiar pesquisadores iniciantes (FONSECA et al., 2001).

A década de 2000 é um marco importante para o campo das relações étnico-raciais. Várias iniciativas são implementadas com o objetivo de ampliar e fomentar discussões atinentes à temática. Ainda no campo científico, muitas foram as mudanças e conquistas. No ano 2000, foi realizado o I Congresso de Pesquisadores Negros, decorrente do I Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros da Universidade Paulista, com o tema *A produção do saber e suas especificidades*, organizado pelos intelectuais negros que atuam nas universidades paulistas.

O encontro tinha como finalidade ampliar o contato entre os docentes, pesquisadores e pós-graduandos negros das diversas universidades, além de garantir a problemática da questão racial na democratização do espaço universitário e possibilitar o intercâmbio e inclusão dos temas que resgatassem tanto nossas origens africanas como a atuação dos negros enquanto agentes sociais (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003).

Desse evento, originou-se o I COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as –, cujo tema foi *Negro e a produção do conhecimento: dos 500 anos ao século XXI*. O evento foi realizado no período de 22 a 25 de novembro de 2000, em Recife, com a finalidade de efetuar um balanço da produção de pesquisadores que lidavam com a temática relacionada à situação dos afro-brasileiros. O evento contou com a participação de 320 pesquisadores de diferentes regiões do país e com pesquisadores estrangeiros de diferentes áreas do conhecimento, como Educação, História, Antropologia e Saúde (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003).

O primeiro congresso também deliberou a respeito da Criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que tem por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica acerca de temas de interesse das populações negras do Brasil (MARQUES; SILVA, 2016). Sua Revista Eletrônica – criada em 2010 e com Qualis B3 – tem contribuído para dar visibilidade às discussões pertinentes às relações raciais a partir da produção de pesquisadores/as e intelectuais negros/as, bem como de outros/as

comprometidos/as com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento acerca da África e as diásporas africanas, em escala nacional e internacional<sup>29</sup>.

O II Congresso de Pesquisadores (as) Negros(as) (COPENE), com o tema *De preto a afrodescendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*, aconteceu na cidade de São Carlos, de 25 a 29 de agosto de 2002, em São Paulo, com a participação de 450 pesquisadores. Teve o objetivo de congregar e fortalecer laços entre pesquisadores/as que tratem da problemática racial ( BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003). Para estes autores, as produções desse congresso já apresentaram reflexos das mudanças ocorridas em 1990 em relação à agenda dos movimentos negros, conformada por um Estado liberal-democrático, no qual os negros passaram a utilizar de forma crescente mecanismos jurídico-políticos, tanto para criminalizar a discriminação e o racismo enquanto coletividade, quanto para exigir políticas públicas compensatórias pelos danos do racismo.

A terceira edição do COPENE ocorreu em São Luís do Maranhão, tendo como tema *Pesquisa social e políticas de ação afirmativa para afrodescendentes*. O evento se estendeu entre os dias 06 e 10 de setembro de 2004, com a participação de aproximadamente 1.000 pesquisadores. Esta edição ocorreu mediante uma intensificação da luta antirracista e com a adoção de cotas para negros em algumas instituições de Ensino Superior. Este evento, especificamente, contou com o apoio da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Fundação Palmares, acenando apoio à agenda do Movimento Negro<sup>30</sup>.

O IV COPENE, realizado de 13 a 16 de setembro, em Salvador, teve por tema *O Brasil negro e suas africanidades: Produção e transmissão de conhecimento*. A relevância político-social e acadêmica do evento residiu no fato de oportunizar o debate e o aprofundamento de questões relacionadas à África, Brasil e às africanidades na diáspora, por meio das produções de reconhecidos intelectuais de diversas áreas do saber e de outros estudiosos que vêm se destacando na contemporaneidade.<sup>31</sup>

O V COPENE, realizado entre os dias 29 de julho a 1º de agosto de 2008, na cidade de Goiânia, teve como tema *Pensamento negro e antirracismo: diferenciações e percursos*, e foi

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/about>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

<sup>30</sup> Disponível em: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2004, São Luis. **Anais eletrônicos do III COPENE**: Pesquisa social e política de ações afirmativas para os afrodescendentes, 2004. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_8a464ae182df462c8cd7fc7372cb51b7.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_8a464ae182df462c8cd7fc7372cb51b7.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

<sup>31</sup> Disponível em: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2006, Salvador. **Anais eletrônicos do IV COPENE**: Brasil negro e suas africanidades: produção e transmissão de conhecimentos, 2006. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_3eaccf0530da4ab38022726bf87dbac6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_3eaccf0530da4ab38022726bf87dbac6.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

realizado pela ABPN, com parceria de várias universidades públicas. Além de parcerias com órgãos governamentais nacionais, estaduais e municipais, bem como de outras entidades e instituições. Nesta edição o evento contou com a participação de 1.200 pessoas.<sup>32</sup>

O VI COPENE ocorreu no Rio de Janeiro, entre os dias 29 e 29 de julho de 2010, com a temática *Afro-Diáspora, saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais*. O evento contou com a participação de 2.000 pessoas e sua finalidade foi apresentar e discutir os processos de produção/difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas Diásporas Africanas.<sup>33</sup>

O VII COPENE, ocorrido entre o período de 16 a 20 de julho de 2012, na cidade de Florianópolis, contemplou a temática: *Os desafios da luta antirracista do século XXI*. Atingindo um público de aproximadamente 1.000 participantes, o evento promoveu discussões acerca dos processos de produção e da difusão de conhecimentos ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas mais diversas esferas institucionais e áreas do conhecimento<sup>34</sup>. Nesta oportunidade, um grupo de intelectuais negros criou o consórcio de NEAB's (CONNEABS), visando o fortalecimento institucional de seus constituintes no que tange à implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas afirmativas nas instituições, bem como das iniciativas acadêmicas que visem à erradicação do racismo, da discriminação racial e o fortalecimento da identidade negra, além de estimular a integração das experiências dos NEAB's (COELHO; CARDOSO, 2014; MARQUES; SILVA, 2016).

O VIII COPENE, realizado entre os dias 29 julho e 2 de agosto de 2014, na Universidade Federal do Pará, teve como tema *Ações afirmativas: Cidadania, relações étnico-raciais e sua finalidade*. O evento consistiu em discutir ações afirmativas em um movimento de fortalecimento da vida democrática e cidadã. A programação contou com a 1.500 participantes (COELHO; SOARES; SILVA, 2014).

O IX COPENE, realizado na cidade de Dourados, no período de 19 a 23 de julho de 2017, teve como objetivo geral reunir pesquisadores/as negros/as para discutir, apresentar,

<sup>32</sup> Disponível em: V CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2008, Goiânia. **Anais eletrônicos do V COPENE: Pensamento negro e anti-racismo: diferenciações e percursos**, 2008. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_d914109a70fd4171b0e4a888f38a993a.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_d914109a70fd4171b0e4a888f38a993a.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

<sup>33</sup> Disponível em: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do VI COPENE: Afrodiáspora: saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais**, 2010. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_f21e3eb08b5747dcbbf0277d4dce1d25.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_f21e3eb08b5747dcbbf0277d4dce1d25.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

<sup>34</sup> Disponível em: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos do VII COPENE: Os desafios da luta antirracista no século XXI**, 2012. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_754d0574ec05442ea339937eeff48351.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_754d0574ec05442ea339937eeff48351.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

ampliar e avaliar as ações e estratégias de combate ao racismo, as políticas públicas direcionadas à população negra brasileira e as produções acadêmico-científicas elaboradas nas últimas décadas. Trouxe como tema *Novas fronteiras da intolerância racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo web*.<sup>35</sup>

Podemos observar que o COPENE, desde a sua primeira edição, manteve como principal objetivo do evento o balanço da produção acadêmica e a divulgação do conhecimento relacionado à questão racial. Ao longo do tempo, aumentou o quantitativo de participantes e pesquisadores/as no evento, bem como o apoio de outras entidades governamentais e não-governamentais que o evento conquistou ao longo dos seus 18 anos de existência.

Além do COPENE, que inaugurou suas atividades em 2000, destacamos outra estratégia importante para a ampliação e divulgação do conhecimento a respeito das relações étnico-raciais, que se deu com a criação do GT 21, em 2001. O Grupo foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001, na gestão da Professora Nilda Alves docente da Universidade Estadual Rio de Janeiro (UERJ). Ele é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros/as e não-negros/as, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico-Raciais e Educação. No entanto, desde o ano de 1996, a ANPEd contou com a presença de intelectuais negros e não-negros, pesquisadores da temática étnico-racial e indígena, que demandavam um outro lugar para a discussão e debate sobre o GT 21<sup>36</sup>.

O GT 21 é um grupo de trabalho jovem, com intensa atuação além da própria ANPEd, cujos participantes destacam-se e estão presentes em espaços importantes como fóruns acadêmicos e políticos, nos quais a questão étnico-racial tem sido debatida e demandada (VALENTIN; PINHO; GOMES, 2012). Paralelamente à criação do GT 21, outro evento impactou decisivamente o campo das relações étnico-raciais e a conquista de direitos no tocante à questão racial. Destacamos, assim, a III Conferência Mundial de Durban (COELHO, 2014), que aconteceu na África do Sul, em 2001.

Essa Conferência foi o marco para a história das relações étnico-raciais no país, uma vez que o Brasil assume a existência do racismo em seu território (COELHO, SANTOS, SILVA, SOUZA, 2014), assinando o compromisso de criar ações que visassem ao combate das diferentes manifestações de discriminação e preconceito no país. Após a Conferência em Durban, o Brasil desenvolve diferentes ações para cumprir o compromisso assumido

---

<sup>35</sup> Disponível em: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos do IX COPENE: Os desafios da luta antirracista no século XXI**, 2012. Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_fa01a9d564a54e119bda44f0031f05e5.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_fa01a9d564a54e119bda44f0031f05e5.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

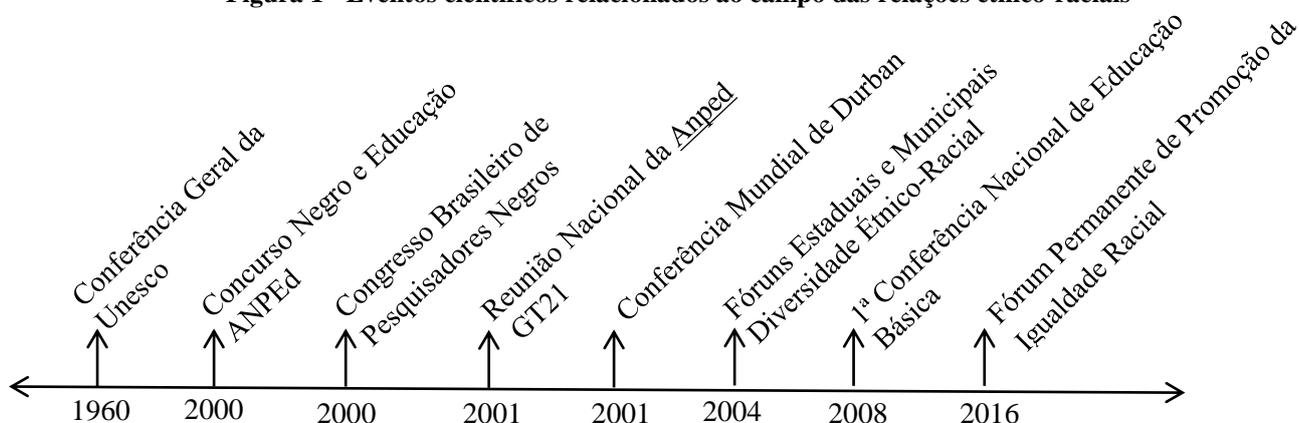
internacionalmente. Entre elas, citamos a aprovação da Lei N. 10.639/2003, a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a criação de Fóruns Estaduais e Municipais (ROSA, 2012) a partir de 2004 em todo o país.

Destacamos, também, neste cenário, a I Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008, que reuniu, pela primeira vez, gestores dos três entes federados, sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais em prol da qualidade da Educação Básica para participar da construção de um sistema nacional articulado de Educação. Nesse evento, foi inserido um eixo temático sobre *Inclusão e Diversidade na Educação Básica*, que possibilitou a diferentes agentes debaterem a respeito do compromisso e das atribuições de cada um no processo de implementação da temática no sistema escolar.

Outra iniciativa das entidades negras e antirracistas em articulação foi em 2016, no lançamento, em Brasília, do Fórum Permanente da Igualdade Racial (FOPIR). O FOPIR emerge com a finalidade de atuar no enfrentamento do racismo no Brasil, promovendo e fortalecendo o debate acerca desse tema na sociedade, atuando, também, na defesa e proposição de políticas públicas de promoção de igualdade racial e de gênero.

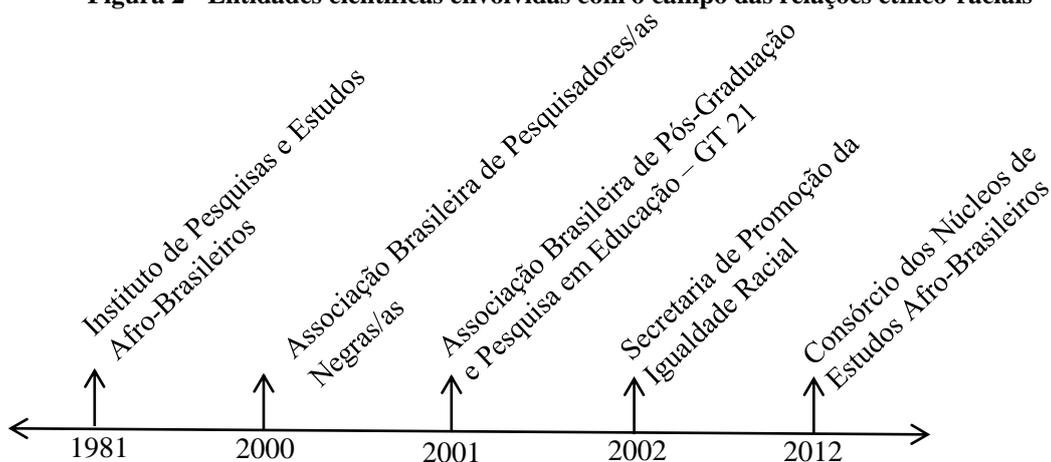
Não queremos com esta apresentação esgotar os diferentes movimentos engendrados pela sociedade civil, Estado, Movimento Negro, entre outros, para a constituição do campo das relações étnico-raciais no Brasil, mas, sim, mostrar a representatividade e a influência que estes tiveram na produção do conhecimento acerca das relações étnico-raciais. As figuras 1 e 2 representam cronologicamente estas ações que conformaram o campo das relações étnico-raciais ao longo dos anos.

**Figura 1 - Eventos científicos relacionados ao campo das relações étnico-raciais**



Fonte: elaborado pela autora/2018.

**Figura 2 - Entidades científicas envolvidas com o campo das relações étnico-raciais**



Fonte: elaborado pela autora/2018.

Como já dito, as figuras 1 e 2 representam as estratégias realizadas pelo Movimento Negro e pelo Estado para o fortalecimento da discussão racial no contexto educacional. Percebemos que o quantitativo de ações investidas para o fortalecimento das discussões das relações étnico-raciais no sistema educacional tem sido frequente. Concordamos com Coelho e Soares (2015), quando afirmam que essas ações se constituem em estratégias favorecedoras de novas reformulações e compreensões, de revisões de práticas, de ruptura com a dinâmica que tem se instaurado na sociedade brasileira. Além disso, se constituem em momentos de avaliação das políticas públicas e de resistência frente às forças conservadoras que têm colocado em risco os direitos conquistados pela população negra no país.

Mediante o exposto, podemos perceber que as estratégias acerca da divulgação e da ampliação da temática racial no *campo científico* entre o final de 1990 até os primeiros anos da década de 2000 foram empreendidas exclusivamente por militantes e pesquisadores do campo das relações étnico-raciais. O cenário se altera a partir de 2003, com a aprovação da Lei N. 10.639/2003, e o Governo Federal insere em sua agenda governamental as ações para a implementação da referida Lei nas escolas da rede pública de ensino e nas universidades.

Notamos neste percurso acerca da produção do conhecimento sobre Relações Étnico-Raciais no Brasil, que o investimento destes pesquisadores negros e não negros gerou, no decorrer das décadas, um acúmulo de *capital científico e social* que consequentemente possibilitou a participação deles em cargos de poder na administração pública, a exemplo podemos citar a ativista Petronilha Gonçalves e Silva que foi indicada pelo movimento negro a ocupar o Cargo de Conselheiro Nacional de Educação no período de 2015-2016 e a pesquisadora Nilma Lino Gomes como Ministra da SEPPIR (2015) e do Ministério das

Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff.

Esses investimentos que operaram para a divulgação do conhecimento na sociedade e nas instituições de ensino continuam impactando de maneira decisiva o modo de pensar e fazer a Educação brasileira, na escola, no currículo escolar e na formação de professores. É nesse movimento de militância (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p. 02) que buscamos representatividade, reconhecimento e valorização das populações que estiveram e ainda estão excluídas do processo educativo. Almejamos que a Educação Básica em permanente diálogo com a Universidade fortaleçam suas parcerias, de modo que, assim, possam favorecer espaços formativos que valorizem e respeitem as diferentes identidades e culturas.

### **1.3 A Educação Básica e a Lei N. 10.639/2003: diálogos permanentes**

O debate em torno das relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica vem se constituindo em um relevante instrumento de superação das desigualdades neste nível de ensino. Isso porque sabemos que um dos maiores desafios imposto à Educação brasileira é a permanência e o sucesso escolar dos alunos que nela adentram, os quais, muitas das vezes, se deparam com o fracasso, resultante, dentre outras razões, da questão racial. Neste sentido entendemos que:

As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos (BRASIL, 2009)

Acreditamos que, com o fomento da discussão sobre a diversidade, especificamente para o debate da educação para as relações étnico-raciais, podemos “melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2010) uma vez que este nível de ensino se constitui em um direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania.

Cidadania, que durante décadas esteve sobre caráter duvidoso, uma vez que a garantia do acesso à Educação Básica de qualidade estiveram restritas a uma parte da população brasileira. Razões que levaram diferentes movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, a lutar por uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua condição racial, pois conforme aponta nossa atual Legislação, a Educação Básica consiste em:

Um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior (BRASIL, 2010).

Consideramos, neste sentido, a Educação Básica “como alicerce e caminho” (CURY, 2008, p. 293) para o acesso a outras etapas da educação escolar. Acreditamos que é uma das etapas da vida escolar que deve ser estruturada, organizada e planejada com responsabilidade social, uma vez que, os agentes que dela fazem parte depositam esperança e novas perspectivas de vida quando adentram neste nível de ensino.

Por isto, estudar sobre esta etapa da educação escolar se constitui um desafio, primeiro pelas alterações constantes que a Educação Básica sofre por meio das políticas públicas (VIEIRA, 2015, p.12). Segundo porque pensar a Educação Básica na perspectiva de uma educação antirracista, o desafio torna-se ainda maior haja vista que tal discussão no contexto escolar ainda é recente e exige preparação para o trato com a discussão.

Neste sentido, devemos fazer da Educação Básica um espaço de oportunidade para oferecer aos sujeitos uma educação comprometida com a formação do cidadão, para que homens e mulheres tenham seus direitos e deveres garantidos, independentemente de cor, raça, religião, gênero, etnia ou de condição econômica e social.

Sabemos que a Educação Brasileira foi historicamente marcada pelas diferentes condições de acesso e que, a universalização deste nível de ensino é uma prática relativamente recente no Brasil, que tem engendrado do Estado-democrático de direito, ações que viabilizem o projeto de universalização. É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade (CURY, 2000, p.302).

Daí advém à importância de estabelecer a relação permanente entre esses dois campos, a Educação Básica e a relações étnico-raciais tendo como eixo norteador de suas ações o princípio da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (BRASIL, 2004) no sentido de superar as lacunas advindas da ausência de universalização do ensino na educação básica.

Pensar um modelo de Educação que contemple a Diversidade e as Diferenças não é tarefa fácil, pois o direito universal contemplado inicialmente pela Constituição Federal de

1988, em seu Art. 205, posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, em seu Art. 5º e, atualmente, também pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2010, não garante, de fato, uma “educação para todos”, conforme o indicativo das políticas internacionais e nacionais.

Libâneo (2012) afirma que os objetivos e a função da Educação Básica, durante estes últimos 20 anos, sofreram a influência das políticas internacionais, causando, conseqüentemente, um dualismo na educação pública. De acordo com o autor, essa relação direta entre políticas internacionais e educação pública no Brasil tem influenciado de forma negativa a função e os objetivos da escola, reduzindo seu papel ao atendimento de necessidades *mínimas* de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social (idem).

O autor defende que a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todo cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. Neste sentido, desenvolver o trabalho na perspectiva das relações étnico-raciais é uma forma de se posicionar contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

Sabemos que a história da Educação Básica no Brasil foi marcada pela influência dessas políticas e pelo contexto econômico e social do país. Tal panorama contribuiu para que o acesso a este nível de ensino, em alguns momentos históricos, se restringisse apenas a uma classe social, o que marcou fortemente o dualismo de nossa Educação (LIBÂNEO, 2012). Com as transformações sociais e econômicas do país a Educação Básica, em um movimento mais recente, passou a ser considerada como “direito, se impondo como uma ampliação do espectro da cidadania educacional” (CURY, 2008, p. 293).

Atento a este cenário, o Movimento Negro passou a se posicionar frente à ausência de direito e colocou a educação como principal pauta de luta de toda sua trajetória. Acreditamos que a luta pela superação do racismo precisa de um movimento constante de discussão sobre os mecanismos que colaboraram para sua existência no espaço da escolar. Isto explica a necessidade de se pensar a Educação Básica em um diálogo permanente com as propostas das DCNERER, que buscam orientar os sistemas de ensino em diferentes níveis de ensino o trabalho na perspectiva da diversidade.

Por isso, a relevância de ofertar a Educação Básica pautada nos princípios que regem a Educação das Relações Étnico-Raciais, isto é, nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Não haverá avanço na Educação Básica sem uma

reflexão profunda de sua estrutura e do seu funcionamento por parte dos agentes que dela fazem parte.

Vieira (2015) argumenta que os profissionais da educação precisam conhecer os diversos aspectos que influenciam a estrutura e o funcionamento da Educação para agir com competência técnica e política. Entre os diversos aspectos, a autora destaca:

A legislação é importante referência para aqueles que, de uma forma ou de outra, lidam com a educação no âmbito ou nas diferentes esferas do poder público. Tanto por seu valor em si como pelo seu significado histórico, as leis oferecem um registro ímpar de ideias e valores que circula em determinada época. Por isso mesmo, são objeto permanente de atenção e análise, sobretudo, por parte dos pesquisadores no campo da política educacional (VIEIRA, 2015, p. 32).

Conhecer os aspectos legais que norteiam a ação educativa torna-se um elemento importante para enfrentar os atuais e antigos desafios na Educação Básica. Desafios que engessam o fazer pedagógico e a consolidação da educação humana, solidária e comprometida com a universalização do ensino.

A conquista desses dispositivos legais, especialmente os voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, não garante à população negra o efetivo exercício de seus direitos. É necessário compreender o processo pelo qual esses dispositivos operam, de modo a criar as condições necessárias para implantá-los e implementá-los.

O processo de aprender e ensinar são marcados por diferentes significados, por diferentes relações de poder e por diferentes pessoas. Desenvolver uma Educação que respeite essas diferenças tem sido o desafio das políticas de ações afirmativas, pois desnaturalizar o racismo e o preconceito enraizado no pensamento brasileiro, nas relações sociais e, principalmente, nas práticas educativas, é um trabalho que exige compromisso político, competência e responsabilidade (SILVA, 2007).

Desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da Lei n. 10.639/03 requer um esforço coletivo, um compromisso compartilhado e ações positivas que possam combater qualquer atitude discriminatória no espaço escolar, além do esforço coletivo uma preparação qualificada auxílio no trabalho de sensibilização de comunidade escolar sobre a temática (GOMES, 2012).

Os desafios de implementar a Lei n. 10.639/03 na Educação Básica perpassa por diversos enfrentamentos. O primeiro refere-se à qualidade e a equidade do ensino, conforme indicamos no início desta sessão, em contrapartida não podemos negar os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes, ao se considerar as

dimensões do acesso, da qualidade e da equidade. No entanto, podemos verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI (VIEIRA, 2015).

A Educação Básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares (VIEIRA, 2015), pois uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial.

Daí a relevância de se pensar uma educação antirracista no contexto da Educação Básica, no sentido de operar não apenas como um sistema de superação da desigualdade racial, mas de superação da discriminação e do preconceito presente na educação escolar. Pois, a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2005, p. 149).

Acreditamos que o diálogo permanente da Educação Básica com a proposta de uma educação antirracista se constitui em uma ferramenta eficaz para a superação da desigualdade racial no contexto da Educação Básica uma vez que este nível de ensino se constitui em um “alicerce e caminho” para que novos projetos de vida escolar sejam alcançados e garantam de fato a igualdade de oportunidades independentemente da condição cultural, econômica, religiosa e étnica dos agentes.

A exemplo desta atenção com a Educação Básica, podemos citar o investimento do MEC com a criação, na CAPES, da Diretoria voltada para os assuntos relacionados à Educação Básica e a Formação de Professores para este nível de ensino, além das avaliações nacionais que visam averiguar o desempenho dos alunos e dos sistemas de ensino em relação a Educação Básica, dentre as avaliações criadas nestas últimas décadas do século XXI destacamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, para medir o desempenho da Educação Básica nos sistemas de ensino e pensar novas estratégias para melhorar o desempenho do ensino básico no país (BRASIL, 2010).

Diante da importância que a Educação Básica assumiu no enfrentamento das

desigualdades sociais e raciais no país, o MEC<sup>37</sup> vem engendrando ações por meio de políticas educacionais no sentido de fortalecer, estruturar e qualificar este nível de ensino a fim de garantir *minimamente* a qualidade de educação de nosso país e, acima de tudo, fortalecer os demais níveis de ensino.

A legislação, especificamente a implementação da Lei n. 10.639/2003 na Educação Básica, é um instrumento demarcador de uma nova postura na educação e possibilita a construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade (COELHO; COELHO, 2014, p. 74) . Daí a relevância de estudar nos PPGED's a produção do conhecimento sobre a Lei n. 10.639/2003 na Educação Básica no sentido de consubstanciar as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão e de pensar em novas estratégias para a superação da *reprodução* da desigualdade racial nos sistemas de ensino.

---

<sup>37</sup> A exemplo dessas ações podemos citar o Plano de Ações Articuladas (PAR), a criação de novas diretorias na CAPES, a transformação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FENDEB) entre outras (BRASIL, 2010).

## **CAPÍTULO II – OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Este capítulo tem como objetivo verificar a estrutura e a organicidade dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED's) no tocante à temática da educação das relações étnico-raciais. Para tal empreendimento, faremos uma contextualização da Pós-Graduação no Brasil com ênfase nos principais aspectos que contribuíram para este processo. Em seguida, apresentaremos um panorama dos PPGED's da Região Nordeste no que tange à sua estrutura e organicidade no sentido de conhecer o *habitus* desses programas frente às questões que envolvem a temática das relações étnico-raciais.

### **2.1 O contexto da Pós-Graduação no Brasil: notas introdutórias**

O ano de 1965 representa um marco histórico para a educação brasileira e se justificava por duas razões. Primeiramente, pela expansão de mais um nível de ensino na educação escolar com a implantação dos Programas de Pós-Graduação (PPG's), regulamentados pelo Parecer N. 977/1965, mais conhecido como o Parecer Sucupira, que estabeleceu a estrutura, a organização e o funcionamento dos PPGED's no Brasil. Em segundo lugar, por este nível de ensino se tornar o foco das políticas de apoio ao desenvolvimento tecnológico e científico do país (BALBACHEVSKY, 2005).

A literatura especializada, por meio de autores como Saviani (2000), Santos (2003), Balbachevsky (2004), Nosella (2005), Morosini (2009), Coelho e Silva (2016) apontam justificativas diversas para a institucionalização dos PPG's nas universidades. Entretanto, há um consenso entre esses pesquisadores de que este nível de ensino se tornou um espaço de formação humana qualificável para o desenvolvimento de um projeto de modernização por se transformar em um mecanismo potencial para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no Brasil.

Em razão disso, os PPG's se expandiram expressivamente a partir de 1970 com o apoio do governo militar, que almejava “criar um projeto de modernização conservadora para sociedade brasileira” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 71), intensificando, assim, o aumento nos investimentos financeiros e, sobretudo, na qualidade da oferta dos cursos, tanto em “infraestrutura quanto na formação e profissionalização dos pesquisadores” (FARIAS FILHO, 2013, p. 290). Isso vem impactando, ao longo dos anos, em melhores resultados nas

avaliações nacionais em relação aos outros níveis de ensino (WASSEN; PEREIRA; BALZAN, 2015).

Esta iniciativa resultou no fomento à pesquisa acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ciências da Vida, entre outras, atendendo ao proposto nos Planos Nacionais de Pós-Graduação<sup>38</sup> (PNPG), que traçavam metas para aperfeiçoar a institucionalização deste nível de ensino.

Em contrapartida, a expansão desse nível de ensino aconteceu de forma assimétrica nas regiões do país. Um dos aspectos que influenciaram essas disparidades, de acordo com Wassen, Pereira e Balzan (2015), é resguardado pelos critérios estabelecidos no Parecer Sucupira N. 977/1965, e se apresenta como uma das principais razões para as desigualdades regionais em relação à institucionalização dos PPG'S em instituições de Ensino Superior. Eles destacam que os PPG's só poderiam ser implantados em instituições de educação superior que tivessem atingido um mínimo de desenvolvimento em infraestrutura, recursos humanos e financeiros. Desse modo, as universidades que atendiam a tal critério concentravam-se nas regiões economicamente mais desenvolvidas, como as regiões Sudeste e Sul.

Essas assimetrias regionais atravessam toda a história do PPG'S no Brasil e têm sido um dos principais pontos de atenção dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) que buscam mecanismos<sup>39</sup> e metas para a superação dessas disparidades. Embora esses mecanismos apontem resultados positivos, tanto em quantidade como em qualidade, estudiosos do campo (SAVIANI, 2000; NOSELLA, 2005; RAMALHO; MADEIRA, 2005; FÁVERO, 2009; WASSEM; BALZAR, 2015; COELHO; SILVA, 2016) afirmam que as disparidades regionais ainda impactam o desempenho e a qualidade dos PPGED's das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que concentram o menor número de programas e de produções em relação às regiões Sudeste e Sul.

A despeito desse processo, Balbachevsky (2005) argumenta que as políticas de reparações estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não conseguem eliminar as assimetrias regionais porque assumem uma postura

---

<sup>38</sup> Para Corrêa e Ribeiro (2013), os planos nacionais são um dos principais instrumentos de formulação para o campo científico no Brasil. Segundo os autores, ele deve exercer um papel fundamental nos rumos da Pós-Graduação, estimulando a integração entre o sistema universitário nacional e as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico do país.

<sup>39</sup> O atual PNPG 2011-2020 apresenta como mecanismos de superação para essas assimetrias regionais os fundos setoriais, que destinam 30% dos seus recursos às políticas científicas e de Pós-Graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Destacam, também, a política de indução de Minter e Dinter, que foi idealizada para ampliar o número de docentes doutores e o número de cursos de mestrado e doutorado nas regiões Norte, Centro Oeste e Nordeste, reconhecidamente possuidoras das maiores carências de recursos humanos (BRASIL, 2011). O relatório da avaliação trienal 2013 na área de Educação informa que essas políticas de indução têm dado resultado positivo na redução das desigualdades entre os programas (CAPES, 2014).

paternalista ao reservar recursos apenas para as regiões Norte e Nordeste, criando uma espécie de mercado protegido com níveis de exigência menores com premiações para os programas mais fracos.

Os diferentes posicionamentos e produções de pesquisadores do campo da Pós-Graduação no Brasil têm constituído uma importante ferramenta para a elaboração de políticas públicas neste campo, haja vista que essas políticas, segundo Farias Filho (2013), têm por base os conhecimentos produzidos e acumulados nas últimas décadas nos programas, o que reitera a relevância da produção intelectual desses pesquisadores na definição de políticas públicas e na melhoria da qualidade do ensino.

Em estudos relacionados à ciência dos objetos Pierre Bourdieu (2007) afirma a existência de hierarquias dos objetos de pesquisa no campo científico, e que tal hierarquia pode ser um mecanismo ideológico para que coisas boas de se dizer e temas dignos de interesse não interessem a ninguém. Nesse sentido, os objetos tendem a se organizar no campo científico de duas maneiras independentes. Primeiramente, pelo grau de legitimidade, e, em segundo lugar, pelo grau de prestígio no interior do campo.

Nesse sentido, a produção intelectual docente e a identificação do tema Educação para as relações étnico-raciais nessas produções são a nossa principal linha de investigação para conhecer o lugar que a temática ocupa na hierarquia desses objetos, bem como entender em que medida este objeto tem sido digno de interesse e de investimento dos docentes e discentes inseridos nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste.

Concordamos com Coelho e Silva (2016), quando afirmam que a articulação entre produção intelectual, linha pesquisa e área de concentração se constitui como um instrumento indispensável para o funcionamento orgânico dos programas de Pós-Graduação, uma vez que este nível de ensino é um espaço de pesquisa e produção de conhecimento que precisa estar em íntima articulação. Além de ser um critério relevante para a produção intelectual dos PPG's, a articulação possibilita, conforme a qualidade e o volume de produções, melhores condições de infraestrutura e financeira aos programas.

Desse modo, entendemos que investigar o lugar da temática racial nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste nos possibilita verificar como o tema se configurou nesse marco temporal de oito anos, ou seja, de 2009 a 2016, período em que alcançamos novos avanços em relação às políticas públicas voltadas para a temática.

Em 2009, houve a aprovação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; em 2010, a aprovação do Estatuto da Igualdade

Racial; e, em 2015, a aprovação da Resolução N. 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Isso vem somando esforços para a implementação de conteúdos que tratem do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Coelho e Silva (2016), em publicação de artigo relacionado à produção intelectual docente nos programas de Pós-Graduação em Educação da região Norte, mapearam a produção intelectual docente de cinco programas da região e realizaram um balanço dos avanços e desafios dessas produções, bem como enfatizaram na produção da temática acerca das relações étnico-raciais e formação de professores. Para tal empreendimento, os autores problematizam a articulação entre os elementos estruturais desses programas como linha de pesquisa, área de concentração e produção intelectual. Os autores concluem que há certa ausência da temática racial e formação de professores nesses programas.

Inspiradas no trabalho desses autores, pela relevância que esse estilo de pesquisa apresenta não só para a região, mas, especialmente para os Programas de Pós-Graduação, que têm a produção intelectual como a “espinha dorsal” de todo o seu funcionamento, buscaremos empreender esforços para a investigação da estrutura e da organização de cinco Programas de Pós-Graduação da região Nordeste das seguintes universidades: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Rio Grande do Norte Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal (UFRN) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP).

## **2.2 Programas de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste**

A institucionalização da Pós-Graduação em Educação na região Nordeste aconteceu em 1971 e tem avançado nas últimas décadas tanto em quantidade como em qualidade (RAMALHO; MADEIRA, 2005). Na perspectiva de Ramalho e Madeira (2005), os avanços têm acontecido em diferentes áreas, como na capacitação docente, na formação de profissionais de alto nível, na redução do tempo médio de titulação na Pós-Graduação, na reorganização da estrutura de financiamento da Pós-Graduação, no aprimoramento constante da qualidade dos programas e na proposição de ações para reduzir o desequilíbrio regional.

Este considerável desenvolvimento na região Nordeste, indicado pelos autores, é decorrente também das políticas de indução de financiamento<sup>40</sup> para os PPG's promovida pela CAPES nos últimos anos por meio de editais e ações de fomento, investindo recursos de custeio e de capital para pesquisas na fronteira do conhecimento e formação de pessoas (BRASIL, 2011).

O reflexo dessas políticas pode ser percebido na última Avaliação Quadrienal 2017 promovida pela CAPES. Até a publicação desta pesquisa, o MEC havia divulgado o resultado parcial da avaliação por região e por área de concentração. Em relação às notas dos programas, as regiões apresentaram os seguintes resultados: a Região Norte assumiu a liderança com 39%, a Região Sul com o percentual de 30%, a região Centro-Oeste com 26%, a Região Sudeste alcançou o total de 22% e a Região Nordeste obteve um aumento de 21%. Embora a Região Nordeste tenha apresentado um crescimento significativo neste intervalo de quatro anos, o que significa que houve avanços, destacamos a necessidade de novas estratégias para o desenvolvimento da região.<sup>41</sup>

Como podemos perceber, as políticas de apoio à melhoria da qualidade dos PPG's têm se refletido nos resultados das avaliações dos programas nos últimos anos, já que atualmente a avaliação é “[...] considerada uma importante referência de qualidade dos programas de Pós-Graduação brasileiros” (WASSEN; PEREIRA; BALZAN, 2015, p. 218), transformando esses campos em espaços de disputa pela excelência da qualidade e pela produção intelectual, que representa, na perspectiva bourdieusiana, uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico.

Em 2016, algumas universidades da região Nordeste foram classificadas, por meio das avaliações internacionais, entre as melhores instituições do mundo e da América Latina. Uma das avaliações foi realizada pelo *Center for World University Rankings* (CWUR), que se constitui como um levantamento internacional que lista anualmente as mil melhores universidades do mundo. A UFBA e a UFPE foram incluídas nesta lista<sup>42</sup>. A segunda avaliação foi realizada pela *QS Media Research*, que visa à excelência de padrão internacional, classificando as melhores universidades da América Latina. A região Nordeste

---

<sup>40</sup> Nos últimos anos, a CAPES ofertou programas como a Procad, Procad novas fronteiras, Acelera Amazônia e Dinter Novas fronteiras, com vistas não apenas ao desenvolvimento da Pós-Graduação em regiões com o desenvolvimento desigual, mas também nas áreas de conhecimento (BRASIL, 2011).

<sup>41</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório da Avaliação Quadrienal 2017. Brasília, 2017. Disponíveis em: < <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>>. Acesso em: 16 out. 2017.

<sup>42</sup> Informação disponível em: <<https://www.ufba.br/noticias/ranking-mundial-coloca-ufba-como-melhor-universidade-do-nordeste-brasileiro>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

teve 13 estabelecimentos de Ensino Superior selecionados dentre as 89 universidades brasileiras.<sup>43</sup>

Além dos avanços conquistados nos últimos anos em relação à expansão da Pós-Graduação na região Nordeste, citamos ainda o quadro sistematizado dos pesquisadores e suas respectivas produções científicas. Quanto ao quadro docente, investigamos o total de 243 pesquisadores, sendo 145 do sexo feminino e 98 do sexo masculino. Nos cinco programas analisados, o quantitativo de professoras supera o de professores. O mesmo quadro se repete em relação à produção intelectual desses profissionais, em que a produção de professoras alcançou um percentual de 58%, enquanto os professores apresentaram um percentual de 42%.

Concordamos com Curty (2010, p. 06), quando afirma que estudar a produção intelectual reveste-se da maior importância, pois as produções científicas em suas várias manifestações e materializações são mecanismos de difusão e democratização das ações da Academia perante a sociedade. Destarte, entendemos que estudar a produção intelectual docente da região Nordeste permite-nos refletir acerca do contexto de produção e do processo que serve de base para a avaliação da CAPES. Apresentaremos, a seguir, os dados referentes ao mapeamento das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste.

### **2.3 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA**

O curso de Mestrado da Universidade Federal da Bahia inaugurou suas atividades em 1980, na Faculdade de Educação, com a área de concentração em Pesquisa Educacional. Em 1992, 12 anos depois da institucionalização do Mestrado, o curso de Doutorado foi implantado, mas seu reconhecimento aconteceu somente em 1995.

Ao longo do tempo, o programa reestruturou sua proposta curricular no sentido de “atender a dinâmica da produção do conhecimento no mundo contemporâneo” (CAPES, 2017) e deste modo buscou a configuração de novas linhas de pesquisa e novos grupos de pesquisas, visando, assim, maior consistência entre esses elementos.

Notamos, também, ações desenvolvidas com foco para a Educação Básica, seja por meio de projetos de extensão, cursos, seminários entre outros destinados aos professores da Educação Básica. Entre as metas estabelecidas pelo programa, citamos o alcance da nota

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.revistanordeste.com.br/noticia/brasil/revista+nordeste+traz>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

cinco na avaliação da CAPES na última avaliação quadrienal. O Quadro 1 apresenta os resultados do perfil do quadro docente da instituição em tela.

**Quadro 1 - Perfil da formação docente - UFBA**

<b>QUADRO DOCENTE</b>	<b>Nº Docente</b>	<b>O quadro docente é composto 48 doutores, sendo 28 mulheres e 20 homens.</b>
	<b>Formação Inicial</b>	15 em Pedagogia e 33 em outras áreas: Biologia, Arquitetura, Agronomia, Engenharia Civil, Psicologia, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Economia, Ciências Sociais, Biologia, Geografia, Arte, Letras, Licenciatura de Primeiro Grau, Fonoaudiologia, Teologia e Serviço Social.
	<b>Formação Doutoral</b>	71% em Educação e 29% outras áreas: Biologia, Arquitetura, Agronomia, Engenharia Civil, Psicologia, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Economia, Ciências Sociais, Geografia, Arte, Letras, Licenciatura de Primeiro Grau, Fonoaudiologia, Teologia e Serviço Social.
	<b>Instituição Formadora Doutoral</b>	41% UFBA; 12% UNICAMP e PUC/SP respectivamente; 4% a UFSCAR; cada universidade alcançou o percentual de 3%, sendo elas, a universidade UFGM, UFSCar, UGF, UNESP, UFRJ e UFRGS; 13% Instituições Estrangeiras.
	<b>Década da Formação Doutoral</b>	O ano de 2000, 60%; 1990, 36% e 4% em 1980 e 1970.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

O resultado do levantamento em relação à produção docente pode ser acompanhado nas tabelas 1, 2 e 3.

**Tabela 1 - Produção intelectual docente UFBA - Artigos**

<b>DOCENTE</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	6	12	18	23	30	25	25	29	168
<b>Professoras</b>	26	36	23	39	39	52	33	34	282

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 2 - Produção intelectual docente UFBA - Livros**

<b>DOCENTE</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	15	8	7	18	4	9	8	8	77
<b>Professoras</b>	10	7	13	10	10	13	4	2	68

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 3 - Produção intelectual docente UFBA - Capítulos de livro**

<b>DOCENTE</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	49	13	29	59	12	39	15	22	275
<b>Professoras</b>	59	49	48	40	18	25	38	26	303

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Os resultados sinalizam que nas produções de artigos e capítulos, as professoras assumem a liderança. Esse quadro se diferencia apenas na produção de livros, em que os professores assumem a dianteira. No entanto, percebe-se uma diminuição em relação ao número de artigos publicados no período de 2009 até 2013. Para os professores e professoras, tal fenômeno dura até 2011. A partir desses anos, a produção de artigos oscila a cada ano.

Em relação à produção de livros, inferimos que os professores apresentam uma diminuição entre 2009 e 2011. O ano de 2012 concentra o maior número de publicações de livros, somando 18, e, a partir de 2013, há um equilíbrio na quantidade de publicações. Quanto à publicação das professoras, há certo equilíbrio entre 2009 e 2014. Nos anos de 2015 e 2016, há um decréscimo nesta produção.

Quanto à produção de capítulos de livro, podemos perceber um decréscimo na produção das professoras até em 2013. Com relação à produção dos professores, a oscilação é constante desde 2009. Podemos observar que os anos de 2009 e 2012 foram aqueles que concentraram o maior número de publicações nas duas categorias.

Atualmente, o programa apresenta como área de concentração Educação, Sociedade e *Práxis* Pedagógica e esta área é composta por cinco linhas de pesquisa, são elas: Currículo e (In)formação; Linguagens, Subjetivações e *Práxis* Pedagógica; Política e Gestão da Educação; Educação, Cultura Corporal e Lazer e Educação e Diversidade. Vejamos, a seguir, no Quadro 2, as linhas de pesquisa com suas respectivas temáticas.

**Quadro 2 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFBA**

<b>Área de concentração</b>	<b>Linhas de pesquisa</b>	<b>Temáticas estudadas</b>
Educação, Sociedade e <i>Práxis</i> Pedagógica	Linguagem, subjetivações e práxis pedagógica	Diversidade, filosofia, ciências da linguagem, ciências da educação em ações de ensino e práxis pedagógica.
	Política e gestão da educação	Políticas públicas, planejamento, gestão, financiamento e avaliação da Educação Básica, financiamento e avaliação do Ensino Superior, sistemas de ensino presencial e à distância.
	Currículo e (in)formação	Currículo, formação docente, conhecimento, cultura e comunicação, nos seus aspectos epistemológicos, históricos, sociopolíticos, institucionais, a prática educacional.
	Educação, cultura corporal e lazer	<i>Práxis</i> pedagógica, formação de professores, políticas públicas, corpo, cultura, etnias, mídia, memória, imagem, esporte, lazer, infância/juventude.
	Educação e diversidade	Educação, currículo, formação docente, prática pedagógica, gênero, etnias, classes sociais, necessidades especiais, arte e ludicidade.

Fonte: proposta do Programa de Pós-Graduação disponível no *site* da CAPES no período de fevereiro a março de 2017.

## 2.4 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC

A Universidade Federal do Ceará inaugurou seu curso de Mestrado em 1977, na cidade de Fortaleza. Em 1993, 16 anos após a criação do Programa de Pós-Graduação, iniciaram as atividades da primeira turma do curso de Doutorado em Educação, consolidando-se, assim, a pesquisa, o ensino e a extensão na Faculdade de Educação. No decorrer da existência do Programa o foco da pesquisa sofreu alteração em razão das demandas sociais.<sup>44</sup>

Primeiramente, iniciou suas atividades com área de concentração no Ensino na perspectiva da integração curricular. “O programa hoje apresenta características e necessidades das mais diversas, esforçando-se por articular a discussão educacional nas mais diferentes dimensões, tanto micro quanto macro educacional” (CAPES, 2017) neste sentido, também, visa atender as recomendações de mudança da CAPES, no atual contexto a área de concentração consiste na Educação Brasileira.

<sup>44</sup> Informações disponíveis em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Acesso em: 18 out. 2017

No que diz respeito à avaliação do programa pela CAPES, o programa vem se mantendo nas três últimas avaliações – Trienal 2010, Trienal 2013 e Quadrienal 2017 – com nota quatro, o que nos leva a inferir que o nível de produção deste programa vem se mantendo com a mesma frequência.

**Quadro 3 - Quadro Perfil da formação docente - UFC**

<b>QUADRO DOCENTE</b>	<b>Nº Docente</b>	<b>82 doutores, sendo 41 mulheres e 41 homens</b>
	<b>Formação Inicial</b>	20 docentes com formação em Pedagogia, 6 não identificados e 56 em outras áreas: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Agrônoma, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Psicologia, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Economia, Ciências Sociais, Geografia, Língua Estrangeira Aplicada, Letras Anglo Germânicas, Direito, Odontologia, Administração, Biologia, Música, Computação, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Arte, Serviço Social, Letras, Comunicação.
	<b>Formação Doutoral</b>	Educação com 63% do total, enquanto as demais áreas somaram 27%, assim distribuídas: História, Psicologia Escolar, Antropologia, Arte, Engenharia da Produção, Filosofia, Currículo e Política Educacional, Desenvolvimento Internacional, Engenharia Elétrica, Psicopedagogia, Matemática, Ciências Sociais, Ecologia e Recursos Humanos, Sociologia, Economia e Música.
	<b>Instituição Formadora Doutoral</b>	52% UFC; 23% em instituições estrangeiras; 5% na USP e na UNICAMP respectivamente; 2% na PUC/SP, UFRN e UFSCar cada uma; cada universidade apresentou o percentual de 1%, sendo elas, a UFRGS, UFPE, UFSC, UFPB, UFMG, ITA, UFRJ, IMPA e UFSM.
	<b>Década da Formação Doutoral</b>	A década de 2000 concentrou 74% da formação, enquanto as décadas anteriores totalizaram 26%.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Outro aspecto observado na atual proposta do programa refere-se à interface com a Educação Básica, que vem se materializando por meio especialmente do programa de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projetos de extensão, oficinas e assessoramento destinados aos professores da Educação Básica para auxiliá-los no enfrentamento dos desafios e limites do contexto escolar.

No que diz respeito às produções intelectuais docentes, o quantitativo no período de 2009 a 2016 pode ser acompanhado nas tabelas 4, 5 e 6.

**Tabela 4 - Produção intelectual docente UFC - Artigos**

<b>DOCENTES</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	41	36	43	52	47	49	39	48	355
<b>Professoras</b>	20	35	29	51	43	45	33	46	302

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 5 - Produção intelectual docente UFC - Livros**

<b>DOCENTES</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	41	36	43	52	47	49	39	48	214
<b>Professoras</b>	21	39	27	23	16	16	20	30	192

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 6 - Produção intelectual docente UFC - Capítulos de Livros**

<b>DOCENTES</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	37	65	85	106	78	90	103	119	355
<b>Professoras</b>	42	68	58	76	92	103	130	116	685

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Constatamos que, na produção de artigos e de livros, há um equilíbrio entre professoras e professores. Contudo, os docentes assumem a dianteira, com 44 publicações de artigos e 27 de livros. Verificamos, também, que na categoria capítulos de livro, o quantitativo entre professores e professoras foi representativo. No entanto, a produção feminina quase dobrou em relação à masculina, tendo em conta que, nas duas categorias docentes, o panorama foi de progressão entre 2009 a 2016, exceto no ano de 2013, para os professores, e 2011, para as professoras.

O PPGE realizou mudanças em sua estrutura curricular durante esses 30 anos de atuação a fim de atender às transformações decorrentes das políticas educacionais. Mediante o exposto, atualmente, o PPGE é constituído por nove linhas de pesquisa, as quais verificaremos no Quadro 4.

**Quadro 4 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFC**

Área de concentração	Linhas de pesquisa	Temáticas estudadas
Educação brasileira	Educação, Currículo e Ensino	Currículo, ensino, formação docente, educação, docência e escola, currículo interdisciplinar e multirreferencial, linguagem e tecnologias digitais.
	Movimentos Sociais e Educação Popular	Educações, movimentos sociais, educação popular, educação do campo, educação ambiental, novos paradigmas educativos, educação e espiritualidade, educação e cultura de paz, arte e educação, africanidade e afrodescendência, jovens na escola, família e sociedade, etnia, cultura, subjetividade e gênero.
	História e Memória da Educação	História da educação, instituições, reformas escolares no Brasil, práticas pedagógicas, políticas educacionais, história e memória.
	Trabalho e Educação	Mundo do trabalho, formação do trabalhador, política educacional, reforma do ensino médio e Ensino Superior.
	Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança	Educação infantil, desenvolvimento humano, linguagens, formação de professores, intervenção pedagógica, diversidade, ludicidade e cultura do desenvolvimento infantil, educação especial e aprendizagem.
	Avaliação Educacional	Práticas de avaliação, avaliação da aprendizagem, avaliação de instituições escolares, avaliação de políticas públicas, modelos em avaliação, instrumentos de medidas, procedimentos de avaliação e políticas sociais.
	Filosofia e Sociologia da Educação	Economia, política crítica, educação, sociabilidade, materialismo histórico, dialética, filosofias da diferença, antropologia e educação, biopolítica dos indivíduos e coletividades, o marxismo, neo-marxistas, filosofia política e à educação.
	Pesquisas em História da Educação Comparada	História da educação; práticas educativas; família, sexualidade e educação; perspectiva psicossocial, genealógica, cultural, internacional e contemporânea; influência Sociológica da psicologia e da antropologia.
	Marxismo, Educação e Luta de Classes	Relação teoria-prática, socialismo, luta dos trabalhadores, ontologia marxiana e educação, crise do capital, instrumentos internacionais da educação, sociedade capitalista, educação emancipadora, formação docente.

Fonte: proposta do Programa de Pós-Graduação disponível no *site* da CAPES no período de fevereiro a março de 2017.

## 2.5 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco teve sua aprovação em 1978 vinculada à Faculdade de Pernambuco, com a primeira turma de Mestrado. Após 24 anos da aprovação do Mestrado, em 2002, o programa implanta o curso de Doutorado. No decorrer dos anos, o programa reformulou sua proposta curricular a fim de atender os princípios da coerência temática e consistência interna, bem como um referencial teórico consistente.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Informações disponíveis em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Acesso em: 18 out. 2017

Além das turmas de Mestrado e Doutorado na modalidade regular, o programa também oferta a modalidade Minter e Dinter, parceria firmada em 2017 com o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), para a realização de um Dinter. O início da execução dessa ação está previsto para o primeiro semestre de 2019 (CAPES, 2017).

Em relação à interlocução desta instituição com a Educação Básica, podemos constatar um papel relevante deste programa com a formação continuada dos professores da Escola Básica, pois a parceria firmada entre a Universidade e as Secretarias Municipal e Estadual tem fortalecido as ações entre esses dois níveis de ensino, seja por meio do assessoramento em programas adotados pelas redes como Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Nacional de Bibliotecas nas Escolas entre outros, seja na elaboração de materiais pedagógicos ou na oferta de cursos em especialização e projetos de extensão.<sup>46</sup>

A avaliação do programa é apresentada positivamente sob duas perspectivas. A primeira delas refere-se a que é feita pela comunidade acadêmica, a qual tem avaliado de forma positiva as ações deste programa, o que tem refletido, conseqüentemente, no aumento da demanda. A segunda perspectiva é a Avaliação da CAPES, uma vez que o programa vem se mantendo com nota cinco nas últimas avaliações – Avaliação Trienal 2013 e Avaliação Quadrienal 2017.

Outro foco de nossa investigação se deu com o corpo docente do programa, no qual foi possível criar um perfil da formação desses profissionais, conforme exposto no Quadro 5.

**Quadro 5 - Perfil da Formação Docente UFPE**

<b>QUADRO DOCENTE</b>	<b>Nº Docente</b>	<b>49 doutores, sendo 29 mulheres e 20 homens</b>
	<b>Formação Inicial</b>	Com formação em Pedagogia são 17 docentes e 32 nas demais formações, distribuídas em Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Economia, Ciências Sociais, Biologia, Fonoaudiologia, Licenciatura em Música, Letras, Licenciatura em Ciências e uma professora sem informação no <i>Lattes</i> .
	<b>Formação Doutoral</b>	Em Educação o percentual de docentes chega 52,9%. As demais áreas totalizaram 47,1%, distribuídos nas áreas de História, Psicologia, Sociologia, Ciências Sociais, Música, Educação Física, Linguística, Letras, Psicologia e Ciência do Deporto.
	<b>Instituição Formadora Doutoral</b>	Com 44,8% ficou a UFPE; 30,6% instituições estrangeiras; a USP, UNIME, UFRGS, UFM e UFF atingiram 2,05% cada uma; a UFB e a UFRN ficaram com 4,08%; a UNICAMP com 6,1%.
	<b>Década da Formação Doutoral</b>	65,3% da formação se concentrou na década de 2000 e 34,7% nas décadas anteriores.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

<sup>46</sup> CAPES. Proposta do Programa da Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.xhtml>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

No que tange à produção intelectual docente, os resultados estão disponíveis nas tabelas 12, 13 e 14.

**Tabela 7 - Produção intelectual docente UFPE - Artigos**

DOCENTES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Professores	21	25	25	27	34	38	30	29	229
Professoras	30	45	38	55	57	55	50	52	382

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 8 - Produção intelectual docente UFPE - Livros**

DOCENTES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Professores	8	11	16	18	12	12	7	5	89
Professoras	7	11	3	7	13	7	8	13	69

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 9 - Produção intelectual docente UFPE - Capítulos de livro**

DOCENTES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Professores	24	36	38	53	29	17	21	25	243
Professoras	29	60	42	72	50	43	30	39	365

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Por um lado, observamos que a produção de artigos apresenta um número significativo e progressivo de publicações entre os docentes, haja vista que, entre os anos de 2015 a 2016, a produção docente exibe uma redução de um artigo em média. Em contrapartida, as professoras assumem a liderança nesse cenário, com um total de aproximadamente 29 artigos publicados por ano.

Por outro lado, a publicação de livros assume o menor número de produção dos docentes. Entretanto, na categoria livros, os professores respondem à chamada. Podemos observar, em relação à publicação de livros, uma oscilação no resultado das professoras, variando de três a 13 publicações por ano. Apesar do volume de capítulos de livro, as professoras retomam a liderança e atingem o maior número de produções em 2012, com 70 capítulos, apresentando, assim, uma regularidade na produção no período de 2009 a 2016. Notamos, também, que a produção de professores apresentou um significativo volume de capítulos de livros, atingindo a máxima de 53 publicações em apenas um ano.

Atualmente, a área de concentração do programa está voltada para a Educação e vinculada a ela temos o total de seis linhas de pesquisas, sendo elas: Educação e Espiritualidade, Educação e Linguagem, Formação de Professores e Prática Pedagógica, Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, Teoria e História da Educação, Teoria e História da Educação, Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular. Apresentaremos a seguir a descrição de cada linha de pesquisa.

**Quadro 6 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFPE**

Área de concentração	Linhas de pesquisa	Temáticas estudadas
Educação	Educação e Espiritualidade	Formação humana, filosofia e espiritualidade, filosofia budista, teoria budista, noção espiritual self.
	Educação e Linguagem	Práticas de alfabetização e letramento, ensino e aprendizagem da língua portuguesa, formação inicial e continuada da docência, história das práticas de leitura, produção textual, recursos didáticos.
	Formação de Professores e Prática Pedagógica	Práticas educacionais, processos de formação profissional, profissionalização e trabalho docente, currículo e cultura, educação e etnias, educação de jovens e adultos e gênero.
	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação:	Gestão, política educacional, planejamento, gestão escolar, avaliação de programas e projetos.
	Teoria e História da Educação	Teoria da educação, história da leitura, história da educação, individualidade e formação, pesquisa em teoria e história.
	Subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular	Cultura, identidades coletivas, subjetividades.

Fonte: proposta do Programa de Pós-Graduação disponível no *site* da CAPES no período de fevereiro a março de 2017.

## 2.6 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN

No ano de 1977, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte criou o primeiro curso de Mestrado em Educação, com área de concentração em Educação, e, em 1993, após 16 anos, inaugurou-se o curso de Doutorado na referida universidade. Ao longo do tempo, o Programa passou por várias reestruturações com a finalidade de adequar o seu funcionamento aos padrões da CAPES (CAPES, 2017). Além da oferta de Mestrado e Doutorado, o programa estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Maranhão, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia por meio do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) para a oferta da Dinter e Minter<sup>47</sup>.

No que se refere à intersecção com a Educação Básica, o programa define como objetivo central de sua proposta a formação dos professores para atuarem na Educação Básica e no Ensino Superior. Além desse eixo norteador do programa, constatamos que a maior demanda dos discentes ingressantes no programa é professor ou professora atuante na Educação Básica e na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. De acordo com a

<sup>47</sup> Informações disponíveis em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Acesso em: 18 out. 2017

proposta do programa, este perfil de discente contribui fortemente para que estes profissionais atuem exitosamente no setor público qualificando e consolidando a educação pública do país.

Além desse perfil discente, o programa atua na oferta de formação de professores por meio do trabalho com o PIBID, em projetos de extensão relacionados à Leitura e Escrita e na articulação, especialmente, com o estágio docente dos mestrandos e doutorandos do programa colaborando, assim, com os docentes em disciplinas de graduação, na condição de partícipes coadjuvantes, em disciplinas de seu interesse ou junto do seu professor orientador (CAPES, 2017).

Do ponto de vista da avaliação da CAPES, o programa alcançou nota cinco na Avaliação Quadrienal 2017, ou seja, a nota aumentou em um ponto a mais em relação à Avaliação Trienal 2013, reflexo das ações desenvolvidas pelo programa no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, especificamente, no tocante à produção científica que se constitui como uma das principais *regras do campo* para alcançar a qualidade do programa.

Ressaltamos, ainda, o perfil dos docentes que compõem o quadro de professores do programa. Os indicadores estão explícitos no Quadro 7.

**Quadro 7 - Perfil da formação docente UFRN**

<b>QUADRO DOCENTE</b>	<b>Nº Docente</b>	<b>56 doutores, sendo 39 mulheres e 17 homens.</b>
	<b>Formação Inicial</b>	23 professores com formação em Pedagogia e 30 estiveram entre diferentes áreas: História, Ciências Sociais, Física, Filosofia, Matemática, Tecnologia em Matemática, Educação Básica, Engenharia Elétrica, Psicologia, Licenciatura em Ciências, Química, Educação Física, Letras, Sociologia e Política, Comunicação Social e Biologia.
	<b>Formação Doutoral</b>	Educação assumiu a dianteira, com 75,47%. Matemática, Educação Física, Ciências Sociais, História, Sociologia e Linguística somaram 24,53%.
	<b>Instituição Formadora Doutoral</b>	UFRN com 43,5%; UFC e PUC com 3,9% respectivamente; USP com 11,4%; as instituições estrangeiras com 20,2%; UNICAMP com 5,7% e UDF, UFPB, UFF, UFRGS, UNIMEP e UFMG com 1,9% cada uma.
	<b>Década da Formação Doutoral</b>	Década de 2000 com um percentual de 53%, enquanto as demais formações ocorrem nas décadas anteriores, somando um total de 47%.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Observamos a predominância de professoras na composição do quadro de professores do programa. Notamos também quanto à formação destes profissionais que há uma variação na formação inicial e continuada da área de conhecimento com predominância para os cursos voltados para o campo da educação.

Os resultados da produção intelectual docente podem ser visualizados nas tabelas 10 e 11.

**Tabela 10 - Produção intelectual docente UFRN - Artigos**

<b>DOCENTES</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	21	27	25	29	34	39	31	29	235
<b>Professoras</b>	<b>29</b>	<b>43</b>	<b>37</b>	<b>53</b>	<b>54</b>	<b>47</b>	<b>43</b>	<b>47</b>	354

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 11 - Produção intelectual docente UFRN - Livros**

<b>DOCENTES</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	8	11	17	18	12	13	7	5	91
<b>Professoras</b>	7	10	3	7	13	7	7	13	67

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 12 - Produção intelectual docente UFRN - Capítulos de livro**

<b>DOCENTES</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	24	39	39	56	29	19	21	26	253
<b>Professoras</b>	29	57	41	70	49	43	27	37	353

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Constatamos que a produção de artigos apresentou um expressivo progresso entre professores e professoras. Contudo, a produção das professoras assume a liderança em quantidade de publicação. Na produção de livros, os professores apresentam um volume progressivo de publicações entre 2009 e 2012. A partir de 2013, este número decresce. Quanto à produção das professoras, o número de publicações de livros variou no período pesquisado, apresentando entre três e 13 publicações por ano.

A área de concentração do programa não sofreu alteração desde sua existência. As linhas de pesquisas sofreram alterações e ampliação ao longo do tempo com a finalidade de atender às demandas externa do campo. Atualmente, consta no programa o total de sete linhas definidas conforme o Quadro 8.

**Quadro 8 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFRN**

<b>Área de concentração</b>	<b>Linhas de pesquisa</b>	<b>Temáticas estudadas</b>
Educação	Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento	Leitura e literatura, linguagens, corpo, estética, movimento humano, expressividade e filosofias do corpo, cultura de movimento, inclusão, educação física escolar, saúde e sociedade, meios de comunicação.
	Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas	Ciências e processos formativos, ciências e as práticas sociais, nas abordagens da matemática, das ciências naturais, das linguagens, ciência e tradição, formação de professores, programas escolares, currículos, ciências naturais e educação do campo, matemática e língua portuguesa, formação docente, políticas públicas, linguagens e educação.
	Educação, Formação e Profissionalização Docente	Agentes educacionais e as práticas, desenvolvimento profissional, profissionalização docente, a comunicação, os processos psicossociais, processos socioculturais do conhecimento, educação escolar, aprendizagem, formação da docência, os sistemas socioculturais, socialização e educação na escola, identidade e representações sociais na educação, aprendizagem no ensino médio e superior, identidade profissional, sociogênese das representações sociais, teoria moscoviana.
	Educação, Estudos Sócio histórico e Filosóficos	Fundamentos históricos, filosóficos e sociopolíticos da educação, práticas educativas, ensino de história, docência, literatura e gênero, história do livro didático e da alfabetização, com foco na formação de uma sociedade.
	Educação, Política e Práxis Educativas:	Políticas de educação, educação e trabalho, gestão e financiamento, políticas de formação de professores e gestores.
	Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas	Cultura e educação, construção de conhecimentos, saberes em diferentes contextos, práticas pedagógicas e curriculares, jovens e adultos, formação inicial e continuada da educação.
	Educação e Inclusão em Contextos Educacionais	Educação inclusiva, políticas, formação docente, práticas pedagógicas e artísticas.

Fonte: propostas dos Programas de Pós-Graduação disponíveis no *site* da CAPES no período de fevereiro a março de 2017.

## 2.7 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRPE

O programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco, aprovado em 2013, deu início às suas atividades em 2014 com a oferta da primeira turma de Mestrado do programa. Trata-se de um programa associado com a Fundação João Nabuco (FUNDAJ) que resultou da parceria entre a Fundação e a Universidade desde 2007.<sup>48</sup>

Esta parceria apresenta resultados positivos para o campo educacional em razão das ações interinstitucionais e acadêmicas que as instituições vêm realizando ao longo do tempo no sentido de fortalecer a Pós-Graduação em Pernambuco, como também a discussão das

<sup>48</sup> Informações disponíveis em: < <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/proposta Programa/lista Proposta.jsf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Relações Étnico-Raciais<sup>49</sup>. Tal discussão se constitui um dos principais eixos norteadores das ações do programa para o enfrentamento das desigualdades sociais de jovens no Brasil, mas, com especial atenção para a questão de raça e classe social.

A inserção do programa no Sistema Nacional de Pós-Graduação é recente. Porém, a parceria entre a UFRPE e a FUNDAJ já data de longos anos, com trabalho em conjunto por meio da oferta de cursos, eventos e formações em nível *lato sensu* realizado a partir de 2007. Essas interlocuções contribuem no fortalecimento das ações do PPGECI como o intercâmbio com as universidades francesas, a organização de eventos regionais e nacionais, assim como a oferta de formação continuada para todo o estado de Pernambuco por meio de diferentes parcerias.

Atualmente, o programa recebeu nota três da Avaliação Quadrienal 2017 da CAPES e vem estabelecendo metas, diretrizes e ações para melhorar a qualidade do programa. Dentre estas ações desenvolvidas pelo programa destacamos a proposta curricular numa perspectiva interdisciplinar, a parceria com os grupos de pesquisas, especialmente os NEAB's, a ampliação da formação no estado de Pernambuco especificamente para os professores da Educação Básica, além de ações que favoreçam um maior impacto social.

A interlocução com a Educação Básica vem se materializando por meio da coordenação de professores na Universidade Federal Rural de Pernambuco e na Fundação Joaquim Nabuco, do Comitê do Programa Gestor Institucional da Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – RENAFORM.

Além disso, vários docentes coordenam cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização de professores da Educação Básica vinculados ao RENAFORM (CAPES, 2017). Outro aspecto observado na investigação diz respeito ao perfil da formação docente dos professores que fazem parte do programa, apresentado no Quadro 9.

---

<sup>49</sup> CAPES. Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2017.

**Quadro 9 - Perfil da formação docente - UFRPE**

<b>QUADRO DOCENTE</b>	<b>Nº Docente</b>	<b>15 doutores, assim constituídos: 4 professores e 11 professoras</b>
	<b>Formação Inicial</b>	Direito, Psicologia, Ciências Sociais, História, Psicologia, Filosofia, Letras, Ciências Biomédicas, Pedagogia e Ciências Biológicas.
	<b>Formação Doutoral</b>	Educação com um percentual de 40%. As áreas de Filosofia, Psicologia, Direito, Sociologia, Ciências Sociais e História totalizaram 60% da formação doutoral.
	<b>Instituição Formadora Doutoral</b>	A UFPE com 67% e com 6,6% ficaram a PUC/SP, USP/SP, UMA, UFRN e a instituição estrangeira, cada uma.
	<b>Década da Formação Doutoral</b>	80% com formação na década de 2000 e 20% nas décadas anteriores.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Diferentemente dos programas apresentados anteriormente, a formação inicial do corpo docente apresenta uma diversidade entre as áreas de conhecimento, sem predominância de uma área específica. Em relação à formação doutoral, prevaleceu a área da educação com o percentual de 40%.

Em relação à produção intelectual do corpo docente, observamos que a publicação de artigos apresenta uma significativa diferença entre os docentes. As professoras publicam em média 13 artigos por ano, e os professores, dois artigos. Em relação à produção de livros, inferimos que a publicação não acontece com frequência. Ainda assim, as professoras assumem a liderança com média de três publicações por ano, exceto o ano de 2009, em que as docentes não realizaram nenhuma publicação. Quanto aos professores, as publicações ocorreram nos anos de 2012, 2014 e 2016. Em relação à produção de capítulos de livro, a média de publicação das professoras chega a 11 livros, enquanto a dos professores, cinco livros. A área de concentração Educação é composta por três linhas de pesquisa, conforme exposto no Quadro 10.

**Quadro 10 - Área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas estudadas - UFRPE**

<b>Área de concentração</b>	<b>Linhas de pesquisa</b>	<b>Temáticas estudadas</b>
Educação	<b>Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades</b>	Processos educativos e culturais, movimentos sociais, identidades étnico-raciais, gênero, sexualidade, juventudes, educação e diversidade cultural, história da formação sociocultural brasileira, identidades, educação, movimentos sociais e relações étnico-raciais.
	<b>Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e da Juventude</b>	Processos cognitivos, afetivos, tecnológicos, comunicacionais e culturais, relativos ao desenvolvimento humano, aprendizagens, infância, juventude, políticas de atendimento à infância e à juventude, cognição, processos midiáticos e identidades.
	<b>Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais</b>	Políticas, programas educacionais e culturais, reformas, a gestão e práticas educativas e culturais.

Fonte: proposta do Programa de Pós-Graduação disponível no *site* da CAPES no período de fevereiro a março de 2017.

**Tabela 13 - Produção intelectual docente UFRPE - Artigos**

DOCENTES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
<b>Professores</b>	-	5	1	1	2	4	4	1	18
<b>Professoras</b>	8	15	19	13	15	7	14	12	103

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 14 - Produção intelectual docente UFRPE - Livros**

DOCENTES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
<b>Professores</b>	-	-	-	1	-	4	-	2	7
<b>Professoras</b>	-	3	2	4	2	6	1	4	22

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

**Tabela 15 - Produção intelectual docente UFRPE - Capítulos de Livro**

DOCENTES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
<b>Professores</b>	1	1	2	5	3	3	-	11	36
<b>Professoras</b>	7	7	10	8	13	7	15	19	86

Fonte: elaborado pela autora a partir do Currículo *Lattes* em fevereiro/março de 2017.

Diante do esforço de conhecer a dinâmica acadêmica dos PPGED's da região Nordeste, apresentamos nas linhas anteriores, o levantamento que subsidiou o estudo a respeito da estrutura e da organização dos programas foco da pesquisa. Para ampliar o estudo em tela, sistematizamos o perfil dos orientadores das teses a fim de averiguar o *capital científico* dos pesquisadores, e, conseqüentemente, o lugar da discussão acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 nos PPGED's.

## 2.8 O perfil dos professores/orientadores

Nesta sessão objetivamos criar o perfil dos professores-orientadores com o intuito de conhecer a trajetória profissional desses agentes em relação à temática das relações étnico-raciais, isto é, o *capital científico* acumulado por estes profissionais para compreendermos o lugar que estes ocupam no campo das relações étnico-raciais.

O *capital científico ou social*, como denomina Bourdieu, trata-se de uma espécie de *capital* acumulado ao longo da carreira de pesquisador que assegura um mecanismo constitutivo do campo e que pode ser convertido em outras espécies de *capitais*, como o acesso aos cargos administrativos, às comissões governamentais, às instâncias de fomento à pesquisa que definem políticas públicas, à participação como pareceristas *ad hoc* em revistas de alto padrão de qualidade, participação em conselhos editoriais de revistas *Qualis*, participação em bancas de Mestrado, Doutorado e concursos públicos, entre outros.

Bourdieu (1983) afirma que, ao conhecer a trajetória intelectual de um pesquisador, algumas considerações podem ser realizadas em relação ao *campo científico*, pois a posição que ele ocupa nesse campo depende da sua trajetória como intelectual e do *capital científico* acumulado ao longo da carreira. Em vista disso, conheceremos a seguir a trajetória acadêmica/profissional dos orientadores das produções acadêmicas da região Norte.

Como o foco central desta pesquisa é a investigação do tema acerca das relações étnico-raciais no tocante à Lei N. 10.639/2003, teremos como campo investigativo as instâncias e revistas que fomentam pesquisas no campo das relações étnico-raciais como a ANPEd pelo GT 21, Revista ABPN, Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB), CAPES, CNPq, entre outros, caso seja necessário.

Para alcançar o objetivo proposto nesta seção, o presente estudo analisará os processos formativos acadêmicos e profissionais dos orientadores das teses. Na Tabela 21 apresentaremos o perfil de cada orientador, levando em consideração a formação na Graduação, no Mestrado e no Doutorado. Ressaltamos que, das 10 teses, dois professores orientaram duas teses, o que reduz o número de pesquisadores.

**Tabela 16 - Formação acadêmica dos orientadores**

<b>Formação</b>	<b>Graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Total</b>
<b>Área</b>				
<b>Educação</b>		4	6	10
<b>Antropologia</b>			1	1
<b>Ciências Sociais</b>	2			2
<b>Sociologia</b>		2	1	3
<b>Pedagogia</b>	1			1
<b>Língua Estrangeira</b>	1			1
<b>Psicologia</b>	1			1
<b>História</b>	3	2		5

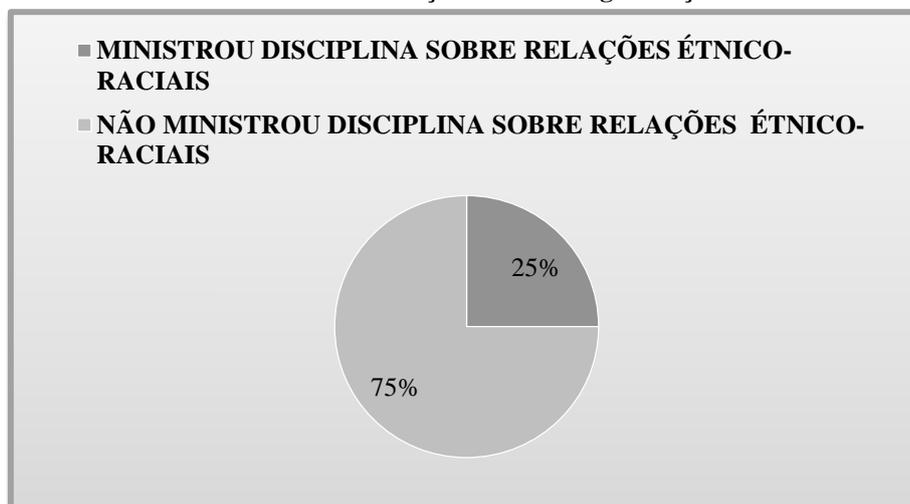
Fonte: consulta ao Currículo *Lattes* no período de fevereiro/março de 2017

Conforme podemos perceber, a formação dos orientadores teve variação de acordo com o nível de ensino. Na Graduação, a variação foi mais significativa, prevalecendo a formação em História. No Mestrado e no Doutorado, a variação se deu apenas nos cursos de História, Sociologia, Antropologia e Educação, que apresentaram um quantitativo maior no número de formação em relação aos demais.

Analisamos, também, a experiência desses orientadores com a temática racial e constatamos que 50% deles informam possuir experiência ou atuar com a temática racial. Podemos confirmar esses dados no Gráfico 1, que apresenta o quantitativo de disciplina que

esses pesquisadores já ministraram com relação à temática, seja na Graduação ou na Pós-Graduação.

**Gráfico 1 - Atuação docente na graduação**



Fonte: consulta ao Currículo *Lattes* no período de fevereiro/março de 2017

Concomitantemente à análise das disciplinas, investigamos os grupos de pesquisa a que os pesquisadores estão vinculados, assim como as respectivas linhas de pesquisa, com a finalidade de averiguar a inserção desses intelectuais em algum NEAB ou em grupos assim como a vinculação desses pesquisadores em linhas de pesquisa que trata da temática racial.

**Quadro 11 - Núcleo de Pesquisa e Linha de Pesquisa dos Orientadores**

ORIENTADORES (IES)	NÚCLEOS DE PESQUISA	LINHAS DE PESQUISA
UF (Tese 1 <sup>50</sup> e Tese 3 <sup>51</sup> )	1) Núcleo das Africanidades Cearenses; 2) Sociopoética e abordagens afins UFF; 3) Cultura de Paz, Juventudes e Docentes	Cultura, Sociopoética e Relações Étnico-raciais
UFC Tese 2 <sup>52</sup>	Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola	1) Discursos e práticas da diferença na universidade e gestão pública da alteridade; 2) Antropologia das políticas educacionais; 3) Antropologia da Educação Básica; 4) Antropologia da educação superior; 5) Educação e movimentos sociais;

<sup>50</sup> MEIJER, R. A. S. **Valorização da cosmovisão africana na escola:** narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses Fortaleza. 2012. 194 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2012.

<sup>51</sup> SILVA, G. C. **Pretagogia:** construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2013.

<sup>52</sup> MARIZ, S. F. **A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no Ceará:** a construção do afrodescendente. 2012. 386 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2012.

		6) Fundamentos antropológicos da educação; 7) Educação popular; 8) Movimentos sociais no campo.
<b>UFC (Tese 4<sup>53</sup> e Tese 5<sup>54</sup>)</b>	1) Linguagem, práticas culturais e cidadania; 2) Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas; 3) Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas	1) Diferença e diversidade: gênero, etnia, classe social; 2) Os processos de mediações socioculturais e a constituição da subjetividade; 3) Práticas lúdicas, discurso e interculturalidade narrativas; 4) Autobiográficas de formação em espaços escolares e não escolares.
<b>UFC (Tese 10<sup>55</sup>)</b>	1) Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de estudos em relações raciais, gênero e movimentos sociais; 2) Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais; 3) Políticas de inclusão e Educação para as Relações Étnico-Raciais; 4) Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação; 5) Grupo de Estudos e Pesquisas em Raça/etnia, Trabalho e Políticas Sociais; 6) Educação para as Relações Étnico-Raciais, territorialidades e novas mídias	1) Relações raciais voltadas para os aspectos socioculturais e históricos dos afrodescendentes; 2) Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3) Questão Racial, Educação e Memória; 4) História da África e Afro-Brasileira; 5) As diversidades regionais, nas construções de gênero e raça; 6) Africanidades, afrodescendência, brasilidade, história e cultura negra
<b>UFPE (Tese 6<sup>56</sup>)</b>	1) Formação de professor e profissionalização docente; 2) O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira; 3) NUFOPE	1) Formação de Professor e Prática Pedagógica; 2) Políticas Educacionais, Gestão da Educação e Formação de Professores e Educadores 3) Pensamento de Paulo Freire: legado e reinvenção; 4) Docência Universitária
<b>UFBA (Tese 7<sup>57</sup>)</b>	História da Educação e Movimentos Sociais	História da Educação
<b>UFPE (Tese 8<sup>58</sup>)</b>	1) Formação de Professor e Profissionalização Docente; 2) O pensamento de Paulo Freire na Educação brasileira	1) Formação e Professores e Prática Pedagógica; 2) Pensamento de Paulo Freire: legado e reinvenção; 3) Políticas, processos e práticas de formação docente

<sup>53</sup> COSTA, M. A. C. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial:** uma experiência de pesquisa-ação. 2013. 237 f. Tese (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC. Fortaleza, Ceará, 2013.

<sup>54</sup> ROCHA, N. M. F. D. **Relações étnico-raciais e educação infantil:** dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2012.

<sup>55</sup> BRITTO, W. F. **Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá:** uma discussão contemporânea na perspectiva afrodescendência. 2010. 206f. Tese (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC. Fortaleza, Ceará, 2010.

<sup>56</sup> AMORIM, R. M. **As práticas curriculares cotidianas:** um estudo da educação das relações étnico-raciais. 2011. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.

<sup>57</sup> SILVEIRA, M. I. C. M. **O movimento social negro:** da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 20.639/2003 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2009.

<sup>58</sup> SILVA, C. M. **Práticas Pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras:** a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas do branqueamento. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2016.

UFBA (Tese 9 <sup>59</sup> )	Formação em exercício de professores	Currículo e (in)formação
------------------------------	--------------------------------------	--------------------------

Fonte: consulta ao Currículo *Lattes* no período de fevereiro/março de 2017.

A partir do exposto no Quadro 11, podemos constatar que, de oito pesquisadores analisados, apenas dois professores da UFC participam de NEAB's e possuem linhas de pesquisa que tratam da temática racial. Os demais pesquisadores estão vinculados a grupos de pesquisas com temas variados, tais como: Formação de Professores, História da Educação, Antropologia, Linguagem, Ludicidade, Movimentos Sociais, Interculturalidade, entre outros. Tais temas apresentam coerência com suas respectivas linhas de pesquisa.

Outro aspecto da trajetória profissional que fez parte da análise refere-se à participação desses profissionais em bancas de concursos públicos e orientações de Mestrado e Doutorado. A participação de pesquisadores em atividades dessa natureza representa para o campo científico o reconhecimento coletivo de suas contribuições para o campo. Os dados foram dispostos na Tabela 17.

**Tabela 17 - Participação em bancas e orientações**

Atividade	UFC (1)	UFC (2)	UFC (3)	UFC (4)	UFPE (5)	UFBA (6)	UFPE (7)	UFBA (8)	TOTAL P/ATIV.
<b>Orientação de Doutorado</b>	3	2	9	5	5	10	15	23	72
<b>Orientação de Mestrado</b>	8	12	11	11	18	10	27	48	145
<b>Bancas de Doutorado</b>	8	5	14	10	31	8	45	25	146
<b>Bancas de Mestrado</b>	16	4	35	15	58	6	105	67	239
<b>Banca de concursos</b>	2	3	6	8	9	1	24	4	56
<b>Total por pesquisador</b>	35	26	75	49	112	35	216	167	-

Fonte: consulta ao Currículo *Lattes* no período de fevereiro/março de 2017

Conforme pudemos constatar, a participação dos orientadores nas referidas atividades ocorreu de forma assimétrica entre os tipos de atividades e entre os pesquisadores. As bancas de Mestrado foram às atividades mais realizadas pelos pesquisadores. Em contrapartida, as participações em bancas de concursos públicos e as orientações de Doutorado foram as atividades com menor demanda entre os pesquisadores. Desse modo, inferimos que as atividades que acumulam maior *capital científico* foram as menos realizadas pelos pesquisadores.

A importância de quantificar esse tipo de atividade permite-nos entender o lugar desses intelectuais no *campo científico*, e, especificamente, no campo das relações étnico-raciais, pois a definição do lugar/posição dentro do *campo das relações étnico-raciais*

<sup>59</sup> BORGES, J. A. *A vez da África? O ensino da história Africana em escolas públicas da Bahia*. 2014. 316 f. Tese (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Bahia, Salvador, 2014.

dependerá da quantidade de *capital científico* que os pesquisadores acumularem em sua trajetória profissional sobre a temática.

Outra questão averiguada nesta seção está relacionada à participação desses orientadores como pareceristas *ad hoc*, em conselhos editoriais e em sociedades científicas. Constatamos que dois professores-orientadores fazem parte da equipe como pareceristas *ad hoc* de revistas com *Qualis*. A primeira é parecerista de revista com *Qualis* B5 e o segundo é parecerista de quatro revistas com *Qualis* B1, B2, B4 e B5. No que diz respeito à participação nas sociedades científicas ou em conselhos consultivos e deliberativos, o resultado assemelha-se à participação de um professor-orientador como membro do GT Regional Nordeste e de Inovação Pedagógica do MEC e o outro professor-orientador é membro da ANPED GT 8.

A investigação em torno da estrutura e organização dos PPGED's da região nordeste evidencia que os PPGED's da região Nordeste, ao longo de sua institucionalização na região, procuraram adequar-se às recomendações da CAPES para expandir a oferta de cursos de Mestrado e Doutorado, a fim de garantir a formação qualificada de professores e pesquisadores para a região.

Notamos tal resultado na análise do perfil docente quanto à formação em nível doutoral desses profissionais, que tiveram, em sua maioria, as universidades que hoje atuam como instituições formadoras. Essa formação aconteceu em um número representativo na década de 2000, período em que os PPGED's na região Nordeste começavam a se destacar pelos resultados alcançados na avaliação e pela qualificação do seu perfil (BALBACHEVSKY, 2005, p. 79).

O estudo permitiu observar, também, a abrangência de linhas de pesquisa nos programas em tela, que representa a possibilidade dos PPGED's em oferecer uma variedade de temas à sociedade, bem como possibilitar um trabalho interdisciplinar (WASSEN; PEREIRA; BALZAN, 2015). Essas linhas, quando bem definidas e articuladas de forma coerente com os projetos de pesquisa e a produção intelectual docente, representam um ganho para os programas, porquanto essa é uma das condições necessárias para a excelência na qualidade dos PPGED's. De acordo com Silva (2008, p. 42),

um dos critérios para avaliação da excelência da produção é a sua vinculação com as necessidades e anseios dos segmentos que compõem a sociedade, bem como suas repercussões na vida social. Assim, uma produção é considerada de qualidade se oferecer apoio consistente para a solução de problemas sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, se desenvolver reflexões e mostrar disposição para participar da garantia de direitos, superação de desigualdades, respeito à valorização das diferenças étnico-raciais, combate a discriminações a pessoas e grupos.

Nesse sentido, entendemos que os PPGED's da região Nordeste estão caminhando para a excelência, haja vista que os dados apontam que, dos cinco programas analisados, quatro apresentam em suas linhas de pesquisa a discussão acerca do tema das relações étnico-raciais, o que representa um avanço importante para o campo. Outro aspecto observado na produção intelectual foi a presença de temas relacionados à diversidade em um contexto maior como questões de gênero, identidades, sexualidade, movimentos sociais, entre outros, que buscam, como afirma Silva (2008), atender aos problemas da sociedade e cumprir sua finalidade com o compromisso com a vida social.

A presença de conteúdos atinentes às relações étnico-raciais na proposta curricular da maioria dos programas representa um esforço de romper com as universidades que pregam homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que expurga a presença e a memória de conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade (BRASIL, 2004).

Até pouco tempo, a ausência da discussão na Academia sobre a educação das relações étnico-raciais nestes espaços, seja pela imposição de objetos de estudos oficialmente legitimados pela comunidade científica, seja pela falta de uma consciência racial<sup>60</sup> decorrente de uma ausência de formação política<sup>61</sup> no tocante à situação da população negra no país. Desse modo, percebemos, diante dos dados apresentados, que estamos caminhando a passos lentos no que tange à temática racial em comparação aos outros temas no campo acadêmico. A Pós-Graduação tem muitos desafios a vencer. Entre eles, destacamos a assimetria no que diz respeito dois focos: o regional e o racial.

Sabemos que a sociedade brasileira tem avançado na criação de políticas públicas de combate às desigualdades regionais de PPGED's e às desigualdades raciais. Entretanto, entendemos que, para potencializar as atuais políticas públicas, faz-se necessária a incorporação de um *habitus* de enfrentamento das desigualdades nos agentes pertencentes a esses campos, uma vez que ele é capaz de constituir um princípio gerador de práticas capazes de transformar a estrutura de um *campo* (BOURDIEU, 2005).

Os dados revelaram que a produção docente na região Nordeste vem sendo alvo de investimentos por parte dos pesquisadores da região. Constatamos tal afirmação não somente

---

<sup>60</sup> “A consciência racial representa o pensamento e a prática dos indivíduos e grupos que reagem à sua subordinação com uma ação individual ou coletiva, destinada a contrabalançar, transpor ou transformar as situações de assimetria racial” (HANCHARD, 2001, p. 31).

<sup>61</sup> Curty (2010, p. 34) entende a formação política como “uma prática pedagógica organizativa que exalta-se, assim, o papel do intelectual, do cientista e do acadêmico como ator social por excelência e sua produção como contribuição efetiva para a concretização de projetos de transformação ou de manutenção das relações sociais e da ordem social”.

pelo quantitativo de produção levantada no período de 2009 a 2016, mas pela frequência na publicação das obras, que, conseqüentemente, geram um *capital científico* capaz de agregar outros tipos de capital advindos desses investimentos. Dentre os quais, podemos destacar: a participação das universidades da região Nordeste nos *rankings* internacionais, a permanência ou o aumento das notas dos cursos na avaliação Quadrienal da CAPES, cujo resultado é advindo de acúmulo de *capital científico e social* do coletivo de agentes que constituem o programa, a formação humana em níveis qualificáveis, o desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade brasileira, entre outros.

Em relação à formação docente, averiguamos que, embora boa parte dos docentes tenha formação inicial em Pedagogia e formação doutoral em Educação, há, em contrapartida, uma variação e um número representativo de profissionais que não possuem formação pedagógica para atuação no magistério, condição *sine qua non* da profissão docente (LORENÇO, LIMA, NARCISO, 2016). Isto porque “ser docente no Ensino Superior não é apenas uma questão de domínio de conhecimento, mas uma prática que demanda um processo formativo para tal” (CÔRREA; RIBEIRO, 2013, p. 01).

Atualmente, a produção do intelectual a respeito da temática racial assume um relevante papel, pois ela vem se tornando um mecanismo de combate às práticas discriminatórias e preconceituosas na sociedade pela possibilidade de abertura da discussão nos espaços educativos, de problematizar e criar possibilidades para novas discussões (VALENTIN; PINHO; GOMES, 2012).

Portanto, a ausência da temática e o silenciamento das instituições acadêmicas em relação à questão é uma forma velada e implícita de potencializar as desigualdades raciais, o preconceito e a discriminação.

### **CAPÍTULO III – O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2009-2016)**

Observamos, com as reflexões iniciais, a relevância assumida pela discussão em torno da implementação da Lei N. 10.639/2003 no contexto educacional ao constatarmos a tentativa de construção de novos *habitus* que pudessem alterar o posicionamento e as percepções dos agentes envolvidos no processo educativo, pois o olhar docente e pedagógico está tão “acostumado” com essa realidade social e racial na escola que tende a naturalizá-la e não a questionar (GOMES, 2004).

Quando a Lei abre caminho para as discussões no cotidiano escolar, as reações são as mais diversas possíveis, porque geram impacto sobre a subjetividade, a memória e a construção do pensamento nacional que foi construída ao longo tempo, fazendo-nos acreditar na existência da ideologia da democracia racial brasileira (GOMES, 2012).

A Lei N. 10.639/2003 atua justamente no sentido oposto ao que foi incorporado e estruturado no contexto escolar. Ela visa, antes de tudo, proporcionar por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais, a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos por meio das ações educativas de combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2004).

Assim, neste capítulo, temos como objetivo examinar o estado do conhecimento acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica. Para alcançar tal objetivo, organizamos este capítulo em duas seções. Primeiramente, examinaremos as teses mapeadas nos PPGED's com centralidade nas categorias identificadas na metodologia e nos resultados que elas apontam a respeito da implementação da Lei na Educação Básica. Na segunda seção apresentaremos o mapeamento realizado acerca dos NEAB's que investigam as *Relações Étnico-Raciais*<sup>62</sup>. A sistematização e discussão atinente aos NEAB's advém da importância e do protagonismo que estes assumiram na regulamentação da temática na Universidade e na Educação Básica, como também na oferta de cursos de formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais.

---

<sup>62</sup> Para a consulta no Diretório de Grupo Pesquisa (DGP), foram considerados dois descritores: o primeiro descritor, “Relações Étnico-Raciais”, que resultou em um total de 188 grupos na consulta. O segundo descritor, “Relações Raciais”, apresentou um total de 275 grupos. Após o mapeamento, utilizamos como critério para a seleção os grupos que anunciavam em seus títulos um dos descritores pesquisados. Com base no critério estabelecido, foram localizados 62 grupos de pesquisa.

### 3.1 O estudo das teses sobre a implementação da Lei N. 10.639/2003: questões para pensar as relações étnico-raciais nos programas de Pós-Graduação em Educação

A Lei N. 10.639/2003, diferentemente de outras políticas curriculares, apresenta uma especificidade em razão de sua demanda ter sido originada da sociedade civil. Tal especificidade requer, também, um exame peculiar a seu respeito porque, além de resultar da demanda de grupos historicamente excluídos da sociedade, a Lei, do mesmo modo, agregou um conjunto de conquistas para a população negra, especialmente no que diz respeito aos marcos legais<sup>63</sup>, e convocou toda a sociedade para assumir a responsabilidade de sua execução.

Neste aspecto, cabe um olhar atento em relação às reflexões dessa Lei, porquanto não podemos dimensionar um objeto a partir de uma única perspectiva. É preciso ir além. Seria válido que todos aqueles convocados a assumir a responsabilidade de sua implementação – universidades, Estado, Movimento Negro, sociedades científicas, sociedades sindicais, NEAB's, profissionais da educação e escola – pudessem refletir acerca das suas atribuições e contribuições nesse processo de implementação que já dura 14 anos e “que nos foi muito caro”. Mas, é claro, por se tratar de uma dissertação, seus limites não permitem tal ambição.

Sendo assim, em um trabalho dessa natureza, é preciso, como bem anuncia Coelho (2017), ser modesto. Por isso, nosso olhar, aqui, será em torno da produção do conhecimento relacionado à Lei N. 10.639/2003, que muito nos revela sobre o *modus operandi* dessas instituições e dos agentes que dela fazem parte.

Primeiramente, procuramos fazer um desenho panorâmico do quantitativo de produções encontradas nos programas com seus respectivos objetivos, marcos temporais e instituições de ensino, entre outros, conforme disponibilizado no Quadro 12.

---

<sup>63</sup> Após a aprovação da Lei 10.639/2003, outras conquistas foram realizadas no campo jurídico, tais como: BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm)>. Acesso em: 09 out. 2017. BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017; BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 out. 2017.

Quadro 12 - Teses defendidas nos PPGED's (2009-2016)

Nº	Instituição e Ano	Trabalho	Autor	Objetivo
<b>Tese 1</b>	Universidade Federal do Ceará (2012)	Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses.	Rebeca de Alcântara e Silva Meijer	Valorizar a cosmovisão africana no âmbito escolar em situação de formação de professores.
<b>Tese 2</b>	Universidade Federal do Ceará (2012)	A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no Ceará: a construção do afrodescendente.	Silviana Fernandes Mariz	Analisar o processo de formação do "campo da afrodescendência" e o exame de sua relação com a hegemonia cultural exercida pelos Estados Unidos, identificando ainda os seus principais ingredientes teóricos e ideológicos.
<b>Tese 3</b>	Universidade Federal do Ceará (2013)	Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as.	Geranilde Costa e Silva	Contribuir para a implantação da Lei N. 10.639/2003 por meio da construção de um referencial teórico-metodológico de matriz africana para desenvolver a formação de professores/as.
<b>Tese 4</b>	Universidade Federal do Ceará (2013)	Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação.	Marcele Arruda Cabral Costa	Investigar os desafios e as possibilidades de uma educação promotora da igualdade étnico-racial na Educação Infantil.
<b>Tese 5</b>	Universidade Federal do Ceará (2015)	Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na Escola.	Nara Maria Forte Diogo Rocha	Compreender como as crianças significam os saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola.
<b>Tese 6</b>	Universidade Federal de Pernambuco (2011)	As práticas curriculares cotidianas: um estudo das relações étnico-raciais na rede municipal do Recife.	Roseane Maria de Amorim	Compreender as relações étnico-raciais nas práticas curriculares cotidianas em uma escola municipal de Recife.
<b>Tese 7</b>	Universidade Federal da Bahia (2009)	O movimento social negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação da Lei Federal N. 10.639/2003 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria.	Marta Íris Camargo Messias da Silveira	Analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação para implementar a Lei N. 10.639/2003, sua relação com o universo escolar e com o movimento social negro local.
<b>Tese 8</b>	Universidade Federal de Pernambuco (2016)	Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.	Claudilene Maria da Silva	Analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras.
<b>Tese 9</b>	Universidade Federal de Pernambuco (2014)	A vez da África? O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia.	Jorgeval Andrade Borges	Analisar as perspectivas dos professores que lecionam a disciplina História na rede pública estadual de ensino sobre o ensino da história da África em escolas.
<b>Tese 10</b>	Universidade Federal do Ceará (2010)	Diversidade étnica e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea na perspectiva da afrodescendente.	Walfredo Ferreira de Britto	Buscar os tensionamentos e as possibilidades do fazer docente em Educação Física quando lida com a diversidade étnica.

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

É interessante observar, no Quadro 12, que as produções desenvolvidas nos PPGED's da região Nordeste, quando tratam da discussão da Lei N. 10.639/2003, fazem alusão ao que propõem as DCNERER, quando, em sua maioria, centralizam suas investigações nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar e na formação de professores, buscando criar, propor e desenvolver metodologias que auxiliem os professores no desenvolvimento de suas atividades nas escolas.

Desse conjunto de produções apresentadas, somente uma tese investiga o papel do Estado e do Movimento Social Negro no processo de implementação da Lei. Outro aspecto que podemos visualizar no quadro diz respeito ao marco temporal das pesquisas, as quais se concentram majoritariamente na década de 2010, tendo uma representatividade maior de pesquisadoras nos programas em relação aos pesquisadores.

Observamos, também, uma concentração de pesquisa no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, com seis teses defendidas no período entre 2009 a 2013. Nas demais instituições, a distribuição assim se apresenta: uma tese na Universidade da Bahia e três teses na Universidade Federal de Pernambuco.

Além disso, destacam-se os procedimentos teórico-metodológicos das pesquisas que indicam uma variação entre pesquisa-ação com 23%, pesquisa de campo com 22%, etnografia com 22%, pesquisa-intervenção com 11%, história oral com 11% e pesquisa bibliográfica com 11%. Quanto aos procedimentos operacionais, observou-se a utilização de entrevista, observação, grupo focal e triangulação de dados.

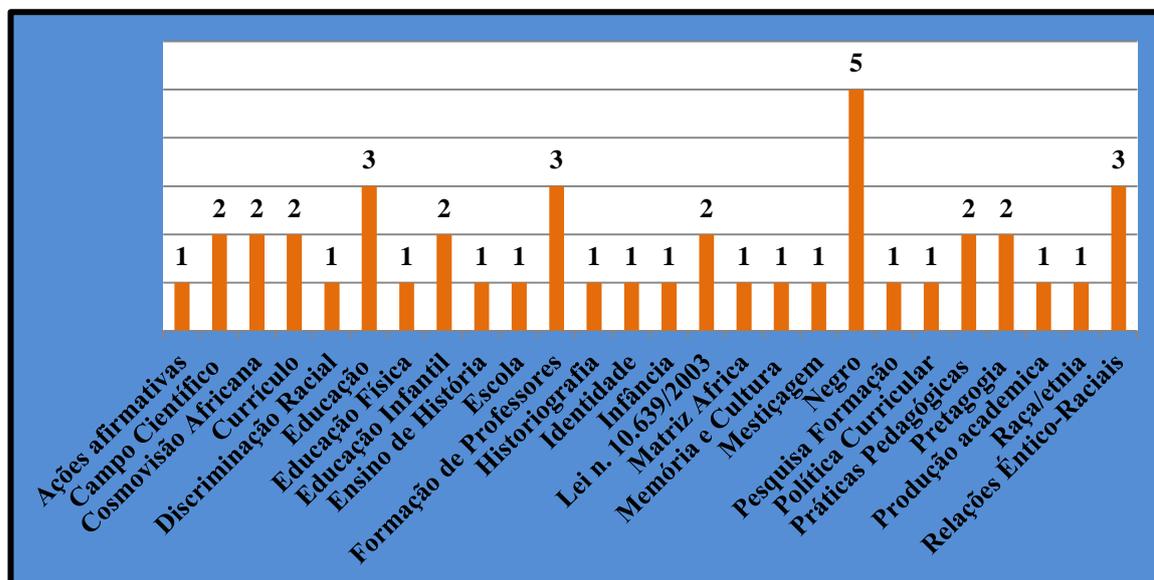
Para a leitura e a interpretação dos dados, os pesquisadores utilizaram aporte teórico com base em autores como: Bourdieu, Bakhtin, Paulo Freire, Demerval Saviani, Boaventura Sousa Santos, Stuart Hall, Henry Giroux, Gilles Deleuze e Homi Bhabha. Vale ressaltar que a forma como se constrói conhecimento ainda provoca confusão entre os pesquisadores. Observamos, em nosso mapeamento, ambiguidades epistemológicas, e, às vezes, formas equivocadas entre método e procedimentos metodológicos.

Gatti (2012) justifica essas contradições do processo metodológico das pesquisas em educação pela ausência de tradição da pesquisa no campo educacional. Esses equívocos em modelos interpretativos da pesquisa são apontados em outras pesquisas no campo de estudos em torno das relações étnico-raciais e sociabilidades (RODRIGUES, 2017; THIJM, 2014).

A metodologia da pesquisa não deve ser o único objeto de atenção e preocupação de pesquisadores/as no momento de elaboração de seus estudos. Tão importante quanto ela, são as palavras-chave para a inserção nos resumos, considerados, a nosso ver, o cartão de visita nas pesquisas que analisam as produções científicas. Elas consistem na principal ferramenta

de busca nos bancos de dados e em *sites* acadêmicos. Nesse sentido, foi por meio das palavras-chave que sistematizamos as temáticas das teses apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Temáticas presentes nas produções



Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

As pesquisas apresentam, entre os principais temas correlacionados a ela, o estudo sobre o negro na sociedade brasileira. É esclarecedor este resultado pela dedicação de pesquisadores do campo das relações étnico-raciais, que nos últimos anos vêm se ocupando em debater e denunciar frente à sociedade as condições de vida e o lugar do negro nas estatísticas brasileiras<sup>64</sup>.

A temática nas narrativas explica o contexto histórico do negro no campo educacional, as lutas por melhores condições de vida na sociedade e a condição de ser negro em uma sociedade historicamente marcada pela valorização da branquitude<sup>65</sup>. Ademais, tais estudos apontam a importância das políticas de reconhecimento e valorização do negro nos espaços educativos como possibilidade de afirmação positiva da identidade negra.

A temática Educação, formação de professores e relações étnico-raciais também ganham maior visibilidade nestas pesquisas. Entretanto, este não é um resultado inédito em pesquisas no campo educacional. Estudiosos, como Regis (2009), Müller (2015), Coelho e Silva (2013), Queiroz e Macedo (2013), Thijm (2014), Santos (2015), entre outros, investiram

<sup>64</sup> Um dos principais intelectuais que se ocupou em aprofundar pesquisas sobre a situação do negro com base nos dados da PNAD foram os sociólogos Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle (1982), que denunciaram as desigualdades educacionais em publicação.

<sup>65</sup> Para Maria Aparecida Bento (2002), a branquitude se refere aos traços da identidade racial do branco brasileiro, uma dimensão subjetiva formulada no contexto das relações raciais do nosso país, isto é, trata-se da produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie.

em pesquisas acerca do estado da arte e relações étnico-raciais, constatando que uma das razões que justificam a recorrência dessas temáticas no escopo das pesquisas se dá em razão dos impactos das políticas de ações afirmativas no campo científico, pois este é um processo que não pode ser considerado de mão única, pois da mesma forma que a produção impacta o processo legislativo, esse último repercute nas produções (GOMES, 2017).

Neste panorama, um aspecto a ser registrado no levantamento são os temas recorrentes, como ações afirmativas, currículo, discriminação racial, educação infantil, identidade, infância, raça, produção acadêmica, prática pedagógica, matriz africana, memória e cultura, mestiçagem, pesquisa-formação e a Lei N. 10.639/2003, que estruturam as narrativas a fim de consubstanciar a discussão e respostas para os problemas que se propõem a investigar.

Nesse momento em que a “democracia e a pesquisa no Brasil encontram-se em risco” (ANPED, 2017), há a necessidade de pensar esses temas recorrentes, mas, também, em temas emergentes para qualificar e ampliar o diálogo sobre a implementação da Lei N. 10.639/2003 a partir de novas perspectivas e debates.

Nessa linha, podemos observar como temas emergentes a produção acadêmica e o campo científico, ambos relacionados entre si, e que podem apontar caminhos profícuos para velhos e novos debates, temas que sejam capazes de criar oportunidades para o coletivo de agentes, envolvidos neste campo, gerem espaços para *autoanálise*, como sugere Bourdieu (2004b).

Os dados apresentados no Quadro 13 vislumbram os resultados relacionados à inserção da temática racial nas escolas investigadas e o canal que serviu de comunicação para discussão da temática. Vale destacar que, das dez teses, sete realizaram pesquisas em escolas básicas, uma utilizou pesquisa bibliográfica e duas utilizaram o espaço acadêmico – momento de formação continuada – como campo empírico de sua pesquisa.

**Quadro 13 - Origem da discussão racial nas escolas pesquisadas**

<b>Trabalho</b>	<b>Canal de comunicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Responsável pela formação</b>	<b>Participantes</b>	<b>Motivação da escolha pela escola</b>
<b>Tese 1</b>	Projeto de Extensão	2012	Universidade Federal do Piauí	Professores	Ausência da temática
<b>Tese 3</b>	Curso de Especialização	2010	Universidade Federal do Ceará (NACE/NEAB)	Professores	Trabalha na instituição
<b>Tese 4</b>	Curso de Formação Continuada	2007	Prefeitura Municipal	Professores	Presença da Temática
<b>Tese 5</b>	Não informado LUDICE	2012	Não informado	Não informado	Presença da temática
<b>Tese 6</b>	Curso de Formação Continuada	2007	Prefeitura Municipal	Professores	Apresenta vários níveis de ensino
<b>Tese 7</b>	Encontros e Seminários	2007	Prefeitura Municipal e Universidades Locais (NEAB)	Coordenadores pedagógicos e professores	Verificar ações da rede municipal
<b>Tese 8</b>	Curso de Formação Continuada	2005	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade CEERT	Professores	Presença da temática
<b>Tese 9</b>	Curso de Extensão	2010	Universidade Federal da Bahia	Professores Cursistas	-
<b>Tese 10</b>	Seminário	2005	Universidade Federal do Ceará (NEAB)	Professores de Educação Física	-

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

O resultado exposto acima indica três reflexões. A primeira está relacionada ao marco temporal da discussão nas escolas que se inicia a partir de 2005, indicando que a Lei N. 10.639/2003 tenha sido a motivação para a inserção da temática nesses espaços educativos, embora algumas pesquisas apontem a existência da legislação municipal e estadual acerca da obrigatoriedade da discussão em algumas cidades do Nordeste.

A segunda reflexão diz respeito aos fatores que contribuíram para o início das discussões nas escolas, que decorreu em sua maioria, do processo de formação ofertado pelas universidades por meio dos NEAB's, com cursos de extensão e cursos de aperfeiçoamento. Isso pode ser um indicativo de resultados profícuos da interlocução, por meio dos NEAB's, da universidade com a Educação Básica.

A terceira reflexão, acerca da qual gostaríamos de chamar atenção, refere-se ao foco das formações ofertadas pelas instituições que tiveram como alvo principal os professores. O Parecer N. 03/2004, a Resolução N. 01/2004 e a Resolução N. 02/2015 quando tratam da formação na perspectiva da diversidade orientam que esta deve abranger a todos os profissionais da educação. Do ponto de vista da legislação, os profissionais da educação são “todos aqueles que atuam na Educação” (BRASIL, 2015), isto é, a formação com foco nas

relações étnico-raciais deve alcançar o máximo possível de profissionais que atuam na educação.

Assim, observamos a ausência de outros profissionais no processo formativo. Das sete escolas que informaram ter algum tipo de formação na temática, apenas uma teve a participação, por exemplo, de coordenadores pedagógicos, uma vez que a Resolução N. 01/2004 aponta este profissional como responsável pela promoção de estudos, projetos e programas nas escolas. Em publicação sobre o papel dos coordenadores pedagógicos na promoção de uma educação para a diversidade, Coelho e Silva (2017, p. 90) argumenta que, a depender do processo formativo desses profissionais, suas ações podem favorecer práticas pedagógicas atentas aos “sentidos de diversidade e desigualdade”, porquanto a interferência destes sobre os procedimentos teóricos e metodológicos é decisiva para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar.

Gostaríamos de compartilhar da compreensão de Coelho (2016) quanto à relevância da interlocução entre essas instituições como um processo estratégico para a reversão das representações e formulações instauradas no imaginário coletivo daqueles que dela fazem parte. É importante destacar, também, que a formação inicial e continuada não deve se restringir a esses dois agentes, mas que se busque alcançar todos aqueles responsáveis pelo processo educativo no espaço escolar, para que juntos assumam o compromisso de reeducar as relações étnico-raciais na Educação Básica brasileira, como prevê a atual legislação.

Para um exame mais detalhado da produção do conhecimento em tela, apresentaremos os principais enfoques das pesquisas que discutem o processo de implementação da Lei N. 10.639/2003 na escola básica.

### 3.1.1 O enfoque da Educação Básica à luz da Lei N. 10.639/2003

Gostaríamos de iniciar essas reflexões com o argumento de Curty (2010) por representar o que queremos propor nesta seção. Ao apresentar a diferenciação entre produção intelectual, produção acadêmica e produção científica, a autora elucida o papel do intelectual na sociedade contemporânea dizendo que o novo intelectual não é mero produtor de compêndios ou de artigos científicos, mas um ideólogo, um organizador, um educador e um homogeneizador da consciência de classe à qual está organicamente ligado.

Neste panorama, a autora sublinha que não basta ser especialista para ser um intelectual. É necessário ser político, considerando a política como prática pedagógica e organizativa. Exalta-se, assim, o papel do intelectual, do cientista e do acadêmico como atores

sociais por excelência e sua produção como contribuição efetiva para a concretização de projetos de transformação ou de manutenção das relações sociais e da ordem social.

Entretanto, não cabe no espaço dessa discussão dizer se as produções examinadas contribuirão ou não para a transformação das estruturas ligadas à questão racial no campo científico por partirmos do argumento apresentado na introdução deste trabalho, segundo o qual toda produção do conhecimento que se propõe a discutir as políticas de combate à discriminação racial já assume em si a configuração de um projeto social comprometido em combater as desigualdades sociais por meio da produção e divulgação do conhecimento.

Ainda conforme Curty (2010), o exercício da reflexão precisa ser uma constante quando temos como foco as produções acadêmicas acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica, pois a reflexão é um exercício que precisa ser coletivo. Não basta reunir um grupo para produzir a reflexão científica. É preciso ir mais além. É preciso criar uma estrutura de troca que traga em si mesma a construção de uma representação verdadeira para a ação.

Portanto, entendemos que as pesquisas sobre a implementação da Lei N. 10.639/2003 representam este esforço coletivo de reflexão e ação do Movimento Negro, da Universidade, da Educação Básica, dos intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos às lutas pela superação do racismo e de qualquer tipo de discriminação na sociedade.

Em face do exposto, e com base nas orientações de Bardin (2011), tivemos como princípio básico a fidedignidade da mensagem extraída das teses por meio dos enunciados que expressam as motivações, as crenças, e, principalmente, a representação dos agentes acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica.

A seguir, apresentaremos as principais recorrências observadas nas produções, organizadas em categorias para uma melhor compreensão das mensagens relacionadas à Formação de Professores, Identidade, Relações Étnico-Raciais e a Escola, Currículo, Práticas Pedagógicas e Religiosidade Africana.

### *1) A Escola Básica e a Educação das Relações Étnico-Raciais*

O Quadro 14 representa o lugar que a discussão acerca da escola vem ocupando nas pesquisas referentes às relações étnico-raciais e revela como as escolas se posicionam frente aos desafios de “reeducar as relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004). Nossos achados indicam o registro de 17 recorrências, organizadas em três subcategorias.

**Quadro 14 - Categoria: Escola Básica e Relações Étnico-Raciais**

CATEGORIAS	ENUNCIADOS
<b>Escola como espaço de transformação</b>	<p><i>Tese 4:</i> “Ao refletir sobre a instituição escolar como espaço possível de inclusão da infância ou ‘utopia realizável’, chama à responsabilidade a comunidade educativa e suas ações para uma necessária transformação da escola” (p. 36).</p> <p><i>Tese 5:</i> “A escola está, portanto, desafiada a realizar coletivamente uma mudança, articulada com políticas públicas e por força da Lei. A Lei fomenta o debate das relações étnico-raciais na escola” (p. 91).</p> <p><i>Tese 5:</i> “[...] o papel da escola de educação infantil como mediadora dos saberes sobre África. Para isto, identificamos as diversas vozes que falam sobre a igualdade e a diferença na escola” (p. 179).</p> <p><i>Tese 6:</i> “A escola ao longo do tempo virou sinônimo de ascensão social para diferentes nações” (p. 18).</p> <p><i>Tese 7:</i> “A tendência é que a escola lance um novo olhar a estas questões e perceba a cultura do outro como importante e positiva” (p. 170).</p> <p><i>Tese 7:</i> Para que a escola consiga educar os sujeitos em prol da igualdade racial, faz-se necessário que a estrutura do ensino, em todos os níveis, compreenda essa necessidade e transforme suas ações, reorientando seus programas e projetos” (p. 226).</p> <p><i>Tese 9:</i> “É demonstrado igualmente que mudanças estão ocorrendo concretamente nas escolas e nas concepções dos educadores com respeito à importância do ensino de África” (p. 17).</p>
<b>Escola como espaço de contradições</b>	<p><i>Tese 9:</i> “A Professora W acredita que se o Exame Nacional para o Ensino Médio e o vestibular cobrassem os conteúdos sobre a questão racial a impressão é que muda. A escola particular vive da aprovação no vestibular” (p. 29).</p> <p><i>Tese 4:</i> “Esta legislação representa uma importante conquista, uma vez que entendemos o importante papel da escola tanto para a identidade da criança, como para a transformação ou manutenção das realidades sociais” (p. 11).</p> <p><i>Tese 6:</i> “No cotidiano escolar foram evidenciados momentos de reflexão e debates sobre as relações étnico-raciais e em outros foram silenciados e passando imperceptíveis” (p. 105).</p> <p><i>Tese 8:</i> “Na escola Africanidades, logo nos primeiros contatos, foi possível perceber que a temática da História e Cultura Afro-Brasileira era trabalhada de forma mais específica e pontual, embora objetivando a interdisciplinaridade” (p. 116).</p> <p><i>Tese 8:</i> “A discussão está na escola, mas não aparece, não é visibilizada. O trabalho é realizado em meio ao silenciamento do que está sendo construído” (p. 132).</p>
<b>Escola como espaço de reprodução</b>	<p><i>Tese 1:</i> “A Dadá, criança que nasce com o cabelo encaracolado, era estrangeira no território em que nasceu. A escola, a cada dia, fazia-me mais alienígena. Não encontrava razão para estar ali. Meus laços faziam-se já frouxos” (p. 19).</p> <p><i>Tese 1:</i> “A realidade escolar esteve repleta de conteúdos dessa natureza em minhas memórias como aluna. Nós adultos passamos por essa formação destorcida sobre a África. Tais reflexões afetaram-me profundamente. Pensar que minha história se repete na vida das crianças quando passam pela escola, essa certeza estimulou-me a continuar cultivando minha trajetória-raiz” (p. 37).</p> <p><i>Tese 3:</i> “Vivi todo esse dilema racial no círculo familiar sem poder contar com a ajuda da escola ou sequer da universidade, uma vez que essas, além de não me oferecerem elementos positivados sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira, também nunca manifestaram interesse em saber do meu pertencimento étnico-racial” (p. 191).</p> <p><i>Tese 4:</i> “Ao perceber que o papel da escola é, muitas vezes, produzir e reproduzir a discriminação, perpetuando desigualdades, o Movimento Negro inicia um longo histórico de solicitações e demandas para o Estado, pautadas na necessidade de leis que instituíssem ações educativas antirracistas, promotoras da democracia e da igualdade” (p. 10).</p> <p><i>Tese 5:</i> “O calendário escolar e, notadamente, o Dia da Consciência Negra têm sido pontos marcantes do fazer das escolas” (p. 96).</p> <p><i>Tese 5:</i> A folclorização racista parece ser de fato uma marca da forma como as escolas têm lidado com a questão da discussão das diferenças étnico-raciais na escola” (p. 93).</p>

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

Conforme podemos visualizar no Quadro apresentado anteriormente, as discussões apresentadas nas teses acerca da Escola e as relações étnico-raciais estão prioritariamente organizadas em três ideias: a escola enquanto espaço de transformação, a escola enquanto espaço de reprodução e a escola enquanto espaço de contradições e resistência. Essas diferentes formas da escola se posicionam frente às discussões étnico-raciais ratificam o que Coelho e Silva (2016) compreendem que seja esta instituição: um espaço de sociabilidade e cruzamento de culturas, mas também um espaço múltiplo, diverso e complexo onde se engendram disputas e, em certa medida, reproduz as relações de poder estabelecidas na sociedade.

A escola como espaço de transformação nos remete ao seu potencial de alterar ações e pensamentos, ressignificar propostas e propor caminhos para colaborar para as mudanças nas relações entre brancos e negros, acreditando no potencial de contribuir para a transformação dos processos de exclusão de parte da sociedade (SANTOS, 2001). Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apontam alguns caminhos que a escola deve perseguir para tal transformação.

Elas informam que a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, como um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentadas no princípio emancipador.

Sabemos que a escola opera com diferentes forças em seu espaço. De um lado, o movimento de transformação, e, de outro, o movimento de *reprodução* que, de forma sutil e implícita, reproduz as desigualdades sociais e raciais da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 119). Apesar do movimento de reprodução não ter aparecido com maior recorrência nas produções acadêmicas, vale ressaltar as formas como elas se concretizam nas escolas pesquisadas; entre as quais, destacamos a folclorização do tema racial<sup>66</sup>, especificamente no modo pontual como a temática vem sendo trabalhada em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra.

Outro aspecto pontuado nas produções refere-se aos conteúdos relacionados à África que ainda se apresentam de forma estereotipada e distorcida. Essas representações acerca do

---

<sup>66</sup> Canen (2007, p. 93) afirma que este modo como a escola se posiciona em relação à temática das relações étnico-raciais valoriza a pluralidade cultural, porém reduz as estratégias de trabalho com os mesmos aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais como o Dia da Consciência Negra, etc.

continente possivelmente não vão alterar o imaginário social construído em torno desse continente e continuaremos a reproduzir leituras e falas distorcidas. Provavelmente, o imaginário de nossas futuras gerações em relação à África não sofrerá modificações significativas (OLIVA, 2003). Para Bourdieu (2007, p. 55), “as desigualdades sociais promovidas pela escola operam quando ela ignora, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação de ensino, as desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais”.

Esses dois movimentos que operam na escola e que, para Bourdieu (2013), contribuem para cultivar a desigualdade social, remetem-nos a outro achado da pesquisa, isto é, quando as escolas pesquisadas servem de arena de luta para esses dois movimentos. É a partir dessas relações de tensão que germinam as contradições e resistências em relação à temática das relações étnico-raciais na rotina da escola.

Contudo, é nesse mesmo espaço que também se constrói o compromisso com o projeto da escola, no qual cada um se vê como peça fundamental para pensar, para emocionar-se, para desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da diversidade (MELO, 2009).

Os dados mostram uma tentativa das escolas em atender às novas demandas da sociedade. Porém, temos de ter consciência de que a escola não dará conta de contemplar todas as demandas da sociedade (GONÇALVES; SILVA, 2001). Ela não pode ser considerada como uma panaceia para os problemas sociais. Acreditamos que, embora essas novas demandas dos movimentos sociais estejam paulatinamente se concretizando nos espaços educativos, a escola tem se empenhado, em meio aos limites e desafios, a contradições e consensos, a cumprir sua função social.

## *2) Implementação da Lei N. 10.639/2003 na escola básica*

Esta categoria integra um total de 19 ocorrências relacionadas à discussão da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica. Para uma melhor compreensão dos enunciados, reagrupamos essas mensagens em três subcategorias, as quais apresentaremos a seguir no Quadro 15.

Quadro 15 - Categoria: Implementação da Lei N. 10.639/2003 na Escola Básica

CATEGORIAS	ENUNCIADOS
<p><b>A Lei N. 10.639/2003 como possibilidade de mudanças</b></p>	<p><i>Tese 1:</i> “A cosmovisão africana é também preenchida pela categoria religiosidade, que é plenamente marcada pelos mitos e ritos negro-africanos. Essa religiosidade não cabe apenas no campo da religião. Ela se enraíza na vida, no dia-a-dia dos sujeitos viventes” (p. 53).</p> <p><i>Tese 1:</i> “Os conhecimentos, sobretudo acerca das religiões afro-brasileiras, estiveram envolvendo cada momento. Era impossível não mover o princípio da ancestralidade em nossas ações” (p. 144).</p> <p><i>Tese 1:</i> “Apesar da grande maioria das professoras serem evangélicas, havia respeito pelo conhecimento ancestral” (p. 144).</p> <p><i>Tese 1:</i> “Ficou evidente que saber sobre religiões afro-brasileiras não é pecado. Ficou evidente que há outra lógica, uma outra cosmovisão presente na cultura brasileira e que é direito do escolar tomar conhecimento disso” (p. 144).</p> <p><i>Tese 3:</i> “A religiosidade, pois é ela que permite entender a sacralidade de tudo que dá vida (animais e vegetais) e de tudo aquilo que permite que a vida estabeleça-se, propague-se, prolongue-se (o reino mineral, o sol, a lua)” (p. 67).</p> <p><i>Tese 3:</i> “Se por um lado, ainda há em nossa sociedade muita resistência e preconceito quanto às religiões de base africana e afro-brasileira, em especial a Umbanda e Candomblé, por outro, podemos também dizer que há docentes interessadas em compreendê-las” (p. 82).</p> <p><i>Tese 5:</i> “A intolerância religiosa também é presente e como a religião é um forte elemento da cosmovisão africana, obviamente o trabalho se vê prejudicado por este obstáculo” (p. 96).</p> <p><i>Tese 5:</i> “Em contato com a literatura sobre a cultura africana na escola, percebeu-se a emergente construção de um fundamento identitário ligado ao conceito de Ancestralidade Africana” (p. 96). Está correto?</p>
<p><b>A Lei N. 10.639/2003 não garantiu o que estava prescrito</b></p>	<p><i>Tese 2:</i> “Ao que parece, apenas a Lei em si não foi suficiente para que houvesse a devida implantação daquilo que estava sendo prescrito” (p. 244).</p> <p><i>Tese 4:</i> “Ainda hoje – mais de 10 anos após a publicação da Lei N. 10.639/2003 – são raras as escolas, especialmente de educação infantil, que o fazem” (p. 73).</p> <p><i>Tese 7:</i> “Uma Lei por si só não basta para dar conta da situação de exclusão a que foram relegados os afro-brasileiros no Brasil” (p. 172).</p>
<p><b>Obstáculos para Implementação da Lei N. 10.639/2003</b></p>	<p><i>Tese 6:</i> “Sabemos que a Lei é um avanço, contudo precisa-se de muitos investimentos para que haja mudanças efetivas de forma integrada no cotidiano escolar” (p. 241).</p> <p><i>Tese 6:</i> “A Lei tem caráter genérico, não estabelece metas para sua implementação, deixando abertura para que as mesmas se transformem em letras mortas” (p. 79).</p> <p><i>Tese 6:</i> “Tanto a Lei N. 10.639/2003 como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais silenciam em relação às sanções a serem aplicadas aos governos estaduais que não efetivarem as condições de efetivação para a implementação desses temas nas escolas” (p. 79).</p> <p><i>Tese 10:</i> “A implementação adequada desta Lei esbarra em diferentes ordens. Esses obstáculos podem ser organizados em dois grupos: formação de professores e os que envolvem as formações das mentalidades sociais e operacionalização da Lei” (p. 117).</p> <p><i>Tese 9:</i> “Apareceram problemáticas referentes à carga horária deficitária, material didático e formação de professores como principais fatores de impedimento para a implementação dos estudos africanos na Educação Básica” (p. 241).</p>

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

Um dos principais aspectos que chamam a atenção nesta categoria é o indicativo de que a aprovação da Lei N. 10.639/2003 veio legitimar práticas incorporadas nos sistemas de ensino de algumas redes municipais. A este respeito, Santos (2005) ressalta a experiência de alguns municípios brasileiros no processo de regulamentação da questão racial nos sistemas de ensino. Entre os municípios citados pelo autor, destacamos três cidades da região Nordeste que foram pioneiras na implementação da discussão nas redes de ensino. São elas: a cidade de Salvador<sup>67</sup>, a partir de 1989, tanto em nível estadual, como municipal; Sergipe<sup>68</sup>, em 1995, e Teresina<sup>69</sup>, em 1998, todas regulamentadas por Lei Municipal e/ou Estadual.

Outro ponto a se considerar passa pela recorrência de possibilidades de mudanças apontadas pelas produções acadêmicas em relação à implementação da Lei N. 10.639/2003 no contexto da Educação Básica, o que nos permite ter uma visão de sua amplitude em diferentes aspectos. Dentre os quais, podemos destacar a ruptura de conceitos ultrapassados, a oportunidade de combater o racismo, a alteração de pensamentos, o rompimento com os ensinamentos factuais e desvinculados dos problemas sociais, além da possibilidade da construção de saberes que valorizem a cultura afro-brasileira.

Essas possibilidades de mudanças representam uma ação sistemática e planejada dos sistemas de ensino que têm se proposto a implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais, superando, assim, o que Coelho e Coelho (2013) afirmam como ações de improviso e boa intenção que têm marcado as práticas educativas em algumas escolas brasileiras. Nesse panorama, percebemos que a Lei N. 10.639/2003 demarca uma mudança substantiva na Educação brasileira, e, por conseguinte, nos currículos de todos os níveis de ensino, o que exige a construção de novos paradigmas educacionais, sobretudo, nos processos formativos (COELHO; COELHO, 2015).

Paradigmas que vislumbrem a superação dos obstáculos presentes no processo de implementação da Lei nos sistemas de ensino, conforme revelaram os dados. Obstáculos que não podem engessar as práticas enraizadas nas escolas, e sim utilizá-los como mecanismos de reflexão e superação dos limites impostos por esses marcos legais que impendem a garantia dos direitos previstos na Lei (COELHO; COELHO, 2013).

---

<sup>67</sup> BAHIA (Estado). **Constituição do Estado da Bahia**: Promulgada em 05 de outubro de 1989. Salvador: SEGOV/SAEB, 1989. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pgdp/files/2010/07/Constitui%C3%A7%C3%A3o-do-Estado-da-Bahia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

<sup>68</sup> SERGIPE (Estado). **Lei N. 2.221**, de 30 de novembro de 1994, do Município de Aracaju. Aracaju: [s.n.], 1994.

<sup>69</sup> SOARES, Nildomar da Silveira. **Leis Básicas do Município de Teresina**. 3º ed. Teresina: Ed. do Autor, 2001.

Nesta categoria, não nos ateremos detalhadamente aos obstáculos que a Lei provoca com sua implementação, pois tomaremos uma posição semelhante a de Gomes (2004), quando afirma que enaltecer os limites propostos pela Lei tem sido o caminho mais fácil para aqueles que resistem à sua institucionalização. Não queremos dizer com isso que refletir acerca desses obstáculos não seja importante, mas secundário diante dos dados apresentados nas pesquisas.

Os resultados que hora se apresentam, especialmente no que diz respeito às possibilidades de mudança, já são frutos de um trabalho que vem sendo realizado há 14 anos, com a promulgação da Lei. Como todo processo tem seus avanços e limites e também caminhos que podemos percorrer para superá-los, como a formação de professores, que tem sido uma das questões apontadas pelas DCNERER e pesquisas (SILVA, 1996; GOMES; SILVA, 2011; COELHO, 2009; COELHO; SILVA, 2015; COELHO; SOARES, 2015) como possibilidade de mudança e de incorporação de novos *habitus* no contexto da escola básica, conforme veremos a seguir.

### 3) Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais

Com a ampliação da discussão a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais na sociedade brasileira e seus aspectos legais, a formação de professores pautada na perspectiva da diversidade ganha eco nesse cenário, pois a legislação aponta a formação inicial e continuada como um dos elementos indispensáveis para a qualidade da educação para a diversidade. Nesse panorama, os dados apresentados a seguir nos auxiliarão na compreensão da perspectiva que vem sendo adotada por esses pesquisadores na formação de professores quando se trata do preparo dos profissionais da educação para o enfrentamento da questão racial no contexto escolar.

**Quadro 16 - Categoria: Formação de professores e relações étnico-raciais**

CATEGORIAS	ENUNCIADOS
<b>A formação de professores e seu aspecto legal</b>	<p><i>Tese 1:</i> “A Resolução CNE/CP N. 01/2004 orienta que é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior oportunizar a formação inicial e continuada de professores, assim como realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre o tema” (p. 10).</p> <p><i>Tese 1:</i> “Aos professores cabe o cumprimento do disposto legal. Contudo, apesar do que versa a citada Lei, os docentes não tiveram, de um modo geral, em sua formação inicial a preparação adequada para a exigência da articulação de tais conteúdos” (p. 10).</p> <p><i>Tese 5:</i> “Pelos trabalhos aqui selecionados para esta discussão, é possível entender que o professor tem sido claramente o centro das preocupações, sendo seu compromisso com a implementação da Lei N. 10.639/2003 considerado</p>

	<p>imprescindível, o que é de fato” (p. 110).</p> <p><i>Tese 9:</i> “As considerações pontuam, sobretudo, o problema da formação do professor como um dos fatores para a precária implementação dos estudos africanos em sala de aula o pelo escasso apoio” (p. 272).</p>
<b>A Formação de Professores e os Processos de Insciência, Resistência e Mudança</b>	<p><i>Tese 3:</i> “Um elemento importante trazido pelo referido trabalho é que os/as jovens percebem que professores/as têm resistência em trabalhar temáticas ligadas à religiosidade de base africana” (p. 81).</p> <p><i>Tese 6:</i> “Ainda que a escola não esteja alheia ao debate das relações étnico-raciais nem todos os/as professores/as teriam despertado” (p. 261).</p> <p><i>Tese 6:</i> “Outro ponto a considerar é que a formação docente discuta o processo cultural. Os novos docentes que estão saindo das universidades de ensino formadoras precisam estar preparados para trabalhar com os estudantes das classes populares” (p. 263).</p> <p><i>Tese 9:</i> “Observa-se que 82% dos professores tiveram acesso aos Estudos sobre África em Graduação e/ou Pós-Graduação e 18% Sem Estudos sobre África que impacta na formação de professores no que diz respeito à temática africana, seja porque as licenciaturas passaram a conter a disciplina História da África ou pela ampliação dos cursos de Pós-Graduação e extensão sobre essa temática” (p. 232).</p> <p><i>Tese 9:</i> “Entende-se que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, tem se constituído como elemento capital para o ensino da história e cultura africana nas escolas” (p. 234).</p> <p><i>Tese 10:</i> “A formação de professores de educação física precisaria ter uma amplitude maior: estudo sobre a cultura e arte alegariam visões e poderiam lidar de modo menos redutor com o corpo e cultura, história e diversidade étnico-raciais” (p. 151).</p> <p><i>Tese 3:</i> “Tendo como base alguns estudos realizados acerca da população de matriz africana e de suas expressões culturais no Ceará, é possível afirmar que tal desconhecimento dessas expressões revelado pelas professoras não é uma situação vivenciada somente pela escola, mas por grande parte da população do estado” (p. 40).</p> <p><i>Tese 3:</i> “Tenho percebido que muitas docentes têm dificuldades para diferenciar manifestações racistas de simples brincadeiras infantis e tampouco sabem lidar com os embates étnico-raciais presentes no espaço escolar” (p. 104).</p> <p><i>Tese 3:</i> “Seja qual for o paradigma em que se situe o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo, dependendo os resultados obtidos do seu empenhamento” (p. 149).</p> <p><i>Tese 3:</i> Se, de um lado, os/as estudantes mostraram-se receptivos às propostas por mim lançadas, o mesmo não ocorreu com todas as educadoras, uma vez que uma delas assumiu desconhecer a história e cultura africana e afro-brasileira e ainda se declarou incapaz de auxiliar-me no planejamento e aplicação das referidas estratégias. Por sua vez, essa mesma docente afirmou que os/as professores/as necessitavam passar por um processo de formação para que pudessem aplicar a Lei N. 10.639/03” (p. 192).</p>
<b>Formação de professores e a identidade profissional</b>	<p><i>Tese 6:</i> “Nesse sentido, os professores/as tem processo ativo na reconstrução das políticas curriculares. Os seus pensares, crenças e sentimentos de identidade profissional influenciam na implementação das políticas curriculares” (p. 65).</p>

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

O primeiro ponto a considerar na análise dos trabalhos diz respeito à visibilidade e ao lugar assumido pela formação de professores na discussão sobre a Educação para as Relações

Étnico-Raciais, embora saibamos que este dado não seja inédito, uma vez que a formação de professores,<sup>70</sup> enquanto objeto de pesquisa, tem ocupado lugar de destaque no campo científico, especialmente nas sociedades científicas<sup>71</sup> de maior impacto nas políticas educacionais nos últimos anos.

As narrativas pautaram-se em diferentes perspectivas. Entre elas, consta o aspecto legal que exige, desses profissionais, o compromisso com o cumprimento da Lei, e, das universidades brasileiras, a responsabilidade no preparo desses profissionais para o trato com a discussão racial (COELHO; COELHO, 2014, p. 46). Para o cumprimento do aspecto legal, os estudos indicam a importância da formação inicial e continuada dos professores como possibilidade de difusão da temática, pois a formação, ou melhor, a falta de formação dos professores tem sido apontada na narrativa como um dos principais motivos da precária implementação da Lei nas escolas de Educação Básica.

Outra perspectiva identificada nos enunciados refere-se à interrelação entre a formação de professores, identidade profissional e relações étnico-raciais, pois ser professor para atuar na perspectiva da inclusão precisa questionar a própria prática, enriquecer o conhecimento, assumir a responsabilidade social da educação e dialogar com a incerteza e aceitar que é preciso sempre inovar (ENRICONE, 2004), isto é, o sucesso da implementação da Lei na escola tem sido relacionada também com a identidade professoral adotada pelos profissionais. Mesmo depois de 14 anos da implementação da Lei e o MEC ter desenvolvido diversas ações para a institucionalização da legislação, as pesquisas assinalam a resistência e/ou o desconhecimento por parte de alguns professores da discussão em tela, o que, de algum modo, implica no sucesso dessa política no contexto escolar.

Esta categoria coloca em evidência, quando se trata da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Escola Básica, a formação docente como um dos principais pilares para a construção de uma educação pautada na diversidade. Como argumenta Coelho (2009), os cursos de formação de professores, a depender de sua conformação, podem contribuir para a

---

<sup>70</sup> A esse respeito, Coelho e Silva (2015, p. 13) informam que “a formação de professores tornou-se estrutural na produção do conhecimento e no encaminhamento de proposições cruciais nas políticas educacionais nas últimas décadas. Sua compreensão possibilita um entendimento mais completo sobre as peculiaridades que abarcam a prática pedagógica frente à complexidade da profissão, em diferentes contextos”. Os autores constataam que muitos trabalhos que versam sobre a formação de professores na atualidade guardam estreita relação com problemas que já foram debatidos nos últimos 40 anos, ainda que os agentes e o contexto sejam outros.

<sup>71</sup> Entre as sociedades científicas com maior impacto sobre as políticas públicas educacionais e o ensino superior, podemos destacar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que há quase 49 anos vem contribuindo para o desenvolvimento da ciência no Brasil. Em sua 38ª Reunião Nacional, o GT 08, que trata da formação de professores, ficou em primeiro lugar no quantitativo de trabalhos inscritos no evento, com um total de 83 pesquisas. Na segunda posição, ficou o GT 05, que discute o tema Estado e Política Educacional, com 81 pesquisas, e, em terceiro lugar, ficou GT 21, que discute a Educação e Relações Étnico-Raciais, com um total de 48 pesquisas (ANPED, 2017).

reprodução da discriminação e do preconceito nas formas em que eles se manifestam na sociedade, em razão de uma ausência da literatura obrigatória nos programas das disciplinas e de uma reflexão consubstanciada a respeito da importância e a valorização do segmento negro nos currículos escolares.

A autora afirma que quando a formação assume essa estrutura, ela termina reforçando nos professores e alunos valores que, ao invés de contribuírem para um novo modelo de sociedade, robustecem o velho paradigma que não responde mais aos problemas sociais e educacionais contemporâneos. Por isso, sublinha-se a importância de refletir acerca das práticas pedagógicas que têm sido adotadas na educação, pois a depender de como elas têm se consolidado na escola, podem se tornar importantes aliadas na implementação da Lei. Continuaremos a refletir a respeito delas na sequência.

#### *4) As Práticas Pedagógicas na Escola*

Com a implementação da Lei N. 10.639/2003, as práticas pedagógicas passaram a ser objeto de atenção de pesquisas no campo educacional (GOMES, 2012, MIRANDA; LINS; COSTA, 2012; ROCHA, 2013) em razão da relevância e do protagonismo que as práticas assumem no enraizamento da temática atinente às relações étnico-raciais na escola e do papel de reeducar essas relações, conforme explica o Parecer N. 03/2004. São essas pesquisas que possibilitam avaliar as práticas pedagógicas e saber em que medida elas colaboram para o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira. Em face do exposto, esta categoria integra o total de nove ocorrências que representam um panorama das concepções adotadas nas escolas *locus* das pesquisas acerca das práticas pedagógicas.

**Quadro 17 - Categoria: Práticas pedagógicas na escola**

CATEGORIAS	ENUNCIADOS
<b>Práticas Pedagógicas como Exercício da Democracia</b>	<p><i>Tese 5:</i> “A democratização da prática pedagógica passa pela construção de um currículo que paute os interesses dos grupos marginalizados” (p. 91).</p> <p><i>Tese 5:</i> “A interação étnico-racial, no atual contexto socio-histórico do brasileiro, coloca para a escola e seus profissionais um problema que exige a revisão dos fundamentos de suas práticas” (p. 30).</p> <p><i>Tese 8:</i> “As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas campo da pesquisa originam-se de processos formativos, inspirados nas experiências formativas do movimento negro e fundamentam-se no pensamento negro em educação. Em Campinas e em Salvador, as práticas antecedem a legislação federal que institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares” (p. 152).</p> <p><i>Tese 8:</i> “Compreende prática pedagógica como uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto da comunidade escolar” (p. 10).</p> <p><i>Tese 8:</i> “O projeto ‘africanidades e diversidades é o carro chefe das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras” (p. 130).</p> <p><i>Tese 8:</i> “O planejamento coletivo como organização do trabalho docente aparece nos diversos momentos do itinerário de construção das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras” (p. 164).</p>
<b>Pedagógicas como Manutenção do Racismo</b>	<p><i>Tese 2:</i> “Quando as diversidades humanas não são foco de atenção entre os atores que compõem a comunidade escolar, a escola termina por desenvolver práticas curriculares e pedagógicas que atuam na manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação no cotidiano da instituição escolar” (p. 24).</p> <p><i>Tese 3:</i> “Apesar da Lei N. 10.639/2003 instituir o referido conteúdo para as escolas de Educação Básica, ainda estamos distantes de ver acontecer práticas pedagógicas e curriculares de valorização e reconhecimento de culturas não-brancas” (p. 65).</p> <p><i>Tese 3:</i> “A prática pedagógica especialmente pensada para a educação antirracista [...] seria de grande valia no combate ao racismo e a seus instrumentos (invisibilidade, visibilidade seletiva, silêncio e estereótipos) que permeiam a escola e a sociedade” (p. 37).</p> <p><i>Tese 6:</i> “Na nossa pesquisa, no cotidiano da escola, presenciamos conflitos, práticas autoritárias e discriminatórias por parte dos professores e alunos, encontramos práticas solidárias, criativas e emancipatórias” (p. 234).</p> <p><i>Tese 8:</i> “Os achados evidenciam a impossibilidade de construir práticas pedagógicas de valorização da população negra, possuidoras de solidez e consistência epistemológicas, sem discutir o racismo como epistemologia das práticas negadoras dessa população, de seus conhecimentos e suas formas de pensar e estar no mundo” (p. 213).</p> <p><i>Tese 8:</i> “A escola está passando por outro momento em relação à vivência das práticas referentes a temática da história e cultura afro-brasileira e africana. Não há mais a formação de professores e professoras e você deve considerar que é um momento diferente daquele no qual foi realizada a primeira pesquisa. Talvez a sua presença os estimule a vivenciar as atividades e retomar algumas práticas com maior afinco” (p. 132).</p>

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

Os trabalhos mostram que as práticas cultivadas nas escolas são concebidas com base na perspectiva democrática quando compreendem esta ação a partir de um trabalho coletivo, integrado, comprometido com uma ação social e voltado para os interesses dos grupos marginalizados. Nesse contexto, observamos o compromisso de professores em desenvolver suas práticas pedagógicas tendo como referencial as orientações das DCNERER. Esses dados apontam a iniciativa de educadores, coordenadores, gestores e comunidade em geral, em um

esforço coletivo de sair do estado de inércia (GOMES, 2004, p. 88) frente às tensas relações vividas no ambiente escolar decorrente da discriminação e do preconceito.

As mesmas produções assinalam, em uma mesma recorrência, que a ausência dessas orientações no cotidiano da escola contribui para o fortalecimento de práticas preconceituosas e racistas, o que implica na forma como esses professores interferem, ou melhor, não interferem em situações que exijam deles mediações pedagógicas e políticas para enfrentar o cotidiano escolar<sup>72</sup>.

Cabe destacar, entre os dados obtidos, que uma escola que participou da pesquisa nacional em 2009 sobre *As práticas pedagógicas na perspectiva da Lei N. 10.639/2003* informou que o cenário hoje é outro e que houve uma diminuição dos cursos de formação de professores, de acordo com a coordenadora da escola. Gomes (2012) explica que, para que tenhamos um movimento de continuidade das práticas pedagógicas de enraizamento, faz-se necessária a inclusão da temática das relações étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos, pois ele é o elemento facilitador da continuidade das atividades e possibilita maior sustentabilidade das práticas.

##### 5) *Papel da escola na construção das identidades*

Esta categoria opera com um dos princípios apresentados no Parecer N. 04/2003, que traz à luz a relevância de se discutir as identidades presentes na escola e como a escola pode colaborar para a construção de identidades positivas em relação ao negro.

---

<sup>72</sup> Cavalleiro (2003, p. 10), em investigação do cotidiano escolar em uma instituição de Educação Infantil, observou a rotina dessa escola e de seus agentes e constatou que o silêncio dos professores e das famílias em relação às situações que envolvam práticas discriminatórias e preconceituosas reforçam a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais.

**Quadro 18 – Categoria: O papel da escola na construção da identidade**

CATEGORIAS	ENUNCIADOS
<b>Identities na escola</b>	<p><i>Tese 1:</i> “A ignorância étnica, ou melhor, a ausência de conhecimento sobre questões étnico-raciais foi responsável por anos de ausência negra. Era a falta de algo que me pertencia, mas na verdade eu não fazia a menor ideia do que fosse. Em outras palavras, a ausência negra era grande parte de mim” (p. 47).</p> <p><i>Tese 3:</i> “À medida que desenvolvíamos esses estudos, as educadoras foram conseguindo dar-se conta de uma série de equívocos conceituais presentes em suas vidas pessoais e acadêmicas no que se refere ao tema da negritude, e, acima de tudo, que tinham implicações com o ser negro e da relevância da aplicação da Lei N. 10.639/03 para a construção da identidade das crianças negras” (p. 196).</p> <p><i>Tese 4:</i> “O indivíduo se constitui de identidades que sistematicamente se fazem e refazem no decorrer da vida e, muitas vezes, em oposição entre si. É na relação que identidade e diferença se constituem” (p. 9).</p> <p><i>Tese 4:</i> “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural, passível de ser retomada e significada positivamente” (p. 10).</p> <p><i>Tese 4:</i> “No jogo das identidades, uma vez que a identidade muda de acordo com a forma com que o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada” (p. 22).</p> <p><i>Tese 4:</i> A entrada em campo, a compreensão do nascimento e a implementação do ‘Projeto Consciência Negra’ na escola dão-nos elementos importantes sobre como a identidade da escola, inerente à lógica de profissionalidade docente ali aderida, relaciona-se com a estrutura organizacional da escola e convergem para a ação pedagógica” (p. 73).</p> <p><i>Tese 5:</i> “A construção de identidades, sua metamorfose e manutenção tem, na escola, lugar privilegiado” (p. 15).</p> <p><i>Tese 5:</i> “É possível compreender, portanto, como a escola atribuiu-me uma identidade negra a partir de uma série de presumidos e como essa identidade foi ali negociada” (p. 20).</p> <p><i>Tese 6:</i> “A identidade negra precisa ser compreendida dentro das dinâmicas das relações de dominação que sempre existiram no país” (p. 24).</p> <p><i>Tese 6:</i> “A construção da identidade negra positiva dos/as estudantes afrodescendentes não temos ainda resultados satisfatórios” (p. 266).</p> <p><i>Tese 6:</i> “As identidades, memórias e culturas específicas de cada povo que constituem o Brasil precisam todas, igualmente, compor o repertório curricular do país proporcionando que os descendentes de cada um dos diversos povos sintam orgulho de seu pertencimento étnico-racial e possam interagir em relações equânimes” (p. 49).</p>

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

O conceito de identidade que se apresenta nas pesquisas assume caráter dinâmico, de transformação, de processo que pode ser construído e reconstruído. Os estudos discorrem acerca do cuidado que ela precisa tomar no que tange ao currículo escolar. Esta ação busca garantir que os descendentes de diferentes povos se sintam representados e se reconheçam em sua cultura, porquanto construir uma identidade negra<sup>73</sup> positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos/as negros/as e pela Escola Básica (GOMES, 2005).

Cavalleiro (2003) enfatiza que a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do agente. Ela resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. Nesse panorama, a escola,

<sup>73</sup> Para Gomes (2005, p. 42), a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.).

enquanto instituição social responsável pela formação desses agentes tem sua parcela de responsabilidade na construção dessas identidades.

Daí advém o cuidado de planejar suas atividades com o coletivo de agentes, a fim de que as identidades historicamente negadas façam parte desse novo contexto que se diz diverso e democrático. Outro aspecto que dialoga com a questão identitária afro-brasileira está relacionado às tradições da cosmovisão (PETIT, 2014) em que a dimensão religiosa é identificada como algo que não pode ser excluído do processo de compreensão e afirmação da identidade negra (SANTOS, 2008). Nessa perspectiva, a categoria apresentada a seguir abrange a discussão da cosmovisão como possibilidade metodológica para a implementação da Lei N. 10.639/2003 nas escolas de Educação Básica.

#### *6) Religiosidade afro-brasileira como proposta metodológica*

Esta categoria agrega um total de oito ocorrências relacionadas à religiosidade afro-brasileira na perspectiva da cosmovisão. As pesquisas que se ocupam da temática em tela buscam, por meio da afirmação das religiões de matrizes africanas, além de colaborar para a construção de uma identidade positiva do negro no contexto escolar, divulgar e valorizar propostas metodológicas criadas por meio dos NEAB's para auxiliar na aplicabilidade da Lei N. 10.639/2003.

**Quadro 19 – Categoria: Religiosidade afro-brasileira**

CATEGORIAS	ENUNCIADOS
<b>As Religiões de Matrizes Africanas no espaço Escolar</b>	<p><i>Tese 1:</i> “A cosmovisão africana é também preenchida pela categoria religiosidade, que é plenamente marcada pelos mitos e ritos negro-africanos. Essa religiosidade não cabe apenas no campo da religião. Ela se enraíza na vida, no dia-a-dia dos sujeitos viventes” (p. 53).</p> <p><i>Tese 1:</i> “Os conhecimentos, sobretudo acerca das religiões afro-brasileiras, estiveram envolvendo cada momento. Era impossível não mover o princípio da ancestralidade em nossas ações” (p. 144).</p> <p><i>Tese 1:</i> “Apesar da grande maioria das professoras serem evangélicas, havia respeito pelo conhecimento ancestral” (p. 144).</p> <p><i>Tese 1:</i> “Ficou evidente que saber sobre religiões afro-brasileiras não é pecado. Ficou evidente que há outra lógica, uma outra cosmovisão presente na cultura brasileira e que é direito do escolar tomar conhecimento disso” (p. 144).</p> <p><i>Tese 3:</i> “A religiosidade, pois é ela que permite entender a sacralidade de tudo que dá vida (animais e vegetais) e de tudo aquilo que permite que a vida estabeleça-se, propague-se, prolongue-se (o reino mineral, o sol, a lua)” (p. 67).</p> <p><i>Tese 3:</i> “Se por um lado, ainda há em nossa sociedade muita resistência e preconceito quanto às religiões de base africana e afro-brasileira, em especial a Umbanda e Candomblé, por outro, podemos também dizer que há docentes interessadas em compreendê-las” (p. 82).</p> <p><i>Tese 5:</i> “A intolerância religiosa também é presente e como a religião é um forte elemento da cosmovisão africana, obviamente o trabalho se vê prejudicado por este obstáculo” (p. 96).</p> <p><i>Tese 5:</i> “Em contato a literatura sobre a cultura africana na escola, percebeu-se a emergente construção de um fundamento identitário ligado ao conceito de Ancestralidade Africana” (p. 96).</p>

Fonte: mapeamento realizado no período de dezembro/2016 a janeiro/2017.

Os debates que cercam esta categoria relacionam-se com as propostas metodológicas que versam acerca das religiões de matrizes africanas. A religiosidade, segundo os enunciados, foi o princípio de maior enraizamento nos espaços de formação, pois a possibilidade de alterações de práticas, concepções e reedição das propostas pedagógicas e curriculares das escolas pode ser o indicativo de que nela esteja a mudança no que diz respeito à intolerância religiosa sofrida por crianças, adolescentes, jovens e adultos quando são adeptos das religiões de matrizes africanas.

Em estudo concernente ao tema em educação, Santos (2001) esclarece que tanto a Escola como a Academia ainda são pejorativas quando o assunto é religiões africanas. O autor sugere que compreender os fundamentos das religiões de matriz africana como códigos socioculturais e educativos referentes a outra forma de sociabilidade pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença, a intolerância e o preconceito na educação escolar. Essa perspectiva de compreensão contribui para que o/a estudante negro/a e também não-negro/a adepto/a das religiões de matriz africana possa ver sua religião ser abordada na escola como uma referência identitária positiva.

O enfoque das temáticas levou-nos às reflexões quando pensamos a escola a partir das demandas da diversidade. Podemos constatar que, quando a escola traz a discussão das relações étnico-raciais como princípio estruturante de suas práticas pedagógicas e do seu currículo escolar, percebemos que duas forças operam concomitantemente neste campo em um movimento de encontros e de desencontros. De um lado, ações comprometidas com a efetivação dos princípios que pautam a Educação das Relações Étnico-Raciais como consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e ações educativas de combate ao Racismo e a Discriminações. De outro, operam ações de resistência, de inércia, que potencializam as relações hierarquizadas no espaço escolar que servem de obstáculo para a concretização de políticas que visam ao reconhecimento e à valorização da diversidade.

Nesse sentido, precisamos pensar a Educação Básica como propõem as DCNGEB, como um espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país. É na força do movimento de mudança e de alteração de novas práticas que devemos nos agregar. Somente assim poderemos transformar a Educação Básica em um espaço de possibilidade de mudanças e construção coletiva.

### 3.1.2 Algumas proposições para pensar a Educação Básica como possibilidade de construção coletiva

Estudar a temática das relações étnico-raciais na escola ou em outros espaços educativos é a oportunidade que todos nós, brasileiros e brasileiras, temos de conhecer a história das nações que constituíram a nossa sociedade (SANTOS, 2002, p. 20) e desconstruir o imaginário social acerca da representação negra no país. Os resultados que apresentaremos a seguir são o esforço de pesquisadores/as que se preocuparam em conhecer a nossa história e criar possíveis caminhos para novos debates, e, como diz Silva (2016), nos orgulhar da história de nossos antepassados que, apesar das agruras, contribuíram decisivamente para a construção intelectual e econômica do país.

O conjunto de teses que fizeram parte da análise desse trabalho revelou a realidade de sete escolas brasileiras frente às demandas da Lei N. 10.639/2003 e das orientações das DCNERER. O mapeamento dessas produções revelou situações do cotidiano escolar que expressam a realidade de milhares de professores/as brasileiros/as em relação aos desafios de desenvolver o ensino em uma perspectiva da diversidade.

Os trabalhos apresentaram dois focos centrais: de um lado, um grupo de pesquisas que se preocuparam em analisar as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas em torno da temática em tela; de outro, as pesquisas que se ocuparam em propor – em tempo real – a formação continuada com o objetivo de criar metodologias para o ensino na perspectiva da Lei.

As pesquisas que delimitaram como objetivo central propor formação aos professores da escola básica indicaram alterações dessas práticas para o sentido da diversidade e a necessidade de alterações dos currículos da escola. Observaram também o “potencial transformador-pedagógico” (MEIJER, 2012, p. 15) de uma pesquisa-formação, perceberam a falta de conhecimento acerca das relações étnico-raciais, a alteração das representações dos professores a respeito do negro, bem como conseguiram levar o grupo de docentes a sentir-se partícipe da cultura afro-brasileira e imbuído do desejo de construir uma educação não racista (SILVA, 2017, p. 195). Ademais, apontaram como necessidade um processo de formação em serviço que favoreça o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola, para que possa entrever soluções a desafios específicos de cada realidade.

Os trabalhos que tratam da investigação das práticas pedagógicas no contexto escolar indicaram que as discussões têm entrado paulatinamente tanto nas propostas como nas práticas curriculares. Os resultados mostraram, ainda, que houve momentos na escola em que a temática foi objeto de debate, e, em outros, a temática foi silenciada. Os resultados expuseram a relevância da interlocução entre as diferentes instituições com o Movimento Social Negro, NEAB, Secretaria Municipal e escola. A esse respeito, Silva (2016, p. 10) afirma que:

O trabalho coletivo, a gestão compartilhada das práticas, a formação temática permanente e a confiança da comunidade são evidenciados como mecanismos de enraizamento revelando que as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras referenciam-se em princípios da cosmovisão africana recriada no Brasil em diálogo com o pensamento de Paulo Freire e geram uma forma outra de pensar e fazer educação, que pode ser compreendida como uma pedagogia de combate ao racismo.

A articulação entre essas entidades mostra resultados positivos do trabalho na perspectiva da coletividade, o que não foi impeditivo para perceber a ausência do município quanto à questão racial e às tensões vivenciadas no chão da escola no tocante às relações étnico-raciais. Nesse sentido, as escolas foco da investigação apontaram práticas enraizadas e práticas em andamento, mas nenhuma escola esteve ausente dessa discussão.

Os resultados reiteram o panorama apresentado na pesquisa nacional na região Nordeste, em 2012, sob a coordenação da Professora Nilma Lino Gomes, que indicava

experiências exitosas no trabalho com a Lei e práticas enraizadas. Em contrapartida, evidenciou práticas isoladas, desconectadas de um contexto maior que vislumbrasse o trabalho pautado na implementação da Lei N. 10.639/2003.

Para Silva (2016), o trabalho na escola em uma perspectiva coletiva mostrou-se uma possibilidade de enfrentamento a este desafio. A intervenção apontou ainda a necessidade de haver um processo de formação em serviço que favoreça o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola, para que possa entrever soluções a desafios específicos de cada realidade.

Nesse contexto, as pesquisas contribuíram para pensar a escola na perspectiva da diversidade, da coletividade, na articulação e no papel de diferentes agentes em um trabalho comum. Foi pensando nesta coletividade e interlocução que trouxemos para o debate a atuação e a articulação dos NEAB's como possibilidade de expansão da temática das relações étnico-raciais no contexto escolar.

### **3.2 Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros como canais de comunicação para a implementação da Lei N. 10.639/2003**

Para o estudo dos NEAB's no Brasil primeiramente, faremos uma breve introdução da trajetória dos NEAB's no país, especialmente, a partir do Acordo de Cooperação assinado entre UNIAFRO e NEAB's em 2005. Em seguida, apresentaremos o perfil dos grupos de pesquisa e seus respectivos pesquisadores, e, por último, exporemos a criação do perfil da produção intelectual desses pesquisadores.

#### **3.2.1 Os NEAB's e o processo de institucionalização: questões introdutórias**

A luta histórica do Movimento Negro na sociedade brasileira assinalou avanços em diferentes áreas do conhecimento, mas, especialmente no campo educacional. A década de 1980 e os anos subsequentes marcam a conformação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, constituídos por mestres e doutores que passaram a desenvolver pesquisas e cursos acerca das relações étnico-raciais e a se constituírem como órgãos suplementares nas universidades (MARQUES; SILVA, 2016).

Portanto, não podemos tratar da produção do conhecimento de uma política de ação afirmativa como a Lei N. 10.639/2003 e subdimensionar o protagonismo dos NEAB's nesse processo. Tal protagonismo tem sido cada vez mais reconhecido pelos órgãos deliberativos<sup>74</sup> e

---

<sup>74</sup> Em 2017, a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) lança o Edital n. 03/2017, de Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade

pelas associações científicas em razão do seu papel colaborativo na Formação Inicial e Continuada de Professores em diferentes níveis (BRASIL, 2009). Esta atribuição vem sendo desenvolvida com mérito por esses grupos (SISS, 2014).

Para Siss (2014), os NEAB's são atores sociohistóricos que demandaram fortemente e de dentro das universidades o cumprimento dessa legislação junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado à referida Lei e intervindo, de forma direta, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuado, bem como nas modalidades presencial e a distância.

Sendo assim, podemos afirmar que as demandas dos NEAB's, conforme afirma Siss (2014), passam a ser reconhecidas e oficializadas a partir de 2005, quando o MEC, por meio do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UNIAFRO), assina o Acordo de Cooperação<sup>75</sup> com os NEAB's a fim de contemplar tais demandas. O atendimento a estas reivindicações se oficializou por meio da publicação do Edital N. 1, de 26 abril de 2005, divulgado na edição de número 81, de 29 de abril de 2005, do Diário Oficial da União.

O edital teve como um dos seus objetivos abranger propostas (programas e projetos) de ensino, pesquisa e extensão universitária com ênfase na inclusão social, visando aprofundar as políticas de ação afirmativa para a população negra que venham a fortalecer a *institucionalização* das atividades dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) ou grupos correlatos das instituições públicas de educação superior.

Santana, Coelho e Cardoso (2014) enfatizam a relevância da institucionalização dos NEAB's nas universidades brasileiras uma vez que está é uma condição essencial dos NEAB's para garantirem sua existência jurídica, comprovando sua ligação com os espaços institucionais em que se inserem. Além disso, a institucionalização representa o reconhecimento dessas instituições nas demandas incorporadas pelos NEAB's, e, por último, ela faculta a ação política dos grupos a partir de sua caracterização como instâncias oficiais, garantindo a legitimidade de demandas por espaços físicos, equipamentos e pessoal especializado.

Os NEAB's, assim como outros representantes da sociedade civil, foram convocados a se responsabilizar pela implementação das políticas de ações afirmativas nas instituições de

---

Racial (SEPPIR) para o desenvolvimento do projeto BRA/15/010, que tem como finalidade o mapeamento de atuação dos NEAB's existentes no Brasil. Pretende-se com a execução deste projeto apoiar e fortalecer as estruturas dos NEAB's, bem como estimular a criação de outros e a integração entre essas instâncias e os órgãos e conselhos voltados para a promoção da igualdade racial em âmbito local, reforçando todo o arranjo institucional estabelecido pelo SINAPIR.

<sup>75</sup> O Acordo de Cooperação foi solicitado via processo n. 23480028832201797 pelo SIC.

ensino e a contribuir para na formação continuada dos professores em relação à temática das relações étnico-raciais. Por isso, a situação desses grupos dentro das universidades é condição *sine qua non* para o (in)sucesso das políticas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, as universidades brasileiras são responsáveis em:

implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura (BRASIL, 2009, p. 54).

Daí decorre a importância de refletir acerca do processo de regulamentação desses grupos nas universidades brasileiras, haja vista que estes se constituem em um relevante canal de fomento da temática nas instituições de Ensino Superior.

Para a Gomes (2012), o fomento da discussão racial não depende somente de ações políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais e mudanças nos currículos de licenciaturas. É preciso ir muito mais além. É preciso regulamentar, normatizar, institucionalizar em todos os âmbitos.

A autora esclarece que regulamentar diz respeito aos dispositivos legais que expressam as ações a serem adotadas pelos agentes envolvidos para realizar a implementação da Lei N. 10.639/03. Regulamentar envolve dois conceitos: implantar, que se refere à etapa inaugural de uma política e, decorrente dessa etapa inicial, emerge a capacidade de implementar, isto é, a capacidade de execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas.

Outro aspecto importante a ser esclarecido quanto à regulamentação dos NEAB's nas Universidades brasileiras refere-se à inserção desses grupos no DGP. É preciso elucidar que a inclusão dos NEAB's no DGP e sua certificação pela instituição não representam a regulamentação do grupo dentro da instituição. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) explana que o DGP se constitui como um inventário<sup>76</sup> dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no país.

Assim, a existência da atividade permanente de pesquisa em uma instituição é condição prévia para participar do Diretório, e não o contrário. Portanto, entendemos que não é o Diretório que institucionaliza, reconhece e legaliza um grupo de pesquisa, e sim a

---

<sup>76</sup> Inventário é catálogo, registro, rol de bens, relação, longa enumeração, descrição pormenorizada e avaliação, ou seja, é um levantamento ordenado de elementos de um determinado grupo realizado num dado momento, e pode ter finalidades diversas entre elas um levantamento, identificação, registro e divulgação de parte de um todo (MÜLLER, 2015).

Universidade, por meio de Portarias, Resoluções e Estatutos, segundo os quais o NEAB está em pleno funcionamento.

Cientes da importância da institucionalização dos NEAB's para a implementação da Lei N. 10.639/2003 nas universidades brasileiras, apresentaremos a seguir o quadro panorâmico acerca da regulamentação dos NEAB's que discutem as relações étnico-raciais nas universidades brasileiras.

**Quadro 20 - Grupos de Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais**

<b>REGIÃO NORTE</b>				
<b>Nº</b>	<b>Grupo de pesquisa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Líder do Grupo</b>	<b>Status do NEAB</b>
<b>01</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais.	Universidade Federal do Pará UFPA	Mauro Cezar Coelho Carlos Aldemir Farias da Silva	Institucionalizado pela Portaria N. 14/2012 - IFCH <sup>77</sup>
<b>02</b>	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação.	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará UNIFESSPA	Janailson Macêdo Luiz Ivan Costa Lima	Certificação do Diretório <sup>78</sup>
<b>03</b>	Grupo de Pesquisa Antropologia, Relações Raciais e Gênero	Universidade Federal de Pará UFPA	Maria Angélica Motta Maués Telma Amaral Gonçalves	Tramitação <sup>79</sup>
<b>04</b>	Diversidade Étnico-Racial, Saberes Tradicionais e Educação na Amazônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA	Julianna Kelly Paulino Bezerra de Azevêdo Débora Aquino Nunes	Institucionalizado pelo Parecer Favorável <sup>80</sup>
<b>05</b>	Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Quilombola	Universidade Federal do Amapá UNIFAP	Piedade Lino Videira	Certificação do Diretório <sup>81</sup>
<b>06</b>	Núcleo de Estudos de Gênero e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará UNIFESSPA	Joseline Simone Barreto Trindade	Tramitação <sup>82</sup>
<b>07</b>	Ensino-Aprendizagem, Espaço Geográfico e suas Representações Ambientais, Étnico-Raciais e de Gênero	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Kênia Gonçalves Costa Marta Sônia Alves Lima	Certificação do Diretório <sup>83</sup>

<sup>77</sup> Cf. Anexo A.

<sup>78</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo n. 23480.027143/2017-65. Data da resposta: 24/11/2017. Responsável pela resposta: Servidor da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica – PROPIT.

<sup>79</sup> O Processo n. 23480.029294/2017-58 encontra-se em fase de tramitação.

<sup>80</sup> Cf. Anexo B.

<sup>81</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo n. 23480027135201719. Data da resposta: 04/12/2017. Responsável pela resposta: Alaan Ubaiara Brito.

<sup>82</sup> Processo n. 23480029374201711, em tramitação.

<sup>83</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo n. 23480.029309/2017-88. Data da resposta: 10/01/2018. Responsável pela resposta: Diretoria de Pesquisa (Dirpesq).

			Silva	
08	Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal do Amapá UNIFAP	Eugenia da Luz Silva Foster Alexandre Adalberto Pereira	Certificação do Diretório <sup>84</sup>
09	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Claudemir da Silva Paula Paulo Sérgio Dutra	Institucionalizado pela Parecer N. 1134/CPE. <sup>85</sup>
10	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará UFPA	Ivan Costa Lima Gisela Macambira Villacorta	Tramitação
11	Nós Mulheres. Pela Equidade de Gênero Étnico-Racial	Universidade Federal de Pará UFPA	Monica Prates Conrado Denise Machado Cardoso	Certificação do Diretório <sup>86</sup>
<b>REGIÃO NORDESTE</b>				
Nº	Grupo de pesquisa	Instituição	Líder do Grupo	Status do NEAB
01	Negritude e Cearensidade: Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará/UFC	Universidade Federal do Ceará - UFC	Bernadete de Lourdes Ramos Beserra Remi Fernand Lavergne	Grupo excluído
02	Núcleo de Pesquisa de Relações Raciais Frantz Fanon	Universidade Federal de Pernambuco UFPE	Liana Lewis	Certificação do Diretório <sup>87</sup>
03	Grupo de Pesquisa Laboratório de Educação Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais	Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN	Maria de Fátima Garcia Ana Maria Pereira Aires	Institucionalizado pela Resolução N. 162/2008-CONSEPE <sup>88</sup>
04	Relações Étnico-Raciais: Cultura e Sociedade	Universidade Estadual do Ceará UECE	Maria Zelma de Araújo Madeira Leila Maria Passos de Souza Bezerra	Institucionalizado pela Resolução N. 4219-CEPE <sup>89</sup>
05	Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos	Universidade Federal do Maranhão UFMA	Silse Teixeira de Freitas Lemos e Silvane Magali	Institucionalizado pela Resolução N. 843 - CONSEPE <sup>90</sup>

<sup>84</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo n. 23480027135201719. Data da resposta: 04/12/2017. Responsável pela resposta: Alaan Ubaiara Brito.

<sup>85</sup> Cf. Anexo C.

<sup>86</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo n. 23480.027144/2017-18. Data da resposta: 29/11/2012. Responsável pela resposta: Andréa Chaves - IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Enviou a portaria n. 3486/2017 da licença para estudo da líder do grupo, Mônica Conrado.

<sup>87</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo N. 23480.027167/2017-14 e pelo Processo N. 23480.029306/2017-44. Data da resposta: 13/12/2017 e 08/01/2018, respectivamente. Responsável pela resposta: Diretoria de Pesquisa.

<sup>88</sup> Cf. Anexo D.

<sup>89</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 0809798. Responsável pela resposta: Comitê Setorial de Acesso à Informação-CSAI/UECE. Observação: O Comitê informou a portaria e disse que logo ela estará disponível no site da universidade.

<sup>90</sup> Cf. Anexo E.

			Vale Nascimento	
06	Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia e Relações Raciais	Universidade Federal da Paraíba UFPB	Teresa Cristina Furtado Matos Marco Aurélio Paz N	Certificação do Diretório <sup>91</sup>
07	Programa a Cor da Bahia - Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia	Universidade Federal da Bahia UFBA	Paula Cristina da Silva Barreto Jocélio Teles dos Santos	Tramitação <sup>92</sup>
08	Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais	Universidade Regional do Cariri - URCA	Cicera Nunes Eliacy dos Santos Saboya Nobre	Tramitação <sup>93</sup>
09	Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de estudos em relações raciais, gênero e movimentos sociais/UFC	Universidade Federal do Ceará UFC	-	Certificação do Diretório <sup>94</sup>
10	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Patrimonial e Ensino de História	Universidade Federal do Recôncavo Baiano UFRB	-	Certificação do Diretório <sup>95</sup>
11	Laboratório de Estudos e Pesquisas para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	Rachel de Oliveira Cândida Maria Santos Daltro Alves	Tramitação
12	Revisando Direitos: Justiça Socioambiental, em Gênero, Relações Étnico-raciais e Geracionais	Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	Guilhardes de Jesus Júnior; Saskya Miranda Lopes	Grupo Excluído
13	Currículo, Gênero e Relações Étnico-Raciais	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Benedito Gonçalves Eugênio; Josefa Fernandes Viana	Certificação do Diretório <sup>96</sup>
14	Educação e Relações Étnicas: Saberes e Práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Marise de Santana; Ana Angélica Leal Barbosa	Certificação do Diretório <sup>97</sup>
15	Educação e Relações Étnico-	Universidade	Nanci Helena	Certificação do Diretório <sup>98</sup>

<sup>91</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480027164201781. Data da resposta: 19/12/2017. Responsável pela resposta: Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ/UFPB).

<sup>92</sup> O Processo N. 23480.027171/2017-82 encontra-se em fase de tramitação.

<sup>93</sup> O processo N. 0809799 encontra-se em fase de tramitação.

<sup>94</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480029305201708. Data da resposta: 12/01/2018. Responsável pela resposta: Profa. Cleide Rodrigues, via equipe SIC.

<sup>95</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480027170201738. Data da resposta: 26/12/2017. Responsável pela resposta: Pesquisadora Martha Rosavia.

<sup>96</sup> Contato via *e-mail* com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação pelo endereço eletrônico <pesquisa.uesb@gmail.com>, destinado à Gerente Ana Carolina de Souza Doria. Data da resposta: 03/01/2018. Responsável pela resposta: Cleidiane Viana.

<sup>97</sup> Contato via *e-mail* com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação pelo endereço eletrônico <pesquisa.uesb@gmail.com>, destinado à Gerente Ana Carolina de Souza Doria. Data da resposta: 03/01/2018. Responsável pela resposta: Cleidiane Viana.

	Raciais	Federal de Alagoas - UFAL	Rebouças Franco	
16	Grupo de Estudo e Pesquisa: Relações Étnico-Raciais e Afirmação Identitária Negra	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Maria Anória de Jesus Oliveira Ana Celia da Silva	Tramitação
17	Grupo de Pesquisa em Educação para as Relações Étnico-Raciais: O que nos dizem as crianças?	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Jose Valdir Jesus de Santana	Certificação do Diretório <sup>99</sup>
18	Patrimônio e Identidades: pesquisa multidisciplinar em relações étnico-raciais e estudos africanos	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Livio Sansone e Maria Rosário Gonçalves de Carvalho	Certificação do Diretório <sup>100</sup>
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>				
<b>Nº</b>	<b>Grupo de pesquisa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Líder do Grupo</b>	<b>Status do NEAB</b>
01	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal de Mato Grosso UFMT	Walfredo Ferreira de Britto	Grupo Excluído
02	Grupo de Pesquisa em Estudos Étnico-Raciais e de Fronteira	Instituto Federal de Mato Grosso IFMT	Maristela Abadia Guimaraes Willian Silva de Paula	Institucionalizado pela Resolução N. 103/2015 <sup>101</sup>
03	Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Planejamento Educacional, Formação de Professores e Educação para as Relações e Étnico-Raciais	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS	Bartolina Ramalho Catanante Vilma Miranda de Brito	Certificação do Diretório <sup>102</sup>
04	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Educação	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Candida Soares da Costa Sérgio Pereira dos Santos	Institucionalizado pela Resolução N. 06/2003 - CONSUNI <sup>103</sup>
05	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História e Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero	Universidade de Brasília - UnB	Renisia Cristina Garcia Filice Leandro Santos Bulhões de Jesus	Certificação do Diretório <sup>104</sup>
<b>REGIÃO SUL</b>				
<b>Nº</b>	<b>Grupo de pesquisa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Líder do Grupo</b>	<b>Status do NEAB</b>
01	Educação das Relações	Instituto Federal de	Graciane	Certificação do Diretório <sup>105</sup>

<sup>98</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480.027147/2017-43; N. 23480029378201791; 23480.027194/2017-97; N. 23480.029221/2017-66. Data da resposta: 22/12/2017. Responsável pela resposta: Joubert de Lima - Autoridade de Monitoramento da LAI.

<sup>99</sup> Aguardando resposta via *e-mail* da gerente de pesquisa.

<sup>100</sup> O Processo N. 23480.027159/2017-78 encontra-se em fase de tramitação.

<sup>101</sup> Cf. Anexo F.

<sup>102</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 20171913. Data da resposta: 10/01/2018. Responsável pela resposta: Cláudia de Souza Zanella - Divisão de Pesquisa/PROPP/UEMS.

<sup>103</sup> Cf. Anexo G.

<sup>104</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480027146201707. Data da resposta: 24/11/2017. Responsável pela resposta: Decanato de Pesquisa e Inovação.

<sup>105</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480027151201710. Data da resposta: 05/12/2017. Responsável pela resposta: Jaciara (Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação).

	Étnico-Raciais	Santa Catarina IFSC	Daniela Sebrão	
02	Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Relações Raciais e Feminismos	Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC	Fernanda da Silva Lima	Tramitação
03	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Eugenia Portela de Siqueira Marques Marta Coelho Castro Troquez	Institucionalizado Resolução N. 304/2013 <sup>106</sup>
04	Estudos Afro-Brasileiros e Relações Raciais	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Maria Nilza da Silva	Tramitação <sup>107</sup>
<b>REGIÃO SUDESTE</b>				
Nº	Grupo de pesquisa	Instituição	Líder do Grupo	Status do NEAB
01	Educação Superior e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ	Ahyas Siss	Certificação do Diretório <sup>108</sup>
02	Grupo de Pesquisa sobre Relações Étnicas Raciais no Brasil Contemporâneo	Universidade Federal de São Carlos UFScar	Valter Roberto Silvério Priscila Martins Medeiros	Certificação do Diretório <sup>109</sup>
03	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas	Universidade Federal de Uberlândia UFU	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	Certificação do Diretório <sup>110</sup>
04	Grupo de Estudos em Relações Étnico-Raciais, Educação e Formação Docente	Universidade Federal de Fluminense UFF	Tânia Mara Pedroso Müller	Certificação do Diretório <sup>111</sup>
05	Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação, História, Letras e artes: Diversidade Sociocultural, Relações Étnico-Raciais em Países de Língua Portuguesa	Universidade Federal de Minas Gerais UFMG	Aracy Alves Martins Vanda Lúcia Praxedes	Certificação do Diretório <sup>112</sup>
06	Educação e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal de São	Tatiane Cosentino	Certificação do Diretório <sup>113</sup>

<sup>106</sup> Ver Anexo H.

<sup>107</sup> Aguardando resposta via *e-mail*.

<sup>108</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo N. 23480027140201721. Data da resposta: 04/12/2017. Responsável pela resposta: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

<sup>109</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480029222201719. Data da resposta: 21/12/2017. Responsável pela resposta: Pró-Reitoria Adjunta de Pesquisa.

<sup>110</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480029310201711. Data da resposta: 11/01/2018. Responsável pela resposta: Diretoria Faculdade de Direito.

<sup>111</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480.000481/2018-31, N. 23480.029226/2017-99, N. 23480.027157/2017-89. Data da resposta: 27/11/2017. Responsável pela resposta: Coordenação de Pesquisa e SIC.

<sup>112</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo N. 23480029281201789. Data da resposta: 18/01/2018. Responsável pela resposta: Equipe SIC UFMG.

<sup>113</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480.027133/2017-20, N. 23480.029302/2017-66 e N. 23480.000483/2018-20. Data da resposta: 05/01/2018. Responsável pela resposta: Pró-Reitoria Adjunta de Pesquisa.

		Carlos UFSCar	Rodrigues	
07	Núcleo de Estudos e Pesquisas SANKOFA: Relações Étnico raciais, Memória, Cidadania e Direitos Humanos	Universidade Federal Fluminense UFF	Julio Cesar Medeiros da Silva Pereira	Certificação do Diretório <sup>114</sup>
08	Políticas Sociais, Relações Étnico-Raciais e Cidadania	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP	Claudete de Sousa Nogueira Sarita Teresinha Alves Amaro	Tramitação
09	Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão em Relações Étnicas e Raciais do Departamento de Sociologia da USP	Universidade de São Paulo USP	Antonio Sérgio Alfredo Guimarães Marcia Regina de Lima Silva	Tramitação <sup>115</sup>
10	Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias	Universidade Federal do Espírito Santo UFES	Patrícia Gomes Rufino Andrade Leonor Franco de Araújo	Certificação do Diretório <sup>116</sup>
11	Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal de Ouro Preto UFOP	Erisvaldo Pereira dos Santos Marlene de Araújo	Certificação do Diretório <sup>117</sup>
12	Grupo de Estudos Pesquisas e Ações em Racismo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Indígenas	Colégio Pedro II CP II	Osmar Soares da Silva Filho e Paula Cristina Santos Menezes	Institucionalizado pela Resolução N. 3829/2015 <sup>118</sup>
13	Educação e Direito nas Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal de Uberlândia UFU	Helvécio Damis de Oliveira Cunha Júlio César de Oliveira	Certificação do Diretório <sup>119</sup>
14	Relações Étnico-Raciais e Educação da FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro FAETEC	Hugo Bomfim da Silva Filho	Grupo Excluído
15	Núcleo Transdisciplinar de Estudos em Gêneros, Sexualidades, Culturas e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ	Vanessa Oliveira Batista Berner Heloisa Melino de Moraes	Certificação do Diretório <sup>120</sup>
16	Museus Afro-Digitais,	Universidade do	Maria Alice	Tramitação <sup>121</sup>

<sup>114</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480.027172/2017-27 e N. 23480.029307/2017-99. Data da resposta: 05/01/2018. Responsável pela resposta: líder do grupo.

<sup>115</sup> O Protocolo N. 794521720546 encontra-se em tramitação.

<sup>116</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480029392201795. Data da resposta: 02/01/2018. Responsável pela resposta: Prof. Dr. Iúri Drumond Louro - Diretor de Pesquisa.

<sup>117</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480027137201716. Data da resposta: 28/11/2017. Responsável pela resposta: Setor de Pesquisa, Comitê Externo e Grupos de Pesquisa do CNPq.

<sup>118</sup> Cf. Anexo I.

<sup>119</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480029310201711. Data da resposta: 11/01/2018. Responsável pela resposta: Diretoria Faculdade de Direito.

<sup>120</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo N. 23480027154201745. Data da resposta: 15/01/2017. Responsável pela resposta: Coordenação do Grupo de Pesquisa.

<sup>121</sup> O Processo N. 1629 encontra-se em tramitação.

	Relações Raciais e Artes Visuais	Estado do Rio de Janeiro UERJ	Rezende Gonçalves Maurício Barros de Castro	
17	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas	Universidade Federal de Minas Gerais UFMG	Nilma Lino Gomes	Certificação do Diretório <sup>122</sup>
18	Políticas de Inclusão e Educação para as Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal do Espírito Santo UFES	Cleyde Rodrigues Amorim Osvaldo Martins de Oliveira	Certificação do Diretório <sup>123</sup>
19	Núcleo de Pesquisa-Ação do Esporte e Relações Étnico-Raciais	Universidade Salgado de Oliveira UNIVERSO	Carlos Alberto Figueiredo da Silva	Tramitação <sup>124</sup>
20	Grupo de Pesquisa sobre Religiões Afro-brasileiras e Relações Étnico-Raciais	Universidade Federal Fluminense UFF	Rodrigo Castro Rezende Erika Bastos Arantes	Certificação do Diretório <sup>125</sup>
21	Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação	Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO	José Geraldo da Rocha Cleonice Puggian	Tramitação <sup>126</sup>
22	Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP	Teresinha Bernardo Regimeire Oliveira Maciel	Institucionalizado por meio do Ato da PRPG n.01/2016 <sup>127</sup>
23	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais	Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ	Renato Emerson Nascimento dos Santos	Tramitação <sup>128</sup>
24	Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias	Universidade Federal do Espírito Santo UFES	Patrícia Gomes Rufino Andrade Leonor Franco de Araújo	Institucionalizado pela Resolução N. 3829/2015 <sup>129</sup>

Fonte: levantamento realizado no DGP no período de agosto a outubro de 2017.

No Quadro 20 apresentamos o resultado da investigação frente às universidades brasileiras no que diz respeito à situação dos NEAB's no interior de suas respectivas universidades. O resultado foi um tanto quanto inusitado, sabendo da relevância do

<sup>122</sup> Resposta enviada via SIC pelo Processo N. 23480.029383/2017-02. Data da resposta: 18/01/2018. Responsável pela resposta: Equipe SIC UFMG.

<sup>123</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480029392201795. Data da resposta: 02/01/2018. Responsável pela resposta: Diretor de Pesquisa.

<sup>124</sup> E-mail enviado ao líder do grupo, Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva. Data da resposta: 22/12/2017.

<sup>125</sup> Resposta enviada via SIC pelo Protocolo N. 23480027141201776. Data da resposta: 11/12/2017. Responsável pela resposta: Coordenação de Pesquisa.

<sup>126</sup> O Processo N. 1592482 encontra-se em fase de tramitação.

<sup>127</sup> Cf. Anexo J.

<sup>128</sup> O Processo N. 1664 encontra-se em fase de tramitação.

<sup>129</sup> Cf. Anexo K.

reconhecimento das universidades para que a temática assuma maiores patamares no universo acadêmico. Na Tabela 18, podemos visualizar esses dados de forma simplificada e por região:

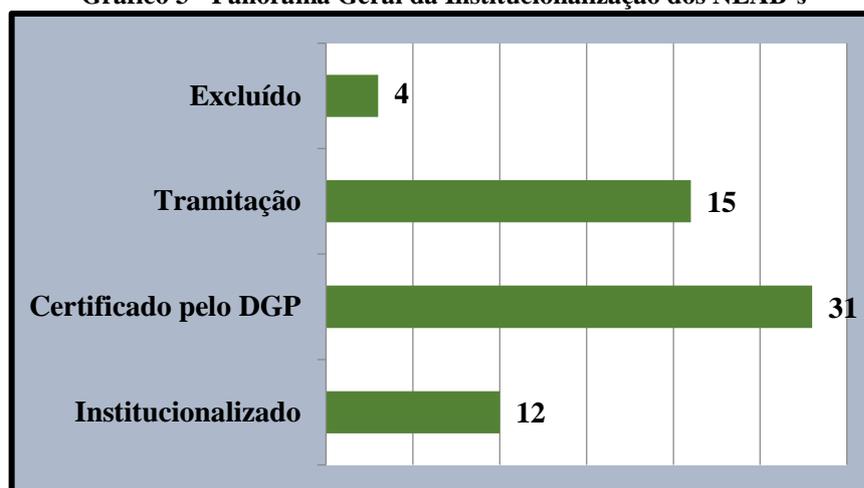
**Tabela 18 - Panorama da Institucionalização dos NEAB's no Brasil**

Região	Status do Grupo				Total de Grupos
	Institucionalizado	Certificação DGP	Tramitação	Excluído	
Norte	3	4	4	-	11
Nordeste	3	9	4	2	18
Centro-Oeste	2	2	-	1	5
Sul	1	2	1	-	4
Sudeste	3	14	6	1	24

Fonte: mapeamento realizado no período de agosto a outubro de 2017.

A primeira questão que podemos constatar está relacionada ao baixo quantitativo de NEAB's institucionalizados por região, especialmente a região Sul, que até o momento da publicação deste trabalho não havia apresentado nenhum grupo com este *status*. Chama a atenção, também, a região Sudeste, que, na maioria das estatísticas relacionadas ao campo científico, como produção, avaliação e expansão de cursos de Pós-Graduação, sempre assume a dianteira. Em nosso mapeamento, o Centro-Oeste foi a região com menor quantitativo de grupos institucionalizados, ficando à frente as regiões Norte, Sudeste e Nordeste. No Gráfico 3, apresentamos o panorama geral desses dados:

**Gráfico 3 - Panorama Geral da Institucionalização dos NEAB's**



Fonte: Levantamento realizado no DGP no período de agosto a outubro de 2017.

Os resultados indicam que dos 62 grupos analisados, 31 apresentam certificação do diretório e 12 encontram-se institucionalizados em suas universidades por meio de portarias, resoluções ou pareceres emitidos pelas instituições de Ensino Superior, conforme podemos acompanhar no Quadro 20. Vale destacar o quantitativo de grupos que foram excluídos do

diretório de pesquisa, que somaram quatro, o que assinala mais um movimento de fortalecimento do que o seu enfraquecimento no *campo científico*. Esses achados iniciais permitem a inferência de que a certificação no diretório de pesquisa tem sido o principal mecanismo de reconhecimento das universidades em relação aos NEAB's, conforme exposto nos resultados.

Nesse sentido, não queremos que os grupos de pesquisa sejam apenas “abrigados” nas universidades (CNPq, 2017) para cumprirem uma determinação legal. Queremos, sim, que eles tenham força política e decisória nos processos que envolvem as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, especialmente, aquelas voltadas para as políticas de acompanhamento e avaliação. Por isso, a relevância do debate acerca da institucionalização dos NEAB's nas universidades e demais instituições de Ensino Superior.

A seguir, apresentaremos o perfil dos NEAB's organizados em três eixos: Perfil dos Grupos de Pesquisas, Perfil dos Pesquisadores e Produção do Conhecimento<sup>130</sup>.

### 3.2.2 Perfil dos grupos de pesquisa (GP's)

Para a sistematização do perfil dos NEAB's consideramos, entre outros aspectos, a temporalidade de criação dos grupos, localização por região, linhas de pesquisa vinculadas aos grupos, área de concentração, objetivos, produção intelectual dos pesquisadores e a relação que estes estabelecem com a Educação Básica.

Dentre os aspectos investigados, destacamos os objetivos dos GP's que fizeram parte do processo investigativo e que nos revelou aspectos relevantes do *modus operandis* desses grupos. Constatamos que 45% desses GP's centram suas ações com foco no fomento, na produção e na ampliação do conhecimento sobre as questões raciais na sociedade e na Educação a fim de estabelecer diálogos com foco na Lei N. 10.639/2003 e N. 11.645/2008 e assim, fortalecer a rede de pesquisa internacional com intercâmbio, trocas e produção de conhecimentos.

O primeiro passo foi categorizar os *objetivos* disponíveis no cadastro do DGP para identificar as recorrências dos objetivos que orientam as ações dos GP's. Notamos que uma recorrência de 45% dos objetivos buscam fomentar, produzir e ampliar conhecimentos sobre as questões raciais na sociedade, na Educação, na escola e em locais formais e não formais, a fim de estabelecer diálogos com foco na Lei N. 10.639/2003 e N. 11.645/2008 e assim,

---

<sup>130</sup> A conformação desses dados teve como referência a Pesquisa Nacional sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte, coordenada pelo Professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva, pela Professora Doutora Kátia Evangelista Regis e pela Professora Doutora Shirley Aparecida de Miranda. Eixo: Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, coordenado pela Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho.

fortalecer uma rede de pesquisa internacional com intercâmbio, trocas e produção de conhecimentos.

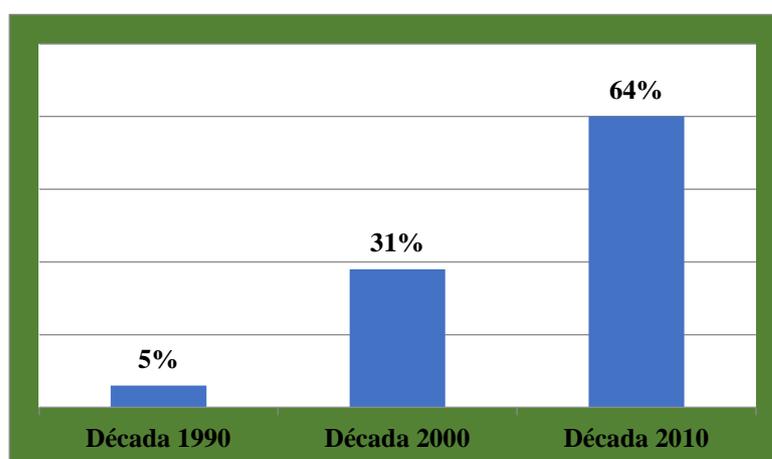
Com 11%, a formação de professores esteve entre os principais objetivos dos GP's com vistas à reflexão acerca das práticas pedagógicas e dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, além de propostas de projetos que visem à preparação dos docentes na perspectiva de uma educação antirracista.

Com menor centralidade, estiveram os objetivos voltados para a reflexão acerca das políticas públicas, que totalizou 6%. Objetivos com foco na atuação e ampliação das discussões atreladas à temática no ensino, pesquisa e extensão totalizaram o percentual de 6%. Com 3%, ficaram os grupos que visam a tratar da articulação entre relações étnico-raciais, gênero e violência doméstica. Observamos, também, a presença de dois objetivos emergentes: um voltado para as relações étnico-raciais e infância, com 2%, e com 1% o objetivo de criar acervos digitais e exposições virtuais das práticas pedagógicas com experiência afro-brasileira.

Por último, destacou-se o quantitativo de grupos de pesquisas que não apresentam finalidades, alcançando o segundo maior percentual nesta categoria, com um total de 18%. Este resultado nos revela o desafio de democratizar o acesso às informações dos NEAB's, uma vez que existem oficialmente duas fontes de pesquisa, o diretório de pesquisa e o *site* da ABPN e, esporadicamente, *blogs*, *site* e *facebook* com informações limitadas do grupo.

Fez parte do escopo desta investigação a *temporalidade* com que os GP's foram criados no Brasil. O Gráfico 4 pode ser consultado para a visualização dos resultados.

**Gráfico 4 - Criação dos GP's sobre Relações Étnico-Raciais**

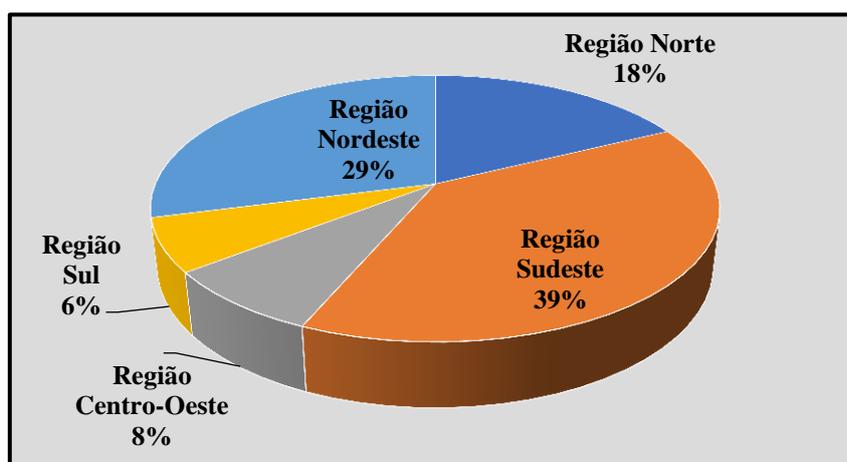


Fonte: consulta ao DGP no período de agosto a outubro de 2017.

Na década de 1990, período em que as reivindicações e debates referentes às políticas de ações afirmativas ganharam maior coró no debate nacional e educacional, os GP's tinham pouca representatividade, alcançando um percentual de 5%. Já na década de 2000, momento em que os reflexos dessas reivindicações começam a se materializar e fazer parte da agenda do Governo Federal, os GP's também passam a apresentar novos resultados, chegando ao percentual de 31%. A década de 2010 apresentou o maior percentual de criação dos NEAB's, totalizando 64% dos resultados, o que nos levou a inferir que tal resultado é reflexo dos avanços nos marcos legais que protagonizaram os NEAB's como um dos principais canais de para o fomento da temática racial nas instituições de ensino.

Quanto à localização desses GP's, podemos averiguar que a região Sudeste foi a que mais concentrou GP's, com 39%, seguida da região Nordeste com 29%. Na região Norte, a concentração de NEAB's foi de 18%, enquanto as regiões Centro-Oeste e Sul foram, respectivamente, de 8% e 6%, conforme podemos constatar no Gráfico 5.

**Gráfico 5 - Localização dos Grupos de Pesquisa**



Fonte: consulta ao DGP no período de agosto a outubro de 2017.

Investigamos as grandes áreas de concentração da produção do conhecimento dos GP's. Estes dados são relevantes porque permitem visualizar os investimentos *simbólicos* dos pesquisadores acerca da temática em tela, bem como conhecer as possíveis possibilidades de abrangência. Constatamos que, na área de Ciências Humanas, o quantitativo de produções chegou a 85%, enquanto que na área de Ciências Aplicadas, o total foi de 11%, seguido da área da Saúde, que concentrou o percentual de 4%. No que diz respeito à área de conhecimento, os resultados foram os seguintes: 52% em Educação, 16% em Sociologia, 11% em Antropologia, 5% em Direito, 5% em Serviço Social, 4% em História, 3% em Educação Física e 2% em Ciência Política e Geografia, respectivamente.

Apresentaremos as palavras-chave vinculadas às linhas de pesquisa e seus GP's, a saber: currículo; Educação Básica; história, cultura; relações étnico-raciais; formação de professores; trabalho; cartografia; ensino, ambiente e território; ensino-aprendizagem, cartografia, dinâmica espacial, espaço geográfico e suas territorialidades; corporeidade, artes, cultura, identidade e cultura surda; bilinguismo; inclusão; surdos na Amazônia; diversidade, inclusão e práticas educativas; Educação para as Relações Étnico-Raciais; cotas: ação afirmativa; multiculturalismo e Educação; aplicação da Lei N. 10.639/2003; cidadania; história da África; religiões afro-brasileiras; africanidades; afrodescendência; brasilidade; história e cultura negra; Educação Infantil e relações étnico-raciais; africanidades; afrodescendência, brasilidade, história e cultura negra; discursos e práticas jurídico-penais dispensadas aos afro-brasileiros; saúde de populações afro-brasileiras; territorialidade negra, artes visuais, museus afro-digitais e cidade; Educação, patrimônio e museus afro-digitais; reconhecimento de trans-identidades; imagens do negro no livro didático; negritude, interseccionalidades de gênero; orientação sexual, Educação Física escolar; cultura e Educação para as diversidades étnico-raciais; saúde e escravidão; diversidade e práticas educacionais inclusivas.

Com a criação do perfil dos NEAB's podemos perceber a expansão da temática das relações étnico-raciais para outras áreas de conhecimento como o direito, geografia, saúde e para a tecnologia digital. Em contrapartida, diminuiu a recorrência de temas consolidados no campo, tais como: formação de professores, currículo, Educação, africanidades, multiculturalismo, ensino, práticas pedagógicas, entre outros.

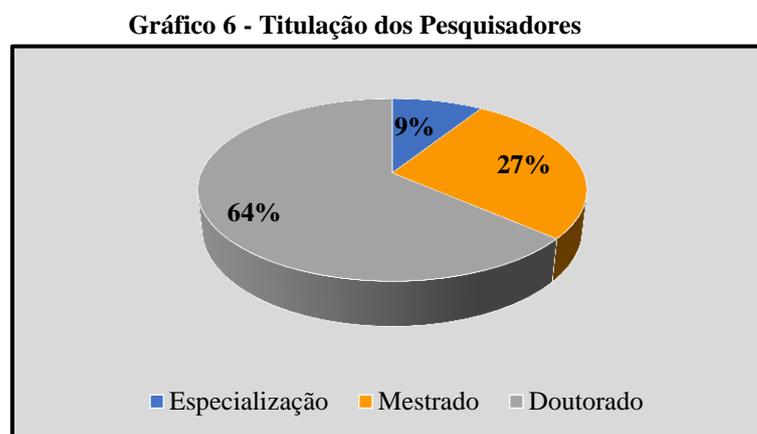
Nesse levantamento, observamos uma coerência entre as finalidades dos grupos com suas respectivas linhas, pois há uma centralidade das linhas em focar nos estudos afro-brasileiros. Os resultados apontaram, também, alguns *habitus* incorporados neste campo, como a centralidade de grupos de pesquisas na região Sudeste, que assume a dianteira. Ademais, fez parte de nossa investigação a criação do perfil dos pesquisadores vinculados aos NEAB's.

### 3.2.3 Perfil dos pesquisadores vinculados aos NEAB's

Nesta subcategoria, buscamos elucidar a trajetória acadêmica e profissional dos pesquisadores, a fim de verificar o lugar desses agentes no campo, e, conseqüentemente, da discussão racial. Os dados foram dispostos de modo mais organizado da seguinte forma: titulação dos pesquisadores, área de formação, temporalidade da formação, atuação e experiência profissional.

### *Titulação dos pesquisadores*

O Gráfico 6 revela o resultado da consulta realizada no Currículo *Lattes* dos pesquisadores no período de agosto a outubro de 2017.



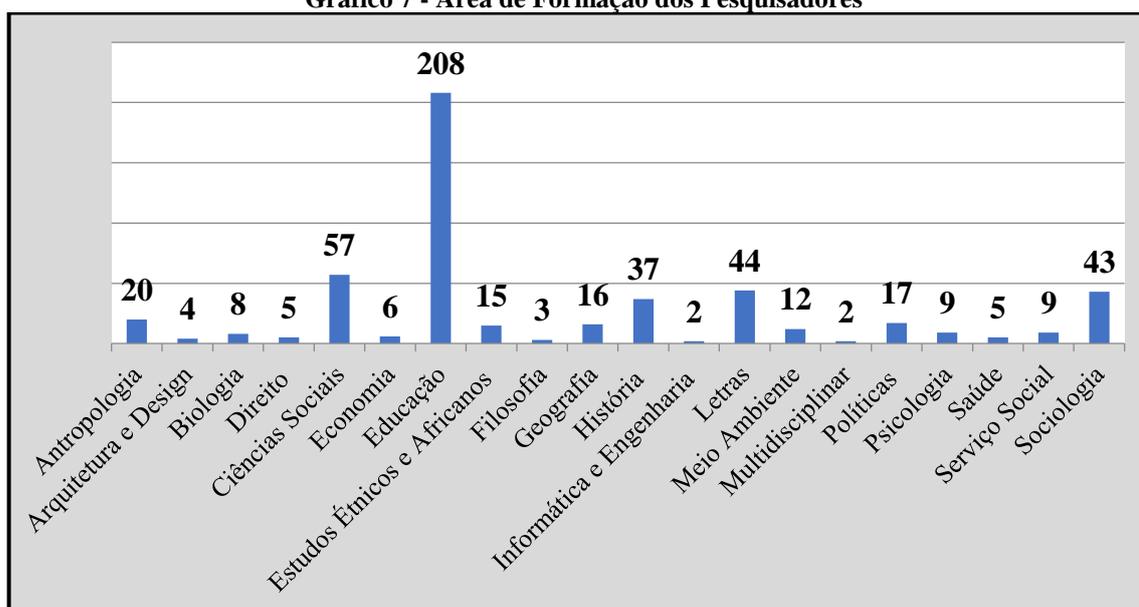
Fonte: consulta ao DGP no período de agosto a outubro de 2017.

Os resultados indicam uma concentração de 64% dos pesquisadores com formação em nível de Doutorado, 27% com formação em nível de Mestrado e 9% em nível de Especialização. Um dado digno de nota é a concentração de pesquisadores em nível de Especialização que atuam no Ensino Superior, geralmente, na área de Educação Especial ou de disciplinas relacionadas ao Estágio de Docência e Práticas Pedagógicas. Pensamos que esta não seja uma prática comum no Ensino Superior, uma vez que a condição mínima de formação exigida pela legislação em vigor seja os níveis de Mestrado e Doutorado.

### *Área de formação*

No Gráfico 7 podemos visualizar o perfil da formação dos pesquisadores por área de formação. Os resultados indicam um foco na formação em Educação, somando um total de 208 pesquisadores, seguidos da formação em Ciências Sociais, com 57 professores. Observamos a acentuação na formação de 44 pesquisadores em Letras, 43 em Sociologia, 37 em História e 20 em Antropologia. Constatamos que a formação em Antropologia, Geografia, Estudos Étnicos e Africanos, Geografia e Meio Ambiente variam entre 20 a 12. Os cursos com menor índice de formação foram: Arquitetura e *Design*, Biologia, Direito, Economia, Filosofia, Informática, Multidisciplinar, Psicologia e Saúde.

Gráfico 7 - Área de Formação dos Pesquisadores



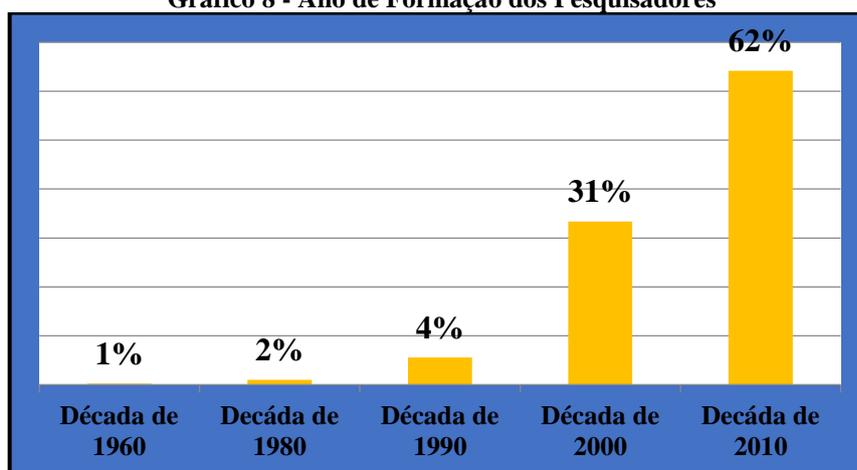
Fonte: consulta realizada no Currículo *Lattes* no período de agosto a outubro de 2017.

Dois achados nos apontam para uma reflexão. Primeiramente, o surgimento em nível de Mestrado e Doutorado de cursos com foco nos estudos afro-brasileiros na Pós-Graduação. A presença deste curso pode ser um indicativo do lugar que a temática vem assumindo na Pós-Graduação. Outro aspecto se refere à tendência da formação dos pesquisadores nas licenciaturas.

#### *Temporalidade da formação*

No Gráfico 8 apresentamos a temporalidade da formação dos pesquisadores. Os resultados indicam que a década de 2010 concentrou o maior número de formação dos pesquisadores com o resultado de 62%. Em 2000, a formação apresentou o percentual de 31%. Na década de 1990, o percentual foi de 4%. Na década de 1980, a formação apresentou 2% e em 1960, apenas 1%. Percebemos que o crescimento da formação dos pesquisadores na década de 2010 acompanhou o mesmo crescimento da Pós-Graduação no Brasil, que se acentuou neste período, com a expansão de mais de 90 cursos de Mestrado e Doutorado, privilegiando a Academia como um *locus* exclusivo de produção de pesquisa em educação (COELHO; SILVA, 2016, p. 389).

Gráfico 8 - Ano de Formação dos Pesquisadores

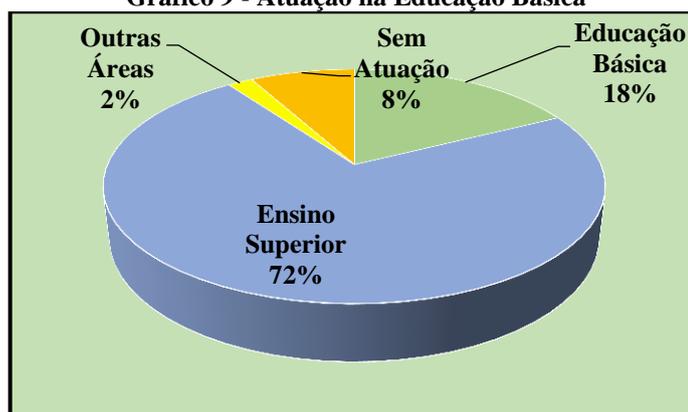


Fonte: consulta ao currículo *Lattes* no período de agosto à outubro de 2017.

### *Interlocução dos pesquisadores com a Educação Básica*

Aqui, nossa intenção foi investigar a relação dos pesquisadores com a Educação Básica em seu processo profissional por entendermos que o “chão da escola é esse espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em Educação, de construção de uma identidade coletiva, pois é dessa dialética que nasce o compromisso com o projeto da escola” (MELO, 2009, p. 391). Os resultados podem ser acompanhados no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Atuação na Educação Básica



Fonte: consulta ao Currículo *Lattes* entre agosto à outubro de 2017.

No tocante à atuação desses profissionais, os dados indicam que 72% deles atuam no Ensino Superior, 18% encontram-se no chão da escola, 8% estão sem atuação e 2% indicaram atuação em outras áreas. Procuramos averiguar, também, se esses pesquisadores tiveram alguma experiência na escola básica durante o seu percurso profissional. Constatamos, por

meio do Currículo *Lattes*, que 52% não tiveram experiência com a escola básica: saíram do seu processo formativo na Academia direto para a atuação no Ensino Superior, e 48% informam ter tido alguma experiência na Educação Básica em sua trajetória profissional.

Nossos achados não se encerram aqui, porque o mundo científico produz uma forma específica de interesse que, a depender do seu contexto histórico e social, torna-se explícito, desinteressado e dinâmico.

### 3.2.4 Perfil da produção intelectual

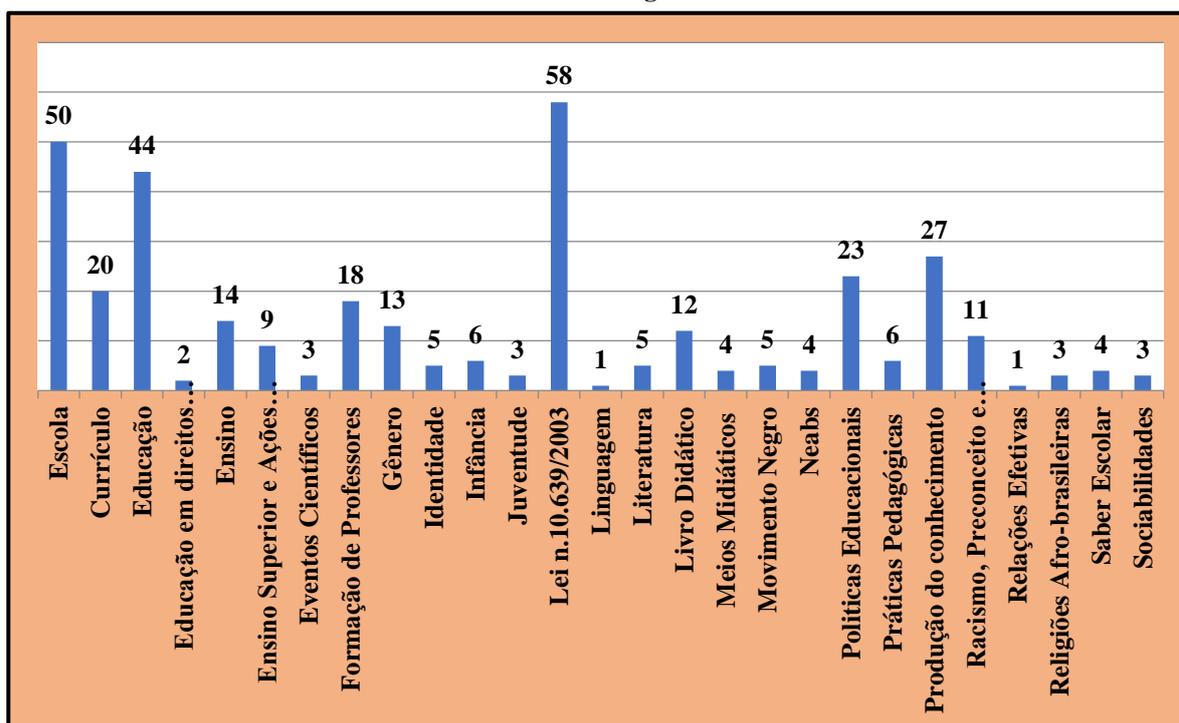
Entendemos que a produção científica é essencialmente produção intelectual. Por conseguinte, configura-se como espelho da ciência e da comunidade de cientistas, que se constituem como um elemento importante na mensuração do processo desenvolvimentista das nações (MELO, 2009, p. 33). É nesse sentido que pretendemos examinar a produção intelectual de pesquisadores negros e não negros que, nos últimos 30 anos, vêm contribuindo para o debate das relações étnico-raciais no Brasil.

Para a sistematização e criação do perfil, operamos com o total de 354 artigos científicos publicados em revistas com avaliação *Qualis*. A disposição dos dados – temas recorrentes e temas emergentes, temporalidade das produções, qualificações dos artigos, localização das instituições, região e localização dos autores – ajudarão no levantamento desse capital cultural, de modo a identificar o lugar da temática na discussão da Academia, mais especificamente, nos Programas de Pós-Graduação.

#### *Temas recorrentes e emergentes*

A literatura especializada (MARQUES, 2016; GOMES, 2017) vem apontando nos últimos anos o crescimento da produção do conhecimento acerca das relações étnico-raciais. Uma das razões desse crescimento é resultado da organização coletiva e sistemática do Movimento Negro em favor de melhores condições de vida para seu povo. Embora a produção do conhecimento venha crescendo, a discussão em torno do tema nunca se esgota. Ao contrário, é dinâmica, transformadora e traz novas possibilidades de debates. É com este olhar que realizamos o trabalho para identificar as temáticas recorrentes e emergentes da produção intelectual de pesquisadores que fazem parte do NEAB. Vejamos o Gráfico 10, que apresenta um panorama dos principais temas discutidos nas produções.

Gráfico 10 - Temas emergentes e recorrentes



Fonte: consulta aos periódicos entre agosto a outubro de 2017.

Ao examinar os artigos científicos, podemos representá-los de forma simplificada por meio de um panorama dos investimentos científicos que os pesquisadores vinculados aos NEAB's vêm realizando nos últimos anos com vistas a combater, por meio da produção de conhecimento, atitudes, posturas e valores discriminatórios e preconceituosos em nossa sociedade.

Quando tratamos do conhecimento acerca das relações étnico-raciais, alguns temas já soam familiares na discussão dessa temática, tais como: Educação, formação de professores, escola, currículo, ensino, Lei N. 10.639/2003, saber escolar, livro didático, identidade, políticas educacionais e políticas curriculares, práticas pedagógicas, produção do conhecimento. São recorrentes porque são esses elementos que constituem e conformam a escola; constituem o canal por onde se operacionalizam as relações de poder, as disputas pela luta da autoridade científica.

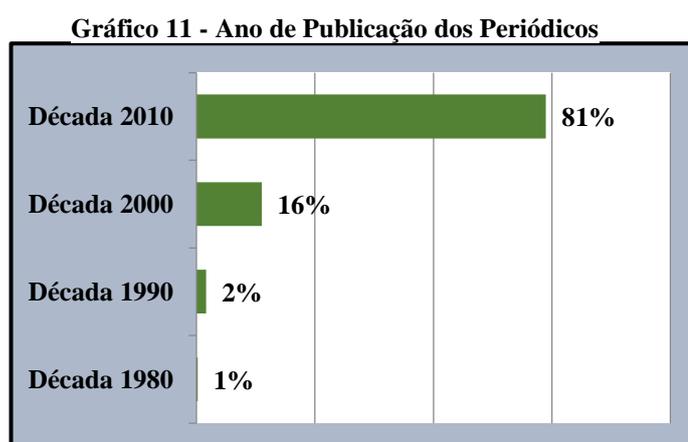
Tais temáticas se estabelecem em estruturas estruturadas, uma vez que elas servem para instrumentalizar o fazer pedagógico tanto para as transformações do *habitus*. Observamos, também, temas que são acionados para discutir as demandas históricas da população negra, tais como: discriminação, racismo, preconceito, Movimento Negro, Ensino Superior e ações afirmativas. Essas categorias, quando acionadas pelos pesquisadores, buscam narrar suas histórias a partir de outro enfoque: os negros em sua condição de produtores de

conhecimento (ARROYO, 2013). Temáticas como: gênero, eventos científicos, infância, juventude, sociabilidades, literatura, meios midiáticos e religiões afro-brasileiras aparecem nas produções com menor recorrência.

Sabemos que as discussões que envolvem as relações étnico-raciais não se esgotam em um trabalho dessa natureza, mas abrem caminhos para novos debates. Gostaríamos de destacar, entre os temas que consideramos emergentes para a discussão das relações étnico-raciais dada a sua relevância em seus campos de estudos, a linguagem, as relações afetivas, os meios midiáticos e os NEAB's, pela presença tímida ou quase ausência dessas discussões nas produções acadêmicas, bem como das contribuições que seus debates poderiam trazer para o campo das relações étnico-raciais.

### *Temporalidade*

O Gráfico 11 faz referência ao marco temporal da publicação dos periódicos. Os resultados apontam que a década de 2010 foi o período em que cresceu significativamente o número de publicações de artigos em periódicos qualificáveis nas versões *online* e impressa, somando um total de 81%. Na década de 2000, o quantitativo de publicações alcançou o percentual de 16%, enquanto nas décadas de 1990 e 1980, o total foi de, respectivamente, 2% e 1%. Enfim, constatamos que a profusão de artigos dos pesquisadores dos NEAB's ocorreu progressivamente a partir de 1980 até os dias atuais, quando alcançou seus melhores resultados.



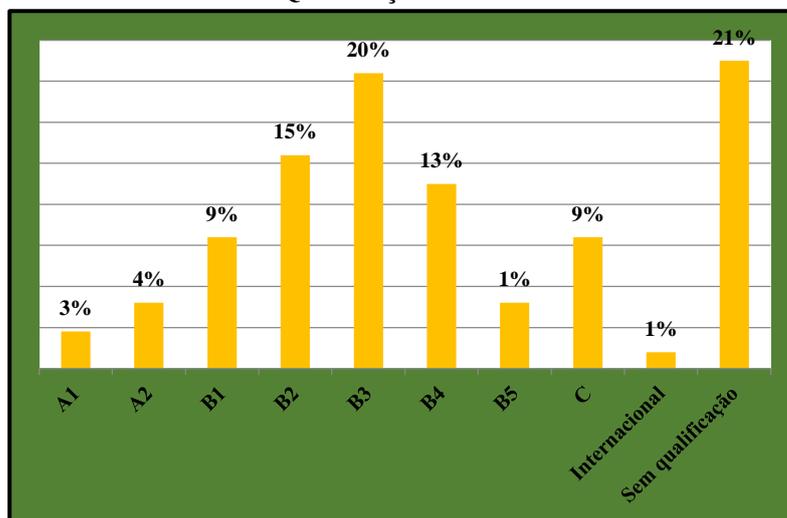
Fonte: consulta ao periódico entre agosto a outubro de 2017.

### *Qualificação dos artigos*

O Gráfico 12 apresenta a qualificação dos periódicos publicados pelos pesquisadores a partir de 1980. Nos últimos anos, a CAPES criou o sistema da avaliação dos periódicos a fim

de qualificá-los e apresentar impacto no campo do conhecimento. O resultado a seguir é decorrente do exame de 354 periódicos publicados pelos pesquisadores dos NEAB's.

**Gráfico 12 - Qualificação dos Periódicos**



Fonte: consulta aos periódicos entre agosto a outubro de 2017.

Os resultados apontam que a publicação de artigos em periódicos A1 e A2 somam 7%. As publicações com classificação B1 e B2 apresentam um resultado de 24%. As publicações em revistas com *Qualis* B3, B4 e B5, juntas, somam 34%. As publicações em revistas sem qualificação foram as que apresentaram o maior resultado, com 21%<sup>131</sup>. Assim, podemos inferir que as publicações dos pesquisadores em periódicos ainda apresentam pouco impacto no campo científico.

#### *Região e instituição de Ensino Superior dos pesquisadores*

Os grupos de estudo que propõem discussões consubstanciadas na temática têm integrantes de todas as regiões do Brasil. As instituições representadas por esses pesquisadores encontram-se em diferentes esferas: estaduais, federais e particulares.

*Instituições representadas na região Norte:* Instituto Federal do Pará, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal de Tocantins e Universidade Federal de Rondônia.

*Instituições representadas na região Sudeste:* Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,

<sup>131</sup> Para a coleta dos dados a pesquisa contou com duas fontes. A primeira com a consulta realizada ao currículo *Lattes* dos pesquisadores vinculados aos NEAB's e a segunda no site da CAPES para averiguar a qualificação dos periódicos realizada em 2017.

Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Ouro Preto, Colégio Pedro II, Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Salgado de Oliveira, Universidade do Grande Rio, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

*Instituições representadas na região Sul:* Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Estadual de Londrina e Universidade do Extremo Sul Catarinense.

*Instituições representadas na região Centro-Oeste:* Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade de Brasília, Instituto Federal de Mato Grosso e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

*Instituições representadas na região Nordeste:* Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Regional do Cariri, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade do Estado da Bahia.

Os dados indicam um relevante crescimento no número de NEAB's nos últimos anos, o que refletiu, conseqüentemente, no aumento da produção intelectual acerca da temática das relações étnico-raciais. Esse crescimento reflete, também, na ampliação e fortalecimento da temática no *campo científico* haja vista que os objetivos traçados por estes núcleos buscam, em sua maioria, fomentar e ampliar a discussão racial no *campo científico* por meio da construção de uma rede de pesquisa nacional e internacional.

Esta rede não apenas favorece o fortalecimento da discussão racial como também possibilita a abertura do tema em outras áreas do conhecimento e na sociedade, uma vez que, os dados indicam um crescente número de NEAB's institucionalizados e a atuação desses pesquisadores em diferentes níveis de ensino e em diferentes campos.

Embora os dados apontem o aumento de NEAB's institucionalizados, os desafios a serem enfrentados estão relacionados com um maior movimento da regulamentação desses grupos nas universidades brasileiras, uma vez que eles auxiliarão, como diz Coelho (2014), no reconhecimento e nas demandas desses grupos dentro das universidades, além de possibilitar uma participação mais ativa nos processos que envolvem as políticas de ações afirmativas no âmbito acadêmico.

Os resultados apontam outro desafio que está relacionado com a produção intelectual dos pesquisadores que, embora apresente um crescimento significativo no quantitativo de produções, se faz necessário avançar no nível de qualificação dessas produções, haja vista que quanto maior o nível de qualificação das produções, maior o impacto delas no campo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória desta pesquisa, propomo-nos mapear, por meio de teses defendidas em Programas de Pós-Graduação da Região Nordeste, a implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica. Para alcançar o objetivo, realizamos a análise dos Programas de Pós-Graduação a partir da estruturação e conformação desses programas, por meio de suas linhas de pesquisas, pela produção intelectual do corpo docente, bem como pela observação das características que denotassem a interlocução desses Programas com a Educação Básica.

No tocante às teses, examinamos a metodologia adotada nas produções, definimos as categorias que nos levaram a um panorama dos caminhos que estes pesquisadores realizaram para o debate a respeito da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica. Fizeram parte de nosso exame os enunciados que expressassem os resultados obtidos com o estudo acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica.

Com o intento de atingir os aspectos mencionados, buscamos identificar uma parte dos estudos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) que auxiliaram na compreensão da conformação do campo das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Tais estudos apontaram dois movimentos. O primeiro relacionado ao silenciamento do *campo científico* no que diz respeito à produção do conhecimento referente às Relações Étnico-Raciais e o segundo concerne ao movimento de resistência e luta da população negra por melhorias na qualidade de vida e pela garantia do acesso à educação pública de qualidade, haja vista que este último se constituiu a principal bandeira de luta do movimento antirracista no Brasil.

Concomitantemente a estes movimentos, constatamos a influência das políticas internacionais na consolidação do campo das relações étnico-raciais, especificamente as políticas de ações afirmativas que passaram a impactar no movimento antirracista no Brasil, fortalecendo o debate na esfera nacional, como também na academia.

Esses dois movimentos sinalizaram a legitimação do campo das Relações Étnico-Raciais no Brasil em que estudiosos da temática, especialmente os pesquisadores negros, por meio de um crescente *capital cultural*, passaram a ocupar cargos políticos e de gestão na esfera pública. Isso tudo colaborou para a criação e o fortalecimento das políticas de ações afirmativas no país bem como para a aquisição de bens simbólicos que vem “colocando o negro numa condição de produtores do conhecimento” (GONÇALVES, 2003, p. 35; GOMES, 2011, p. 15).

Tal condição contribuiu para a ampliação do *capital científico* desses pesquisadores que realizaram diferentes estratégias para a legitimação da temática racial no espaço

acadêmico. Entre as estratégias, podemos citar a organização e o fortalecimento de eventos científicos nos espaços acadêmicos e não acadêmicos, a criação de entidades científicas que passaram a atuar nos debates e nas produções de pesquisas voltadas à discussão racial, o fomento aos editais de pesquisas e a criação e institucionalização dos NEAB's nas universidades brasileiras que se constituíram, ao longo do tempo, em um relevante canal de fomento da discussão das relações étnico-raciais na Educação Básica e no Ensino Superior.

Diante deste cenário de lutas e conquistas, a temática das relações étnico-raciais ganhou visibilidade, e questões relacionadas ao currículo e à formação de professores passaram a ser alvo de problematização desses pesquisadores que constatavam a ausência destes debates nos cursos de formação de professores, pois a formação dos professores passou a ser o principal mecanismo de fortalecimento da temática na educação escolar.

A partir disso, foram travados novos debates e mediante à adequação dos cursos de formação de professores em atendimento às demandas da sociedade, observamos nos programas analisados um movimento de alteração no que diz respeito à temática das relações étnico-raciais. Constatamos essa alteração em decorrência da inserção de linhas de pesquisas voltadas para a temática racial e para a diversidade nos PPGED's. Além destas alterações, a Resolução N. 02/2015 vem influenciando o *habitus* destes programas no tocante à temática em tela, uma vez que tornou o conteúdo sobre relações étnico-raciais obrigatório nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores.

A Resolução N. 02/2015, além de enfatizar uma proposta curricular na perspectiva da inclusão e da diversidade, teve o “objetivo de garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica” (DOURADO, 2015, p. 299). Esta política de formação de professores, bem como as iniciativas desenvolvidas pelos PPGED's, tem engendrado ações para fortalecer a interlocução entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Ademais, constatamos na análise das propostas dos programas que essa interlocução acontece em grande parte por meio da oferta de formação continuada de professores, dos projetos de extensão, oficinas, seminários e cursos de aperfeiçoamento. Os aspectos mencionados, a nosso ver, implicam no acesso desses professores a estes programas, bem como na atenção que a universidade apresenta com a Educação Básica, mais especificamente, com os processos de qualificação dos professores já atuantes neste nível de ensino.

Desde modo, consideramos que este resultado indica a preocupação da universidade em atender os dispositivos legais que apontam a necessidade de qualificar a Educação Básica para ampliar o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, e, conseqüentemente ao

desenvolvimento social do país que depende de mão de obra qualificada para sua evolução (BRASIL, 2010).

Para Dourado (2015, p. 307), a formação de professores da Educação Básica tem se constituído em um verdadeiro campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos que tem refletido na estrutura e organicidade das formações. O autor enfatiza a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de Educação Básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação. Daí advém a importância de interlocução entre estes dois níveis de ensino para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

No que diz respeito ao exame do estado do conhecimento acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica, nos deparamos com a identificação de escolas detentoras de uma ação integrada e coletiva com vistas à implementação da legislação. Deste modo, verificamos a incidência de práticas pedagógicas de enraizamento pertinentes à temática das relações étnico-raciais.

Em linhas gerais, podemos inferir que o estado do conhecimento no tocante à região Nordeste vem sendo alvo de investimentos por parte dos pesquisadores que se encontram inseridos nos Programas de Pós-Graduação da região. As teses indicam que houve avanços. Entretanto, para que a implementação da Lei N. 10.369/2003 se concretize de fato, temos ainda muito a realizar. Não podemos deixar de mencionar que os avanços obtidos, em parte, decorrem das formações pedagógicas ofertadas aos docentes.

Em que pese a relevância na concentração da produção do conhecimento em torno do papel da formação do professor no processo de implementação da referida Lei na Educação Básica, entendemos que a produção do conhecimento contribuiria de forma mais eficaz se ampliasse o leque de discussão a respeito da Lei, pois não basta refletir acerca da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para esses agentes. É preciso se atentar para outros aspectos que envolvem essa prática, e que implicam, conseqüentemente, no processo de implementação da Lei na Educação Básica.

Os dados sugerem que a formação continuada de professores amplie o atendimento do seu público-alvo no sentido de inserir os profissionais da educação – coordenadores e gestores – no processo formativo, uma vez que estes figuram entre os que atuam na definição de políticas educacionais internas do espaço escolar (COELHO; SILVA, 2017, p. 89) e podem contribuir para o fortalecimento e enraizamento da discussão racial no contexto escolar.

A análise das teses permitiu, também, a identificação de lacunas no que diz respeito ao debate referente aos NEAB's, pois esta é uma discussão que não podemos subdimensionar quando se trata de estudos referentes à implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica, em razão do compromisso que estes grupos assumiram com a institucionalização da temática na universidade e com o protagonismo na oferta de cursos de formação de professores para este nível de ensino.

Neste sentido, como estes grupos operam entre dois espaços sociais, a universidade e a Educação Básica, se tornaram um canal de comunicação entre essas duas instituições no sentido de colaborar para a divulgação do conhecimento acerca das relações étnico-raciais. Acreditamos que a ênfase nessa discussão pode contribuir para a construção de novos *habitus científicos* capazes de produzir um *capital cultural* que subverta o lugar da discussão das relações étnico-raciais nos Programas de Pós-Graduação.

Conforme indicaram os dados, a incorporação em plenitude de um *habitus científico* na perspectiva das relações étnico-raciais no âmbito das universidades brasileiras é uma realidade em tempo de construção haja vista que os desafios enfrentados pelas ações pautadas numa educação antirracista - sejam de natureza da formação dos professores, do currículo, da institucionalização dos NEAB's, da expansão da produção do conhecimento, da implementação de propostas comprometidas com a questão racial, de ações coletivas, da inclusão de linhas de pesquisas voltados para a temática, entre outros - se constituem em condições fundamentais para a consolidação desses *habitus* nos programas de pós-graduação em educação da região nordeste.

Deste modo, refletir sobre a produção do conhecimento desses programas e o modo como estes programas se estruturam e se conformam são possibilidades de estratégias para a superação dos desafios que a pós-graduação enfrenta em relação à temática das relações étnico-raciais. Neste sentido, almejamos que o estudo em torno do estado do conhecimento a respeito da implementação da Lei N. 10.639/2003 na Educação Básica contribua para a abertura de novos debates no cenário educacional. Aqui, fizemos um ensaio referente à relevância dos NEAB's nos estudos concernentes à implementação da Lei N. 10.639/2003, assim como o seu processo de institucionalização nas universidades brasileiras.

Todavia, esperamos que estudos futuros possam aprofundar o debate no sentido de pensar novas estratégias de enfrentamento dos desafios e limites que o estudo acerca da implementação da Lei N. 10.639/2003 ainda se depara nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista brasileira política internacional**, v. 45, n. 2, p. 188-223, jul./dez. 2002.

AMORIM, R. M. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais**. 2011. 316 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.

ARGAS, H. M.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos analíticos de políticas educativas/education policy analysis archives**, v. 25, p. 72-108, 2017.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DA PÓS-GRADUAÇÃO – ANPED. Relatório do Quadro de Aprovação de Trabalhos da ANPED em 2017. Maranhão, 2017.

BAHIA (Estado). **Constituição do Estado da Bahia**: Promulgada em 05 de outubro de 1989. Salvador: SEGOV/SAEB, 1989. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pgdp/files/2010/07/Constitui%C3%A7%C3%A3o-do-Estado-da-Bahia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BALBACHEVSKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil: de preto a afrodescendente**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BORGES, J. A. **A vez da África? O ensino da história Africana em escolas públicas da Bahia**. 2014. 316 f. Tese (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Bahia, Salvador, 2014.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Miceli Sérgio. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANAI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 33-38.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (Português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 112-155.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei N. 9.394, de 09 de janeiro de 1996. 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". **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei N. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei N. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm)>. Acesso em: 09 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução N. 02/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução N. 1/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB N. 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=Download&alias=5367ceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=Download&alias=5367ceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB N. 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367ceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367ceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Acesso e permanência da população negra no Ensino Superior.** Brasília: Ministério da Educação; SECADI; Unesco, 2007 (v. 30).

\_\_\_\_\_. Parecer N. CNE/CP 003/2004. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução N. CNE/CP 10/2017. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2017. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-010-2017-05-10.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRITTO, W. F. **Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea**. 2010. 205 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CAVALLEIRO, E. S. **Por uma educação antirracista**. Brasília: SECADI, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2006.

CHEVALLARD, Y. Yves Chevallard e o conceito de transposição didática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 45-73, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Seminário educar com liberdade: currículo da educação básica e educação para a diferença**. Palestra proferida na Universidade Federal do Pará, 04 set. 2017.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. **Entre virtudes e vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de história. São Paulo: Editora e Livraria Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F.; SOARES, N. J. B. **A diversidade em discussão**: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes. São Paulo: Editora e Livraria Física, 2016. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, W. N. B.; RIBEIRO, R. R. Os lugares de formação de professores de história em questão-dilemas, impasses e desafios para o século XXI. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 07-11, jul./dez 2015.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Dossiê: As leis e suas práticas: a diversidade em exercício. **Revista História e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 03-05, 2015.

\_\_\_\_\_. 'Jogando verde e colhendo maduro': historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Territórios e Fronteiras**, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013.

\_\_\_\_\_. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, p. 358-379, 2014.

\_\_\_\_\_. Debates interdisciplinares sobre diversidade e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, W. N. B.; SANTOS, R. A.; SILVA, R.M.N.B; SOUZA, S.F.C. A lei N. 10.639/2003: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. Formação de professores no Brasil: notas e contextos. In: COELHO, W. N. B. et al. **Educação, história e relações raciais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 13-51. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

\_\_\_\_\_. A produção intelectual docente na Pós-Graduação em Educação no Norte do Brasil: avanços e desafios. **Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 3, p. 387-399, set./dez., 2016.

COELHO, W. N. B.; SILVA, R. M. N. B. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 121-146, maio./ago. 2013.

COELHO, W. N. B.; SOARES, N. J. B.; SILVA, C. A. F. Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2014, Belém, VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 87-102, jun. 2017.

COELHO, W. N. B.; SOARES, N. J. B. A implementação das leis N. 10.639/2003 e N. 11.645/2998 e o impacto na formação de professores. In: MÜLLER, T. P. et al. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora e Livraria Física: 2015, p. 139-178. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2004, São Luis. **Anais eletrônicos do III COPENE: Pesquisa social e política de ações afirmativas para os afrodescendentes**, 2004. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_8a464ae182df462c8cd7fc7372cb51b7.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_8a464ae182df462c8cd7fc7372cb51b7.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2006, Salvador. **Anais eletrônicos do IV COPENE: Brasil negro e suas africanidades: produção e transmissão de conhecimentos**, 2006. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_341ca79ee0c44bde97291fecc5e320d4.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_341ca79ee0c44bde97291fecc5e320d4.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2008, Goiânia. **Anais eletrônicos do V COPENE: Pensamento negro e anti-racismo: diferenciações e percursos**, 2008. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_d914109a70fd4171b0e4a888f38a993a.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_d914109a70fd4171b0e4a888f38a993a.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do VI COPENE: Afrodiáspora: saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais**, 2010. Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_f21e3eb08b5747dcbbf0277d4dce1d25.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_f21e3eb08b5747dcbbf0277d4dce1d25.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos do VII COPENE: Os desafios da luta antirracista no século XXI**, 2012. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_754d0574ec05442ea339937eeff48351.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_754d0574ec05442ea339937eeff48351.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2016, Florianópolis. **Anais eletrônicos do IX COPENE**: Novas fronteiras da intolerância racial: velhas práticas da discriminação e novos espaços, 2012. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_fa01a9d564a54e119bda44f0031f05e5.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_fa01a9d564a54e119bda44f0031f05e5.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017

CONSORTE, J. G. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 5, p. 85-92, jan./mar. 1991.

COSTA, M. A. C. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. 2013. 237 f. Tese (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC. Fortaleza, Ceará, 2013.

COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. CAPES 60 anos: seis décadas de evolução da Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, 25. ed., p. 1-56, jun. 2011.

CORRÊA; G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no Ensino Superior e o papel da Pós-Graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, abr./jun. 2013.

CURY, J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURTY, R. G. (Org.). **Produção intelectual no ambiente acadêmico**. Londrina: UEL/CIN, 2010.

DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

ENRICONE, D. **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FARIAS FILHO, L. M. O novo PNPG e a Educação Básica. **Educação Revista**, Belo Horizonte, v. 29, p. 289-295, jun. 2013.

FÁVERO, O. 2009. Pós-Graduação em educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 3, set./dez. 2009.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: ensaio de interpretação sociológica. v. 2. São Paulo: Globo, 2008.

FIGUEIREDO, A. A obra de Carlos Hasenbalg e sua importância para os estudos das relações das desigualdades raciais no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, p. 11-17, jan./abr. 2015.

FONSECA, M. V. et al. (Org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FRIAS, L. As cotas raciais e sociais nas universidades públicas são injustas? **Direito, Estado e Sociedade**, n. 41, p. 130-156, jul./dez. 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Iber livro, 2012.

\_\_\_\_\_. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas e a questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004, p. 80-108.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In. SECADI. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal N.

10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades da implementação da Lei n. 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In. HERINGER, R.; PAULA, M. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 137-162.

GOMES, N. L.; SILVA, P. G. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, L. A. O. De preto a afrodescendente: da cor da pele à categoria científica. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil: de preto a afrodescendente**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003, p. 15-24

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, p. 103-117, 1999.

HANCHARD, M. G. **Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HERINGER, R. As recentes políticas de inclusão no Ensino Superior brasileiro como território de luta contra o racismo. In. COELHO, W. N. B.; SANTOS, R. A.; SILVA, R. M. N. B.; SOUZA, S. F. C. **A Lei n. 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Editora e Livraria Física, 2014, p. 91-106.

\_\_\_\_\_. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Caderno Saúde Pública**, v. 5, p. 57-65, 2002.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção**. Editora mediação, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA - IPEA. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias**: 2017. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURENCO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. Avaliação (Campinas) [online]. 2016, vol.21, n.3, pp.691-718

MAGNONI, M. S. Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? **Estudos e Avaliações**, v. 1, n. 87, mai./ago. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, E. P. S.; SILVA, W. S. (Org.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas no Brasil**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARIZ, S. F. **A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no Ceará: a construção do afrodescendente**. 2012. 386 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2012.

MEIJER, R. A. S. **Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses** Fortaleza. 2012. 194 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2012.

MELO, M. T. L. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez., 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Trienal 2013**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Brasília, 2017.

MIRANDA, C.; LINS, M. R. F.; COSTA, R. C. R. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei N. 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

MOROSINI; M. C. A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, v. 1, p. 125-152, 2009.

MOROSINI; M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014.

MÜLLER, T. M. P. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez., 2015.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora e Livraria Física: 2015.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. A Lei N. 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, v. 5, n. 11, p. 29-54. jul./out. 2013.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção da Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 43, p. 177-203 jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

OLIVA, A. O. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, O. F.; COSTAS, R. D. Ação afirmativa, educação superior e lei de cotas no Brasil: reflexões sobre a lei 12.711/2012 e O OPAA. **Revista ensaios e pesquisa em educação**, v. 1, p. 23-40, 2016.

OLIVEIRA, L. F.; CUNHA, L. C. O. Produzir conhecimento é ter um olhar militante. **Revista Pensamento Atual**, v. 17, n. 28, p. 54-65, 2017.

PAULA, M; HERINGER, R.. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 137-162.

PASSOS, J. C.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do Ensino Superior brasileiro. **ABPN**, v. 8, p. 08-33, 2016.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da lei 10639/03: Antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, p. 01-12, jan./dez., 2012.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PETIT, S. H. Africanidades cearenses, aqui estamos sim! O NACE e suas ações de fortalecimento da Lei N. 10.639/2003. In: COELHO, W. N.B. et al. A Lei N. 10.639/2003: pesquisas e debates. São Paulo: Editora e Livraria Física: 2014, p. 197-221. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

PINTO, R. P. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

QUEIROZ, D. M.; MACEDO, M. L. A produção de estudos sobre a Lei 10.639 nas regiões Norte e Nordeste. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, p. 76-104, jan./jul. 2013.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A Pós-Graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro local, n. 30, p. 70-81 set./ out./nov./dez., 2005.

REGIS, K. E. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)**. 2009, 256 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, São Paulo, 2009.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luis, 2017. **Anais eletrônicos da 38ª Reunião da ANPEd: democracia em risco: a pesquisa e pós-graduação em contexto de resistência**, 2017.

ROCHA, N. M. F. D. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. 2012. 323 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2012.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista ABPN**, v. 5, n. 11, jul./out., p. 55-82, 2013.

RODRIGUES, A. P. **Sociabilidades adolescentes na escola básica: um estudo sobre as teses e dissertações defendidas nos cursos de Pós-Graduação do Brasil entre 2004 e 2013**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

RODRIGUES, T. C. **O movimento negro no cenário brasileiro embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFSCar, São Carlos-SP, 2005.

ROSA, B. S. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Programa de Pós-Graduação em Administração, UnB, Brasília, 2012.

SALDANHA, R. S. **O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares no ensino médio**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, UFPA, Belém, 2017.

SANTANA, M.; COELHO, W. N. B.; CARDOSO, P. J. **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEAB's**. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2014.

SANTOS, S. A. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Revista Mosaico**, n. 5, v. 3, Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica, 2011.

SANTOS; COELHO, W. N. B.; Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. In: COELHO, W. N. B. et al. **Educação, história e relações raciais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 13-51. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

SANTOS, E. P. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2002, Caxambu/MG. Intelectuais, conhecimento e espaço público. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2002, v. 1, p. 105-110.

\_\_\_\_\_. Afirmção identitária, espaços e símbolos da religiosidade de matriz africana em Belo Horizonte. **Anais do Museu Histórico Nacional**, v. 40, p. 137-160, 2008.

SANTOS, R. E. N. Escalas da ação política e movimentos sociais: o caso do movimento negro brasileiro e a emergência de políticas educacionais de combate ao racismo. **GEOgraphia**, v. 17, n. 33, p. 69-, 97, 2015.

SANTOS, R. A. **Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008 a 2012):** a enunciação discursiva sobre as relações raciais. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, Belém, 2014.

SANTOS, S. A. A Lei N. 10.639/03 como fruto da luta antirracista. In: SECADI. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal N. 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECADI, 2005, p. 21-37.

SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e sociedade, Campinas**, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2007.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, ano XVII, v. 2, n. 18, p. 32-49, jan./dez., 2000.

SERGIPE (Estado). **Lei N. 2.221**, de 30 de novembro de 1994, do Município de Aracaju. Aracaju: [s.n.], 1994.

SILVA, M. P. O alcance político social de combate ao racismo no Brasil. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil: de preto a afrodescendente**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003, p. 109-122.

SILVA, G. C. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2013.

SILVA, C. M. **Práticas Pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas do branqueamento**. 2016. 235 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2016.

SILVA, P. B. G. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P. B. G.; SILVEIRA, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Inep, 2003, p. 43-54.

\_\_\_\_\_. Ações Afirmativas na UFSCar: em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. **Políticas Educativas**, v. 2, p. 41-53, 2008.

\_\_\_\_\_. Prática do racismo e formação de professores. In: DARYEL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 168-178.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. (Org.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora e Livraria Física, 2016, p. 17-49.

SILVEIRA, M. I. C. M. **O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 10.639/2003 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS**. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2009.

SILVÉRIO, Roberto Silvério. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003

\_\_\_\_\_. Evolução e contexto atual das políticas em educação. In. HERINGER, R.; PAULA, M. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalização no pensamento brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SISS, A. Ações afirmativas, Ensino Superior e NEABS: interseções históricas. Cadernos do Centro de **Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, v. 7, n. 2, p. 181-190, 2014.

SOARES, Nildomar da Silveira. **Leis Básicas do Município de Teresina**. 3º ed. Teresina: Ed. do Autor, 2001.

THIJM, F. E. A. **O que dizem teses e dissertações sobre Relações Étnico-Raciais em Educação (2004-2013)**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

VALENTIN, S. S.; PINHO, V. A.; GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2015.

WASSEN, J.; PEREIRA, E. M. A.; BALZAN, N. C. Política de avaliação em programas de Pós-Graduação de excelência em educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 1, p. 215-243, jan./abr., 2015.

UNESCO. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**: adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960. Paris: UNESCO, 1960.

## ANEXOS

**ANEXO A – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações  
Étnico-Raciais/UFPA**

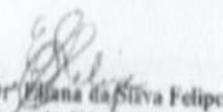
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

## DECLARAÇÃO

A Diretora Geral do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o Estatuto e o Regimento Geral...

Declara para os devidos fins, que o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas denominado GERA – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Etnicorraciais, esteve em funcionamento na sala 04 do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará entre os anos de 2006 e 2010, sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Bala Coelho.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARÁ, EM 13 DE MARÇO DE 2014.

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana da Silva Felipe  
Diretora-Geral do Instituto de Ciências da Educação da UFPA  
Portaria nº 935/2014-Reitoria



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PORTARIA N° 014/ 2012-IFCH

O Senhor Diretor-Geral do IFCH no uso de suas atribuições legais e estatutárias e em atendimento ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana,

**R E S O L V E,**

INSTITUIR o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros denominado GERA-Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de Professores e relações Étnicorraciais, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, sob a coordenação da Profª. Drª. Wilma de Nazaré Baía Coelho, Vice-coordenadora do Consórcio Nacional de NEABs.

Dê-se Ciência e Cumpra-se

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Pará, em Belém, 18 de setembro de 2012.

  
Prof. Dr. João Paulo F. Costa  
Diretor-Geral do Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas  
UFFPA

## ANEXO B - Diversidade Étnico-Racial, Saberes Tradicionais e Educação na Amazônia/IFPA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA  
CAMPUS PARAUPEBAS  
DIREÇÃO DE ENSINO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E INOVAÇÃO



### ANÁLISE E PARECER DA PROPOSTA DO GRUPO DE PESQUISA

Considerando o encaminhamento de proposta de criação do Grupo de Pesquisa intitulado “**Etnociências e Educação Escolar Indígena na Amazônia**” sob a liderança da pesquisadora **Julianna Kelly Paulino Bezerra de Azevedo**, e vice-liderança do pesquisador **Débora Aquino Nunes**, esta diretoria emite parecer à criação do grupo:

( x ) FAVORÁVEL

( ) NÃO FAVORÁVEL

Parauapebas, 02/09/2016

Diretor de Ensino, Pesquisa, Extensão, Pós graduação e Inovação

Campus Parauapebas

PORT 293/2016/GAB/REI/IFPA

**ANEXO C – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração/UNIR**

	<b>Processo:</b> 23118-001854/2011-52
<b>Câmara de Pesquisa e Extensão - CPE</b>	<b>Parecer:</b> 1134/CPE
<b>Assunto:</b> Grupo de Estudo e Pesquisa sobre relações Raciais- Migração - GEPRAM	
<b>Interessado:</b> Claudemir da Silva Paula	
<b>Relator:</b> Conselheiro Carlos Alberto Tenório de Carvalho Júnior	

**I – RELATÓRIO:**

O processo 23118-0018/2011-52, iniciado com requerimento ao departamento de educação – DACIE, trata de pedido de institucionalização de grupo de Estudos e pesquisa sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM do professor Claudemir da Silva Paula, lotado no DACIE. No processo constam: projeto de criação do grupo de estudo e pesquisa do pleito, como pode ser visto na folha (pag. 71 à 74); cabe ressaltar que o processo estava sem numeração a partir da folha 27.

**II - ANÁLISE:**

O projeto de institucionalização de grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Relações Raciais e Migração – GERPRAM do professor Claudemir da Silva Paula, contempla todos os requisitos essenciais como pode ser visto no relato da diretoria de pesquisa da prorroreitoria, bem como atendeu às suas recomendações na composição dos documentos exigidos. Além disso, cabe ressaltar que o projeto menciona que não há demanda de recursos financeiros da instituição para o seu pleno funcionamento

**III – PARECER**

Diante dos autos, pelos pareceres já encaminhados pelos colegas de departamento e do campus vilhena, fico também, sujeito a ser de parecer FAVORÁVEL ao pleito, uma vez que trata-se de projeto de interesse da unir e da sociedade para desenvolvimento econômico e social.

Porto Velho, 08 de dezembro de 2011.



Conselheiro Carlos Alberto Tenório de Carvalho Júnior  
Relator CPE/CONSEA

**ANEXO D – Grupo de Pesquisa Laboratório de Educação: Novas Tecnologias e Estudos  
Étnico-Raciais/UFRN**

**RESOLUÇÃO Nº 162/2008-CONSEPE, de 18 de novembro de 2008.**

Estabelece normas para criação, registro e funcionamento de Grupos de Pesquisa na UFRN.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE faz saber que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, usando das atribuições que lhe confere o artigo 17, inciso XII, do Estatuto da UFRN,

CONSIDERANDO a necessidade de uniformização no uso do termo de Grupo em substituição ao termo de Base, para compatibilizar com o Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ,

CONSIDERANDO que os Grupos de Pesquisa da UFRN com a finalidade de aglutinar pesquisadores que atuam em temas comuns ou correlatos necessitam de uma legislação normativa atualizada que aprimore o seu funcionamento,

CONSIDERANDO o que consta do processo nº 23077.046704/2008-04,

**RESOLVE:**

**Art.1º** Aprovar as normas para criação, registro e funcionamento de Grupos de Pesquisa, baixadas com esta Resolução e dela fazendo parte integrante.

**Art. 2º** Revogar a Resolução de nº 005/2008-CONSEPE, de 19 de fevereiro de 2008.

**Art. 3º** Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria, em Natal, 18 de novembro de 2008.

José Ivonildo do Rêgo  
**REITOR**

**ANEXO E – Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos/UFMA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966

São Luís - Maranhão

**RESOLUÇÃO Nº 843-CONSEPE, de 26 de maio de 2011**

*Aprova a criação do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero-Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismo-GERAMUS e seu Regimento Interno*

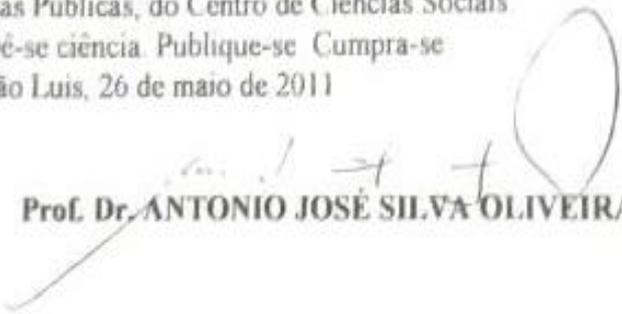
O Vice-Rector da Universidade Federal do Maranhão, na qualidade de **PRESIDENTE EM EXERCÍCIO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais,

Considerando o que consta do Processo nº 2499/2007 77 e o que decidiu referido Conselho em sessão desta data

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Aprovar a criação do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações e Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismo-GERAMUS e seu Regimento Interno, parte integrante desta Resolução, vinculado ao Departamento de Serviço Social e ao Núcleo de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, do Centro de Ciências Sociais

Dê-se ciência. Publique-se Cumpra-se  
São Luís, 26 de maio de 2011

  
**Prof. Dr. ANTONIO JOSÉ SILVA OLIVEIRA**

**ANEXO F – Grupo de Pesquisa em Estudos Étnico-Raciais e de Fronteira/IFMT**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 103, DE 07 DE DEZEMBRO DE 2015**

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo Decreto Presidencial de 08/04/2013, publicado no DOU de 09/04/2013, considerando as informações contidas no Processo IFMT Nº 23188.017448.2015-10 e decisão em Reunião Ordinária deste Conselho, realizada no dia 07/12/2015,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Aprovar o Regulamento para a Criação, Institucionalização e Supervisão dos Grupos de Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, conforme anexo.

**Art. 2º** - Esta resolução entra em vigor na data da sua publicação.

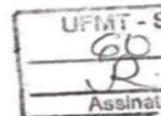
Cuiabá–MT, 07 de dezembro de 2015.

**PROF. JOSÉ BISPO BARBOSA  
PRESIDENTE DO CONSUP/IFMT**

**ANEXO G - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e  
Educação/UFMT**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO



**NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E  
EDUCAÇÃO - NEPRE  
REGIMENTO**

**CAPÍTULO I  
Das Finalidades**

**Art. 1º** - O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação - NEPRE, vinculado ao Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação da UFMT tem por finalidade: incentivar, promover e realizar ações de extensão, ensino e pesquisa e intercâmbios de caráter interdisciplinar contemplando a temática Relações Raciais e Educação, no que se refere a negros e afro-descendentes.

**CAPÍTULO II  
Da Organização**

**Art. 2º** - O NEPRE terá um Coordenador e um Sub-Coordenador, eleitos por um período de três anos entre os membros do corpo docente do IE que estejam vinculados às linhas de pesquisa Relações Raciais e Educação, com projetos aprovados pelo NEPRE.

**Art. 3º**. O Coordenador e o Sub-Coordenador serão eleitos pelos pesquisadores do Núcleo e pelos discentes vinculados ao Núcleo.

**Art. 4º**. O NEPRE ficará sediado no Instituto de Educação da UFMT, provisoriamente na sala 50 e deverá contar com o apoio de um funcionário, de preferência técnico em assuntos educacionais.

**Art. 5º** O NEPRE se articulará com outros pesquisadores e núcleos desenvolvidos na UFMT que tratem do tema das Relações Raciais.

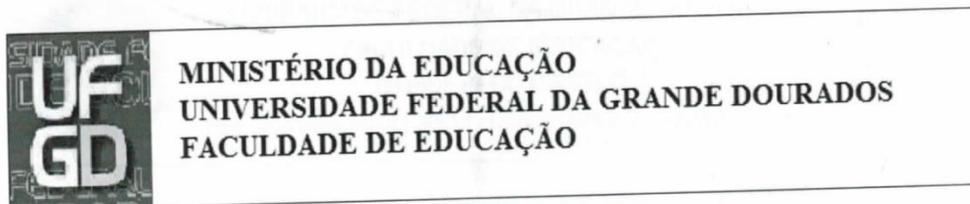
**CAPÍTULO III  
Das Competências  
Seção I  
Do Núcleo**

**Art. 6º**. Para atingir as suas finalidades compete ao NEPRE:

1. Desenvolver o coordenar atividades que constem de pesquisas, seminários, palestras, debates e cursos;
2. Incorporar pesquisadores comprometidos com as investigações sobre a população negra ou afro-descendente e suas relações com a educação;
3. Publicar material de divulgação relativo aos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo e outros sobre a mesma temática;
4. Fomentar a articulação entre a Universidade e as entidades de cultura negra;
5. Promover a articulação entre a Universidade e as Redes de Ensino Fundamental e Médio;



**ANEXO H - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e  
Formação de Professores/UFGD**



RESOLUÇÃO Nº. 304, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2013.

**O CONSELHO DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED,**  
da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, no uso de suas atribuições legais,  
**RESOLVE:**

APROVAR a criação do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas  
Sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores” – GEPRAFE,  
coordenado pela Docente Eugenia Portela de Siqueira Marques.



REINALDO DOS SANTOS  
Presidente

**ANEXO I - Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações em Racismo, Educação para as  
Relações Étnico-Raciais e Indígenas/Colégio Pedro II**



**Ministério da Educação  
Colégio Pedro II**

**PORTARIA Nº 3829, DE 27 DE OUTUBRO DE 2015.**

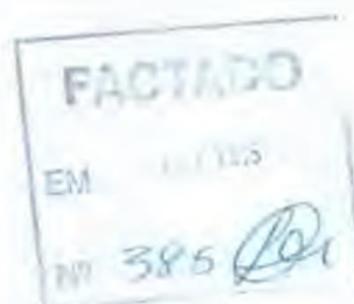
**O REITOR DO COLÉGIO PEDRO II**, nomeado por Decreto Presidencial de 03 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial da União, Seção 2, página 1 de 04 de outubro de 2013, no uso de suas atribuições legais,

**RESOLVE:**

Criar o “**Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnoraciais e Indígenas – GEPARREI**”.

(Proc. nº 23040.005698/2015-73)

OSCAR HALAC



Fundado em 2 de dezembro de 1837

## ANEXO J - Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário/PUC - SP



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

#### ATO DA PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO Nº 01/2016

#### ESTABELECE PROCEDIMENTOS PARA CERTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA E SEUS LÍDERES

A Pró-Reitora de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, no uso de suas atribuições,

#### Considerando:

- as normas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), responsável pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil;
- que compete à Pró-Reitora de Pós-Graduação a certificação institucional de Grupos de Pesquisa e de seus líderes na PUC-SP;

#### RESOLVE:

**Artigo 1º** - A certificação institucional de Grupos de Pesquisa da PUC-SP para efeito de inclusão no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq, será realizada em conformidade com o fixado neste Ato.

#### I – DEFINIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE PESQUISA

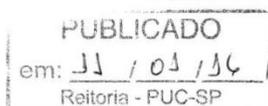
**Artigo 2º** - Um Grupo de Pesquisa é constituído por um conjunto de docentes, pesquisadores e discentes com atividade sistemática de pesquisa em torno de linhas de pesquisa comuns, que se organizam sob uma liderança.

**§1º** - O grupo de pesquisa organiza-se hierarquicamente em torno de um, ou eventualmente, dois líderes com experiência, destaque e liderança no terreno científico ou tecnológico em que se insere o grupo.

**§2º** - O grupo de pesquisa inclui docentes pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação envolvidos com os projetos de pesquisa do grupo, pessoal técnico que diretamente trabalha na execução dos projetos e outros pesquisadores agregados ao grupo, desde que efetivamente desenvolvam atividade de pesquisa no Grupo.

**§3º** - São considerados atípicos os Grupos de Pesquisa unitários (formados por apenas 1 pesquisador), os Grupos sem estudantes, os Grupos sem técnicos, os Grupos com mais de dez pesquisadores, os Grupos com pesquisadores que participam de quatro ou mais grupos.

**§4º** - Não serão aceitas propostas de Grupos de Pesquisa em que o líder não é doutor.





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**II- PERFIL E COMPETÊNCIAS DO LÍDER DE GRUPO DE PESQUISA**

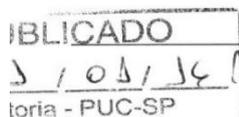
**Artigo 3º** - O líder de Grupo de Pesquisa deve ser obrigatoriamente doutor e professor da PUC-SP com contrato por tempo indeterminado e responder pela coordenação e planejamento dos trabalhos do Grupo.

**Artigo 4º** - Para desempenhar a função de líder de Grupo de Pesquisa é necessário possuir:

- a) reconhecimento de liderança acadêmico-intelectual em sua linha de pesquisa e/ou área temática;
- b) habilidades para aglutinar os esforços dos demais pesquisadores e apontar para novas perspectivas de pesquisa na área temática;
- c) experiência consolidada nos 5 (cinco) anos imediatamente anteriores em orientação de trabalhos científicos nas modalidades de pesquisa, a seguir: a) iniciação científica (IC); b) trabalho de conclusão de curso (TCC); c) mestrado acadêmico ou profissional; d) doutorado; e) supervisão de pós-doutorado;
- d) experiência comprovada em pesquisa, com destaque na sua área de conhecimento, sendo indicadores de tal experiência: projetos de pesquisa já desenvolvidos, participação em redes de cooperação técnica e científica e auxílios recebidos de agências de fomento;
- e) produção bibliográfica reconhecida nos 5 (cinco) anos imediatamente anteriores, sendo indicadores de produção: o número e a qualificação de publicações recentes em livros, capítulos de livro e artigos em periódicos arbitrados;
- f) participação nos últimos 5 (cinco) anos em bancas examinadoras de: qualificação de dissertações e teses, defesas de dissertações e teses, concursos de ingresso e promoção de docentes, concursos ou júris de premiações científicas;
- g) atuação nos últimos 5 (cinco) anos em cursos e conferências patrocinados ou organizados por instituições acadêmicas ou científicas nacionais e/ou internacionais, como parecerista de agências de fomento, de periódicos científicos e/ou de eventos científicos, participação na organização de eventos e editoria de periódicos arbitrados, prêmios pela produção de trabalhos no campo da ciência e tecnologia ou arte.

**Artigo 5º** - Compete ao líder do Grupo de Pesquisa, além de efetuar a atualização permanente das informações constantes no Diretório de seu Grupo de Pesquisa do CNPq, acompanhar os membros por ele liderados, de modo a:

- a) incentivar os membros do Grupo a converter os resultados da produção em publicações, priorizando as produções de pesquisa que revertam em publicações;
- b) garantir o preenchimento adequado e de forma completa dos currículos de todos os membros do Grupo na plataforma Lattes do CNPq, inclusive dos estudantes, antes de suas respectivas inclusões no grupo;
- c) zelar pela contínua atualização dos currículos Lattes de todos os membros do Grupo;
- d) observar a coerência das produções do Grupo com as linhas de pesquisa definidas.





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**III – DEFINIÇÃO DE PESQUISADORES E ESTUDANTES**

**Artigo 6º** - Consideram-se *pesquisadores* os participantes do Grupo de Pesquisa que não estejam em fase de formação e que estejam comprometidos diretamente com a realização de projetos pertinentes ao Grupo, com produção científica e tecnológica ou artística consistente com as linhas de pesquisa do Grupo.

**Parágrafo único** - Os Doutores integrantes do Grupo de Pesquisa que estiverem realizando estágio de pós-doutoramento também são considerados *pesquisadores*.

**Artigo 7º** - Consideram-se *estudantes* os alunos de Graduação ou de Pós-Graduação que participam ativamente de estudos vinculados às linhas de pesquisa do Grupo como parte de suas atividades discentes e sob a orientação de pesquisadores desse Grupo.

**Artigo 8º** - Consideram-se *técnicos* os funcionários que desenvolvem atividades diretamente relacionadas à infraestrutura de pesquisa necessária ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa no âmbito do Grupo de Pesquisa.

**IV – TRAMITAÇÃO INTERNA PARA A CERTIFICAÇÃO**

**Artigo 9º** - O processo de certificação de um novo Grupo de Pesquisa tem início com o encaminhamento do processo pelo Líder do Grupo à Chefia do Departamento ou Programa de Pós-Graduação ao qual o professor requerente esteja vinculado, contendo:

- a) proposta do Grupo de Pesquisa, com objetivos e resultados obtidos e/ou esperados, linhas de pesquisa - com ementa.
- b) relação nominal dos membros do Grupo com vinculação institucional (PUC-SP ou outra IES), titulação (mestrando, doutorando, pesquisador doutor, aluno de iniciação científica, ou técnico), e link para os Currículos Lattes de todos os participantes;
- c) quadro resumo com os indicadores de produções científicas dos membros pesquisadores do Grupo nos últimos 5 (cinco) anos, destacando: (i) ano de obtenção do doutorado, (ii) produção bibliográfica (número e a qualificação) em livros, capítulos de livro e artigos em periódicos arbitrados, (iii) participação em bancas examinadoras de dissertações, teses, concursos de ingresso e promoção de docentes e concursos ou júris de premiações científicas, (iv) atuação em cursos e conferências patrocinados ou organizados por instituições acadêmicas ou científicas nacionais e/ou internacionais, (v) pareceres para agências de fomento, periódicos científicos, eventos científicos, (vi) participação na organização de eventos e editoria de periódicos arbitrados; (vii) prêmios pela produção de trabalhos no campo da ciência e tecnologia ou arte.

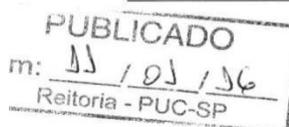
**Artigo 10** - O Departamento ou Programa de Pós-Graduação deverá analisar a proposta e emitir parecer circunstanciado acerca do perfil do líder proposto e da pertinência do Grupo.

**Artigo 11** - O Conselho da Faculdade deverá homologar o parecer do Departamento ou Programa, para encaminhamento à Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

**Artigo 12** - A Pró-Reitoria de Pós-Graduação emitirá parecer sobre a certificação do Grupo de Pesquisa conforme critérios constantes deste Ato e aqueles exarados pelo CNPq.

3

Rua Ministro Godói, 969 – 4º andar – Sala 4E-12 – Perdizes – São Paulo-SP – CEP 05015-000  
Fone: (11) 3670-8522 – Fax: (11) 3670-8509 – E-mail: proposgrad@pucsp.br





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**Resumo da Tramitação Interna para criação de novo Grupo de Pesquisa certificado pela Universidade no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq**

Proposta de criação de Grupo de Pesquisa encaminhada ao Departamento ou Programa de Pós-Graduação pelo Líder do Grupo de Pesquisa (Artigo 9)
Parecer do Departamento ou Programa de Pós-Graduação (Artigo 10)
Homologação do parecer do Departamento ou Programa de Pós-Graduação, pelo Conselho de Faculdade (Artigo 11)
Envio à Pró-Reitoria (Artigo 11)
Parecer de relator indicado pela Pró-Reitoria (Artigo 12)
Informação do resultado ao proponente do processo pela Pró-Reitoria (Artigo 13)
Preenchimento dos dados no Diretório do CNPq, pelo proponente (Artigo 13)
Certificação do Grupo, pela Pró-Reitoria, no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq (Artigo 14).

**PUBLICADO**  
em: 15/01/16 per  
Reitoria - PUC-SP

Rua Ministro Godói, 969 – 4º andar – Sala 4E-12 – Perdizes – São Paulo-SP – CEP 05015-000  
Fone: (11) 3670-8522 – Fax: (11) 3670-8509 – E-mail: proposgrad@pucsp.br

5

**ANEXO K – Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas  
Mídias/ UFES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

**RESOLUÇÃO Nº. 21/2013**

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o que consta do Processo nº **3.853/2012-66 – PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRPPG)**;

CONSIDERANDO o parecer da Comissão de Pesquisa e Pós-graduação;

CONSIDERANDO, ainda, a aprovação da Plenária, por unanimidade, na Sessão Ordinária realizada no dia 22 de maio de 2013,

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar o Regulamento Geral das Atividades de Pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), conforme anexo deste Projeto de Resolução.

**Art. 2º.** Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 22 de maio de 2013.

**REINALDO CENTODUCATTE**  
PRESIDENTE