

## Introdução

Dalila Fernandes de Negreiros

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

NEGREIROS, D.F. Introdução. In: *Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp. 1-15. ISBN: 978-85-68576-94-6. <https://doi.org/10.7476/9788568576946.0001>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## Introdução

A despeito dos 120 anos da abolição da escravatura, o Brasil ainda possui uma grande diferença entre as condições de vida de pessoas negras e pessoas brancas.<sup>1</sup> Essa diferença perdura ao longo das décadas em virtude de uma série de práticas discriminatórias fundamentadas no racismo.

Para combater essas práticas e aproximar as condições de vida da população negra às da população branca, diversas políticas públicas têm sido elaboradas e implementadas no Brasil. Essas políticas partem do diagnóstico de que a sociedade brasileira é racista, buscando combater o racismo e seus efeitos, haja vista que esse racismo permeia comportamentos sociais e institucionais.

Uma das questões cerne para a sobrevivência, produção e reprodução do comportamento racista brasileiro refere-se ao processo de construção da história e identidade nacional, que inviabilizou

---

<sup>1</sup> Segundo o Censo Demográfico de 2010, em relação aos itens Características da População e Domicílios, apurou-se que a população negra (considerada pela junção das raças/cores preta e parda) é a maioria da população brasileira, chegando a 50,7%. Contudo, quando examinamos a população a partir de seus indicadores sociais, a proporção não permanece a mesma. A população negra constitui: 66% do contingente de pessoas não alfabetizadas com mais de cinco anos, 70% das pessoas que recebem menos de ¼ do salário mínimo e possuem o rendimento médio mensal das pessoas com mais de 10 anos de aproximadamente 55% do rendimento de pessoas brancas (rendimento de pessoas brancas: R\$ 1.535,94, pretas: R\$ 833,21 e pardas R\$ 844,66) (IBGE, 2010).

grupos não hegemônicos e vozes dissonantes da aparente harmonia da convivência entre os diversos grupos formadores do povo brasileiro (DEGLER, 1976; SKIDMORE, 1979; SODRÉ, 1999; MUNANGA, 2004).

A construção dessa história e dessa identidade nacional, entendida a despeito da população negra, conformou a educação nacional e seu currículo, reforçando a exclusão da população negra de espaços de representatividade, de visibilidade e de poder.

A fim de combater essa prática, foi instituída a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Consta da lei que:

[...] o conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Indicando a inclusão desse “novo” conteúdo no currículo escolar, o qual deveria somar-se aos demais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), em especial nas áreas da história do Brasil, literatura e artes, a Lei 10.639/2003 constitui um grande avanço para a discussão do combate ao racismo na educação e para a revisão dos conteúdos curriculares excludentes, não só em relação à população negra.

Promover uma educação inclusiva à população negra é um grande desafio. Questões relativas ao acesso à escola, como: há uma escola próxima? quanto se gasta para chegar até ela? quanto tempo se passa dentro dela? É possível conciliar o horário com o trabalho? colocam-se ao lado de outras, relativas ao currículo, como: o que é ensinado? para o que serve o que é ensinado? condiz com a realidade?

Entende-se que todos esses fatores são possíveis causas da evasão escolar da população negra a partir do ensino médio.<sup>2</sup> Ainda que essas questões estejam presentes na educação de toda a população, tornam-se ainda mais importantes quando consideramos a população negra, uma vez que, como já apontado nos dados, existe intersecção entre raça e classe, e há questões específicas no que tange à representação e à visibilidade da população negra.

A Lei 10.639/2003 foca essa inclusão no conteúdo ministrado, principalmente ao vislumbrar o currículo escolar como instrumento de difusão da subordinação racial, tentando inverter essa lógica para transformá-lo em instrumento da luta antirracista. Para promover o resgate da contribuição da população negra à história nacional e sua inclusão, seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos político-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e, possivelmente, também deveriam ser adotados mecanismos indutores dessa inserção como a inclusão da temática nos conteúdos dos vestibulares.

Esse conjunto de ações recebeu a alcunha de educação das relações étnico-raciais<sup>3</sup>, a qual tem por objetivos possibilitar o

---

<sup>2</sup> Segundo os dados do Censo Escolar 2010, enquanto a taxa de abandono escolar no Ensino Fundamental era de 3,1%, o abandono escolar no Ensino Médio era de 11,6%; a taxa de reprovação no Ensino Fundamental era 10,3%, no Ensino Médio era 12,5%; a distorção idade/série chegava a 23,6% dos alunos no Ensino Fundamental, alcançando 37,8% dos estudantes no Ensino Médio (MEC/INEP/Censo Escolar, 2010). Porém, ao se analisar os dados da composição racial dos alunos em distorção na relação idade-série ou ausentes da escola, observa-se a predominância da população negra; entre os jovens de 15 a 17 anos, 85% dos estudantes brancos frequentam a escola, enquanto somente 79% dos estudantes negros o fazem, e enquanto 58% dos estudantes brancos estão na série indicada para a sua idade, a proporção dos estudantes negros na mesma situação é de 39%. (IBGE, PNAD, 2007)

<sup>3</sup> Ao longo do trabalho, será adotada a grafia de étnico-raciais visto que de acordo com a Nova Ortografia o uso do hífen permanece para adjetivos compostos.

reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir de seu próprio ponto de vista, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra, formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do País, assim como saibam combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar), e finalmente propiciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas.

É importante destacar que a educação das relações étnico-raciais é uma política pública que surge num período especialmente profícuo para políticas de combate ao racismo pelo governo federal, e tais ações se articulam por um conjunto de diretrizes para o enfrentamento ao racismo e para a promoção da população negra.

As iniciativas governamentais de promoção dessa política são coordenadas pela Coordenação-Geral de Educação das Relações Étnico-raciais do Ministério da Educação. Entre as competências dessa Coordenação-Geral está a promoção de ações para a formação de profissionais da educação a fim de qualificá-los a ministrar os conteúdos da educação das relações étnico-raciais e também a identificar e combater a discriminação racial no ambiente escolar. Entende-se que a formação de docentes é um dos principais eixos de ações para a educação das relações étnico-raciais tanto porque é efetivamente necessário habilitá-los para ministrar o conteúdo expresso pela legislação, quanto pela necessidade de mobilizá-los para o combate ao racismo na e por meio da escola.

Tendo isso em vista, em 2005 foram iniciados dois projetos com o objetivo de promover a formação docente nesses moldes:

---

Entretanto, esse entendimento não estava fixado quando boa parte da legislação sobre o tema foi promulgada, sendo encontrada nas citações também a grafia “eticorracial”.

Programa Educação Africanidades Brasil (Africanidades), que contitui-se como um curso e visava à formação de docentes, e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), que visa fortalecer os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) das instituições públicas de Ensino Superior, formar professores e elaborar materiais de apoio à educação das relações étnico-raciais.

O Africanidades teve somente uma edição, em 2006<sup>4</sup>, enquanto o Uniafro tornou-se um dos principais programas da Coordenação-Geral de Educação das Relações Étnico-raciais.

Porém, quando da aprovação da Lei 10.639/2003, os mecanismos de implementação não foram estabelecidos. Somente em 2009 foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Assim, durante um período de seis anos, não houve prazos, metas, nem um projeto claro de implementação com horizonte temporal e plano nacional, implicando que as iniciativas da implementação da educação das relações étnico-raciais fossem diversas e esparsas no tempo e no espaço.

Diante disso, propõe-se, com este trabalho, analisar a formação de docentes na Política de Educação das Relações Étnico-raciais a partir da Lei 10.639/2003, por meio de avaliação dos Programas Uniafro e Africanidades e, a partir disso, compreender como tem sido a coordenação nacional da Política, para, com isso, recomendar indicadores de formação para possibilitar melhoras nessa coordenação.

---

<sup>4</sup> Em 2006 houve a primeira formação de turmas do Curso Educação Africanidades Brasil. Contudo, no ano de 2007 foram contatados os alunos desistentes do curso para que o concluíssem e entregassem os trabalhos finais para a obtenção do certificado.

Tal análise justifica-se na medida em que a proposição de um currículo escolar nacional que contemple a diversidade racial do País é, há muito, item central de pauta de diversas entidades do movimento negro. Parte dessa centralidade ocorre em virtude da crença de que o ensino a respeito da presença, da contribuição da população negra e da formação da identidade negra na história do Brasil é elemento-chave para o combate ao racismo e sua não reprodução. Analisar o processo de implementação da Política de Educação das Relações Étnico-Raciais é, assim, uma forma de avaliar parte significativa da construção de um projeto de sociedade que contemple a população negra em sua identidade.

Para Souza (2007), a principal distinção entre analisar políticas públicas e políticas sociais está no foco das pesquisas. Enquanto a pesquisa em políticas públicas tem a ênfase voltada ao andamento e ao desenvolvimento das políticas, as pesquisas em políticas sociais estariam mais interessadas em saber a relação entre os resultados apresentados frente à consecução do combate aos problemas sociais visados por essas políticas.

Theodoro e Delgado (2003) advertem que uma das questões cerne relativas às políticas sociais no Brasil é seu vínculo com o combate à desigualdade. Os autores indicam que o problema da desigualdade é histórico no País, sendo presente mesmo em momentos de crescimento econômico, indicando-se a necessidade de políticas sociais para sua consecução. Contudo, esses autores ressaltam que a ênfase dessas políticas tem-se concentrado no combate à pobreza, limitando a desigualdade em sua complexidade.

Para Draibe (1990), o histórico do estudo de políticas sociais no Brasil é recente, havendo duas grandes limitações: i) a fragmentação e setorialidade dos estudos e ii) a ênfase no diagnóstico em detrimento da prospecção. Segundo Souza (2007), a partir da década de 1990 há o ressurgimento do campo de políticas públicas

no Brasil como área de conhecimento em virtude da necessidade de otimização dos gastos públicos e de equacionamento do desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social.

Ainda que o estudo sobre as políticas sociais seja recente no Brasil, Santos (1987) indica que a grande gênese de sua formulação pelo Estado se deu no período de 1930 a 1943. Segundo o autor, de 1888 a 1931, haveria a impossibilidade de construção de um Estado de bem-estar social clássico no País em virtude da concentração do trabalho na atividade agrícola, ausência de mobilidade no trabalho e da repressão à organização dos trabalhadores na década de 1920.

A partir de 1930, com a revolução que culminou com a ditadura de Getúlio Vargas (1930–1945) e a organização e mobilização dos trabalhadores urbanos, há a conquista de políticas sociais por parte da classe trabalhadora organizada, constituindo aquilo que o autor denomina cidadania regulada. A cidadania regulada consiste na concessão da cidadania, em forma de acesso à proteção social, aos sujeitos inseridos no mercado de trabalho em ocupações reconhecidas e definidas em lei. Esse modelo de concessão de “benefícios” sociais por meio de inserção no mercado de trabalho somente teria sido transformado a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual transfere essas políticas da esfera do benefício para a do direito.

Draibe (1990) propõe uma análise de políticas sociais a partir das questões postas para o futuro, classificando o Estado de Bem-Estar Social como um sistema de regulação pública dos serviços sociais. Para Theodoro e Delgado (2003), o efetivo enfrentamento da desigualdade em sua plenitude e complexidade somente é possível se a ação pública tiver um escopo mais amplo. Assim, o combate à pobreza não poderia ser o objetivo único da política social, mas produto de um esforço mais geral e concertado da sociedade, no qual políticas de transferência de renda, assim como



outras políticas mais estruturais, sejam parte integrante de um projeto nacional mais amplo de inclusão. Desse modo, para alcançar a inclusão dos grupos historicamente excluídos, como a população negra, as mulheres, os povos e comunidades tradicionais, entre outros, seriam necessárias políticas específicas.

Segundo Souza (2007), um dos modelos mais conhecidos de classificação de políticas públicas é o de Theodor Lowi (1972), o qual classifica as políticas como: i) distributivas, relacionadas às políticas que visam conceder benefício a certos grupos ou regiões; ii) regulatórias, que determinam normas de funcionamento; iii) redistributivas, que redirecionam recursos de população mais abundante para população com menos condições financeiras; iv) constitutivas, que indicam os procedimentos a serem adotados.

A educação das relações étnico-raciais se caracteriza como política regulatória, uma vez que determina e cria condições para o ensino sobre a questão racial, especialmente a partir da Lei 10.639/2003, e também como política redistributiva no campo simbólico e cultural, uma vez que objetiva a valorização da história e cultura negra no País, propiciando à população negra o reconhecimento e a valorização da sua ancestralidade e dos valores culturais.

Assim, para analisar uma política com essas características é necessário tanto medir a adoção das normas fixadas a partir da legislação que embasa a educação das relações étnico-raciais, quanto estimar se essas normas conduzem à execução do objetivo da política e, também, se o modelo de coordenação e execução da política são instrumentos de disseminação da valorização almejada.

Para o desenvolvimento de políticas públicas, essa avaliação da implementação da educação das relações étnico-raciais é importante na medida em que constitui um instrumento de avaliação que permite estender a análise desde os aspectos gerais do processo de identificação de uma demanda social, percorrendo

todos os passos até a efetiva implementação da política pública que deveria dialogar com a mesma questão inicial. Também é relevante eventualmente observar as boas práticas, as vicissitudes e os aspectos necessários à implementação de uma política dessa natureza.

É imperioso indicar que essa política, que é ao mesmo tempo de educação e de promoção da igualdade racial, possui nessa dupla inserção, diversos elementos desafiadores para a análise de políticas públicas, tanto pela recente implementação quanto pela interinstitucionalidade que tais ações tendem a demandar.

## Metodologia

Segundo Souza (2007), a área de análise de políticas públicas tem sua gênese na década de 1930 nos EUA. A tradição americana de análise é caracterizada pela visão da política como ação governamental não necessariamente vinculada essencialmente ao papel do Estado.

Para a autora, ao analisar uma política pública parte-se da concepção de que as ações idealizadas pela política são estruturadas com vistas à solução de um problema. Mas essas ações também são balizadas por ideias e interesses de diferentes atores relacionados à política. É também relevante destacar que a solução proposta ao problema não parte necessariamente de uma ação exclusivamente governamental, podendo contar com a cooperação de entidades da sociedade civil.

Segundo Souza, de modo geral, o olhar que guia a análise de políticas públicas assume a multiplicidade de fatores que influem nessas políticas, indicando a necessidade de uma análise holística. Assim, para a autora,

[...] pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar

o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (SOUZA, 2007, p. 69).

No caso específico da educação das relações étnico-raciais, esses fatores são expressos pela identificação de alguns problemas que essa política visa combater, como o racismo, a educação excluída e a formação deficitária da população no que tange aos temas africanos e afro-brasileiros.

A solução para esses problemas veio na forma da proposição da obrigatoriedade do ensino da questão racial sobre determinados parâmetros que garantam a valorização da história e cultura negras. Há, ainda, os interesses: i) da população negra, representada por diversas entidades do movimento negro que pautam essa demanda há décadas; ii) do MEC que é o órgão responsável pela coordenação de ações que garantam o objetivo da política; iii) dos docentes e das escolas, que são responsáveis pela execução da política; iv) do governo federal, que deseja demonstrar que tem executado ações para responder às demandas dos movimentos negros. Se por um lado há interesse da população negra em se ver representada no conteúdo escolar por meio de política pública específica, há também divergências entre os interesses dessa população e dos demais atores.

O MEC é responsável por coordenar a política educacional do País, mas não conta necessariamente com equipe e recursos financeiros robustos para a execução dessa política. No caso do Educação das Relações Étnico-Raciais, a ausência de recursos financeiros e/ou de pessoal impactaram no modelo de política adotado, ou seja, uma política rivaliza com as demais, pela disputa de recursos, de expertise e de decisão, dentro do MEC.

O governo federal tem interesse em demonstrar a realização de ações, sem obrigatoriamente propiciar os meios de efetivação da promessa de inclusão expressa na legislação, porque para isso seria necessária uma priorização efetiva, por meio da disponibilização de recursos. Já na rede de educação básica, os docentes têm um conteúdo vasto e quase enciclopédico para ministrar, mas não contam, necessariamente, com formação e estrutura mínima que possibilite a inclusão dos novos temas.

Um dos modelos analíticos mais utilizados para a análise de políticas públicas é o ciclo da política, o qual prevê seis etapas constitutivas do processo de construção das políticas públicas, que são: definição da agenda, identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação (SOUZA, 2007, p. 74).

A educação das relações étnico-raciais é uma demanda histórica do movimento negro no Brasil.<sup>5</sup> Contudo, essa demanda só começou a entrar na agenda governamental de forma mais resolutiva a partir de 1995, em virtude dos desdobramentos da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, entre os quais se destaca a formação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI População Negra), em 1996.

Como desdobramento das ações do GTI População Negra, em 2001, o Brasil contou com uma expressiva participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na

---

<sup>5</sup> Na perspectiva das políticas de governo, destaca-se três momentos cruciais de apresentação da demanda da educação das relações étnico-raciais do movimento negro organizado: i) o Primeiro Congresso Negro Brasileiro, em 1950; ii) a Convenção Nacional do Negro na Constituinte em 1986; iii) a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, em 1995.

África do Sul. O Plano de Ações aprovado nessa Conferência criou politicamente condições para a proposição de diversas políticas de promoção da igualdade racial.

Assim, em 2003, a Educação das Relações Étnico-Raciais foi transformada em política pública. Contudo, avaliar essa política significa avaliar uma ação que, apesar de possuir demandas antigas, tem um processo recente de implementação.

Considerando o modelo dos ciclos de políticas públicas, analisa-se a implementação da política, uma vez que assume-se que os problemas, os quais essa Política visa combater, já foram identificados, pois entraram na agenda governamental e receberam como resposta uma política curricular a qual possui diversas ações (capacitação dos docentes, apoio a projetos antirracistas nas escolas, revisão dos livros didáticos, estímulo de ações de valorização da cultura negra, inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar, entre outras) e está em fase de implementação.

Kingdom (1995) questiona os modelos de análise de políticas públicas tradicionais, com leis prescritivas como o ciclo das políticas públicas, uma vez que os processos sociais seriam imprevisíveis. Assim, o autor propõe um modelo com três fluxos relativos aos problemas, às soluções e às políticas.

No fluxo dos problemas o cerne da questão envolve a visualização de um problema como necessário ou prioritário para a formulação de uma política pública. Uma vez formulado e apresentado o problema, é iniciada a competição para adentrar a agenda governamental.

Sobre o fluxo das soluções, ou alternativas, é destacada a ausência de uma relação imediata entre o fluxo de problemas e o de soluções, podendo haver a proposição de soluções para problemas que ainda não tenham entrado na agenda, ou problemas que estão sempre na agenda e permanecerem sem solução. Nesse fluxo, são

analisadas alternativas indicadas à solução dos problemas, as quais passam por um processo de seleção e sofisticação.

Finalmente, no fluxo das políticas, os fatores que determinam a proposição de determinada política seriam conjunturais, dependendo do humor nacional, da composição das forças políticas organizadas e das mudanças internas do governo.

A convergência dos fluxos do problema e a da política geram oportunidades para a entrada da questão na agenda política, enquanto o fluxo das soluções é relevante para que a agenda governamental se articule com a decisória, mas de modo geral, não há uma regra que determine relações de causalidade entre os fluxos, dependendo da aleatoriedade.

No caso da educação das relações étnico-raciais, o fluxo dos problemas seria objetivo de uma análise que remonta às demandas históricas de entidades do movimento negro organizadas, das relações raciais no País e a questão educacional. Esse problema esteve em evidência em diversos momentos históricos, indicando a necessidade de uma análise ao mesmo tempo holística e pormenorizada de existência de uma relação desse processo com o da política.

As soluções propostas, como a revisão do material didático, a formação de docentes, e, até mesmo, a proposta de obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira foram resultado de inúmeras demandas dessa militância negra e da grande produção intelectual e acadêmica. Assim, a política seria resultado da luta desses movimentos e da relação dessa militância com o parlamento, com o MEC, com os governos estaduais, distrital e federal.

A partir desses dois modelos analíticos, o do ciclo da política e o dos fluxos, será feita a análise da formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais. O ciclo das políticas públicas é útil na definição da implementação como etapa do processo de construção da política, resultado de um conjunto de etapas

anteriores. O modelo dos fluxos de Kingdom (1995) é importante para problematizar esse ciclo, pois a realidade muitas vezes não há uma relação imediata e lógica entre a ordem das etapas, e no caso da educação das relações étnico-raciais há um processo extremamente complexo e randômico de construção da política, no qual não é sequer possível identificar algumas etapas do ciclo.

Desse modo, a fim de alcançar o objetivo dessa pesquisa, que é o de avaliar a formação de docentes na implementação da Política de Educação das Relações Étnico-raciais estabelecida a partir da Lei 10.639/2003 com ênfase na formação de docentes, por meio da análise dos Programas Africanidades e Uniafro, do MEC, foram definidos três objetivos específicos: i) descrever a Política de Promoção da Igualdade Racial, destacando a educação das relações étnico-raciais como um de seus elementos; ii) indicar o estado da implementação da educação das relações étnico-raciais por meio de pesquisas e consultas realizadas pelo MEC e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR); iii) analisar o processo de implementação da formação de docentes na educação das relações étnico-raciais por meio dos Programas Africanidades e Uniafro do MEC.

Assim, no Capítulo 1, Políticas Raciais: a igualdade possível, são descritas e organizadas as políticas de promoção da igualdade racial a partir do conceito de Jaccoud e Beghin (2002), destacando o processo de inclusão dessa política na agenda decisória governamental como uma conquista da militância negra organizada.

No Capítulo 2, Educação das Relações Étnico-Raciais (S)em Perspectiva, é apresentado o histórico de aprovação da Lei 10.639/2003. Nessa seção são analisadas duas pesquisas independentes realizadas por intelectuais que traçam um panorama da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, são elas “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na

Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, realizada em 2012; e “Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira”, realizada em 2010. Por fim, é analisada a consulta realizada pela SEPPPIR às Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas (IES), sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais, sendo que, a partir desse resultado, é construída uma proposta de indicadores de formação de docentes.

No Capítulo 3, Africanidades e Uniafro: experiências inconclusas, são analisados os Programas Africanidades e Uniafro, nos seus aspectos relativos à formação de docentes.

Por fim, resumindo o conjunto das contribuições da pesquisa, a conclusão esboça algumas alternativas para a formação de docentes em educação das relações étnico-raciais.