

## Capítulo 2 - Educação das relações étnico-raciais (s)em perspectiva

Dalila Fernandes de Negreiros

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

NEGREIROS, D.F. Educação das relações étnico-raciais (s)em perspectiva. In: *Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp. 57-91. ISBN: 978-85-68576-94-6. <https://doi.org/10.7476/9788568576946.0003>.

---



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/).

## Educação das relações étnico-raciais (s)em perspectiva

O processo de constituição da educação das relações étnico-raciais como política pública é completamente paralelo à composição das políticas de promoção da igualdade racial, como observado no capítulo anterior. É possível afirmar que o ponto de afluência dessa política é a aprovação da Lei 10.639/2003, ocorrida no mesmo período de diversas legislações que estabelecem e organizam as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Contudo, no contexto das políticas educacionais, essas ações relativas à temática étnico-racial são recentes. O MEC possui mais de 80 anos de existência, enquanto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>11</sup> foi criada em 2004, mas somente a partir da Constituição Federal de 1988 há a

---

<sup>11</sup> Quando criada, a Secretaria chamava-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instituída formalmente por meio do Decreto n. 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Contudo, aos poucos foi sendo incorporada a questão da inclusão da pessoa com deficiência no escopo de suas ações, e no Decreto n. 7.480, de 16 de maio 2011, houve a oficialização da mudança de nome para SECADI.

atribuição ao Estado da obrigação pela universalização do ensino fundamental no País. A constituição anterior, de 1967, estabelecia a corresponsabilização entre pais, empresas e poder público pela universalização do ensino primário (correspondente atualmente da segunda a nona séries do ensino fundamental); o ensino secundário (ensino médio) não era obrigatório, sendo gratuito aos comprovadamente pobres. Nesse contexto, no final da década de 1980, quando houve a promulgação da Constituição, a situação educacional do País era uma população adulta – com 15 anos ou mais de vida – com uma média de cinco anos de estudos, sendo que 20% dessa mesma população com menos de um ano de estudo e 20% completamente analfabeta (IBGE, [20--]).

Segundo Moreira (1990), até a década de 1920 não havia uma proposta curricular única e sistemática no Brasil. Nessa década, mais de 85% da população era analfabeta e aos que alcançassem o nível educacional secundário o currículo era um conjunto de matérias literárias e acadêmicas com caráter eminentemente elitista e enciclopédico. A partir dessa década, foram iniciadas reformas em alguns estados – São Paulo, Bahia e Minas Gerais –, com ênfase na alfabetização.

Na Bahia, houve uma reorganização da educação com uma coordenação curricular – o que por si só era revolucionário – realizada por Anísio Teixeira. O currículo escolar foi organizado de modo a formar o cidadão, com os conhecimentos e habilidades necessários à convivência em sociedade.

Em Minas Gerais, a reforma proposta pelos educadores Mário Casassanta e Francisco Campos sugeria um modelo de organização escolar de preparação para a vida em sociedade, de modo que as atividades realizadas no ambiente escolar refletissem os desafios e organização da sociedade especialmente por meio de metodologias de ensino (trabalhos em grupo, integração aluno e professor, etc).

Os educadores – Anísio Teixeira, Mário Casassanta e Francisco Campos – são considerados os pioneiros do currículo escolar brasileiro. Suas contribuições são importantes para caracterizar o currículo como instrumento de transmissão de conhecimentos importantes do conjunto da sociedade.

A partir do Estado Novo, a questão curricular é institucionalizada nacionalmente com a criação do Ministério de Educação e Saúde. Essa institucionalização ganha importância ainda mais específica com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), na década de 1950, com a nomeação de Anísio Teixeira como diretor.

O INEP realizava cursos sobre currículo e editava uma revista sobre o tema, além de livros de referência para a formação docente sobre o currículo. O conteúdo ministrado era definido de acordo com o considerado adequado ao meio social de inserção do aluno. Nesse sentido “[...] desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente.” (MOREIRA, 1990, p. 120).

As bases que estabeleciam o conteúdo mínimo ainda não eram nacionalmente definidas, o que ocorreu tão somente a partir de 1961, com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961). Com essa lei há o estabelecimento da flexibilização dos currículos, de matérias obrigatórias comuns no primeiro ciclo do grau médio da escola primária para o estabelecimento de um currículo mínimo, a definição da obrigatoriedade do ensino de línguas, história e literatura no nível ginasial. O autor indica as décadas de 1970 a 1990 como cruciais para a fundamentação do currículo no País tanto como disciplina acadêmica quanto como parte do planejamento educacional.

Segundo Moreira (1997), não há um consenso a respeito do que vem a ser o currículo da educação. Na literatura são encontradas várias ocorrências com conceitos diferentes. De modo geral, o uso mais recorrente indica duas acepções mais comuns: uma referente ao conhecimento escolar planejado pela escola, que os alunos e alunas devem possuir, e outra referente ao conjunto de experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar. Em ambas as acepções usadas, Moreira (1997, p. 11) destaca que:

[...] o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Assim, basicamente, o currículo abarca tudo o que é considerado imprescindível para a formação do cidadão. Isso se tornou efetivamente mais assertivo no Brasil a partir da Constituição de 1988, que estabelece a necessidade de uma formação básica comum no ensino fundamental, cujo conteúdo mínimo vem a ser definido pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Somente a partir da LDB a educação é compreendida como um sistema que engloba: Educação Infantil, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Educação Especial. Nessa lei a educação é classificada como dever do Estado, com igualdade de acesso e condições de permanência aos estudantes.

A Lei 10.639/2003 veio obrigar o ensino de História e Cultura-Brasileira e Africana na Educação Básica, alterando a LDB a fim de promover um currículo escolar antirracista e valorizativo da população negra.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar alguns levantamentos da implementação da educação das relações étnico-raciais na educação básica e no ensino superior, considerando que uma relação de complementaridade entre educação básica e superior é fundamental para a implementação da lei.

No primeiro tópico é feita uma contextualização da educação das relações étnico-raciais explicando o processo de construção dessa política e indicando ações que foram desenvolvidas. Para tanto, será analisado o processo legislativo da aprovação da Lei 10.639/2003 e da legislação e regulamentações subsequentes que versam sobre a temática.

Num segundo momento, será apresentado um panorama da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica por meio das pesquisas “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003” e “Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira”, ambas com a pesquisa de campo realizadas em 2009.

Nesse mesmo capítulo, será analisado o processo n. 00041.000247/2010-20 da SEPPIR, que realizou um levantamento com as IES sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais.

A partir da organização e sistematização das informações desse processo, será feita uma proposta de indicadores de implementação.

## 2.1 Educação das relações étnico-raciais: breve histórico

A questão sobre o papel da escola e a questão racial – ou o papel da escola na questão racial – são temas observados na legislação ainda antes da Constituição de 1988. Na LDB/1961, já havia a coibição de tratamento diferencial na escola baseado na raça.

Segundo Dias (2005), a despeito da menção à rejeição à discriminação na LDB de 1961, não houve ações de acompanhamento dessa norma e também não se observou avanço nas legislações educacionais subsequentes, como a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, revogada, a qual fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

A partir da Constituição de 1988, há uma nova etapa no desenvolvimento das políticas de educação. O texto constitucional classifica a educação como política social universal, com o objetivo de formar os estudantes para a vida e para o mercado de trabalho. Há também a ratificação do princípio da igualdade, do padrão de qualidade e do respeito à diversidade.

A educação com respeito à diversidade é uma meta institucional proposta na Constituição e reforçada posteriormente na LDB. Segundo o texto original da lei, o currículo escolar deve ter uma base comum que condiga com os valores culturais do País e o respeito às características regionais no currículo específico de cada região. Também é indicada a necessidade do ensino da história do Brasil que inclua e contemple a participação de pessoas negras e indígenas em sua formação.

A questão racial ganha algum destaque no que tange ao aspecto curricular dentro do debate da educação, principalmente em razão da participação de entidades do movimento negro e de organizações indígenas na proposição de políticas públicas. A LDB estabelece que o ensino de história deva considerar as matrizes africanas, indígenas e européias da formação do Brasil. Para Dias (2005) essa inclusão:

É muito pouco, diante de toda a produção existente sobre a tensão no Brasil no que se refere à raça e, em

especial, às condições da população negra, mas representa um avanço, se considerada a total omissão no projeto apresentado pelas entidades dos professores.

De 1989 a 1996 foram promulgadas sete leis de estados, municípios e do Distrito Federal instituindo a inclusão da história afro-brasileira no currículo escolar. São elas: a Constituição do Estado da Bahia, de 5 de outubro de 1989; a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, MG, de março de 1990; a Lei n. 6.889, de 5 de setembro de 1991, do Município de Porto Alegre, RS; a Lei n. 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do Município de Belém, PA; a Lei n. 2.221, de 30 de novembro de 1994, do Município de Aracaju, SE; a Lei n. 2.639, de 16 de março de 1998, do Município de Teresina, PI, e a Lei n. 1.187 de 13 de setembro de 1996, do Distrito Federal (SANTOS, 2005).

Segundo Augusto dos Santos (2005), em virtude da aproximação de entidades do movimento negro e de representantes políticos das esferas municipais e estaduais, a inclusão da temática entendida hoje como educação das relações étnico-raciais foi transformada em legislação antes da iniciativa federal.

Estimulados pelo mesmo tipo de aproximação mencionada acima, em 11 de março de 1999, os então Deputados Federais Esther Grossi (PT/RS) e Ben-hur Ferreira (PT/MS) apresentaram na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 259, apresentado em 11 de março de 1999, o qual instituía a obrigatoriedade na rede oficial de educação do ensino de história e cultura afro-brasileira e dava outras providências. A redação oficial dos principais aspectos do projeto de Lei era a seguinte:

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo grau, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.



§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º As disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2º grau deverão dedicar pelo menos 10% de seu conteúdo anual ou semestral na temática da lei.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisas pertinentes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (PROJETO DE LEI 259, 1999).

Para justificar a proposição da lei, os deputados alegavam que a educação difundida no País era eurocêntrica, culminando com a perpetuação do ensino de uma história do Brasil que não condizia com a experiência da população no território brasileiro.

Durante três meses o projeto foi analisado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Legislativa, sendo disponibilizado em maio do mesmo ano para emendas, porém nenhuma foi proposta. Em agosto, o relator, o então Deputado Evandro Milhomen, encaminhou parecer “favorável” ao projeto, o qual foi aprovado unanimemente pela Comissão e encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, a qual também não apresentou-lhe emendas. O relator, Deputado André Benassi, considerou constitucional a proposição, apenas

suprimindo um artigo formal, não alterando em nada o conteúdo do projeto de lei, tendo sido seu voto acompanhado pela Comissão. Uma vez aprovado pelos deputados na Câmara Legislativa, o Projeto foi para o Senado Federal.

No Senado, o projeto foi encaminhado para a Comissão de Educação, tornando-se o Projeto de Lei Complementar n. 17/2002. O relator, Senador Gerald Cândido, emitiu parecer favorável à aprovação, a partir das desigualdades raciais no País analisadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), inclusive por causa dos desdobramentos da Conferência de Durban. O Projeto, aprovado pela Comissão de Educação, foi então encaminhado à Comissão Diretora, a qual manteve o conteúdo original na redação oficial.

Contudo, consultado pela Comissão Diretora do Senado, o MEC manifestou-se pelo veto de duas propostas, a do § 3º do artigo 1º, que estabelecia que o conteúdo da educação africana e afro-brasileira deveria conter pelo menos 10% do conteúdo das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, e o artigo 2º, que indicava a necessidade de participação de universidades, instituições de pesquisas e entidades do movimento negro nas capacitações aos docentes.

O MEC alegou que a obrigatoriedade desse percentual mínimo de 10% de inserção de assuntos sobre africanas e afro-brasileiras no currículo era contrária ao princípio de respeito aos valores culturais regionais e locais na definição do conteúdo mínimo. Segundo o Veto Parcial 04/2003 ao PLC 17/2002

Ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento do seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de

base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades do país. (MEC, 2003).

O uso dessa argumentação para rejeitar a proposta é questionável, uma vez que a população negra está presente em todo o País, e ainda que não estivesse, a base de uma educação antirracista e valorizativa à população negra seria um elemento importante do currículo nacional, ainda que pudesse não haver população negra significativa em algumas localidades. Deve-se inclusive destacar que esse limite mínimo de 10% seria restrito às disciplinas de História do Brasil e Educação Artística. A indicação de que a definição da base comum do currículo deva partir da anuência e participação dos estados é um argumento importante, contudo é equivocado afirmar que somente a definição do percentual mínimo fere a necessidade de garantir a participação das “diversas regiões”, ao invés de todo o Projeto de Lei.

No que tange à participação de entidades do movimento negro, universidades e institutos de pesquisa especializados na temática racial na formação de docentes, o MEC apresentou razões para o veto do artigo, alegando que a LDB não versa sobre como deve ser a formação docente, fazendo com que esse artigo ficasse deslocado dentro da lei. De fato, não é possível observar nenhum item da LDB que verse sobre como deve ser a formação docente.

Assim, em nove de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003 foi promulgada, mantendo-se os vetos indicados pelo MEC. Contudo, ainda assim, a lei promoveu a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira, porém sem estabelecer um limite temporal para a sua implementação, nem o mínimo dessa inserção no currículo. No entanto, a partir de sua aprovação, foi aberto espaço para uma série de definições, pareceres, resoluções e ações do MEC, no que viria a se chamar educação das relações étnico-raciais.

Destaca-se que mesmo com a retirada de algumas propostas em virtude da intervenção do MEC, o texto da Lei 10.639/2003 contempla integralmente a proposição expressa pelo MNU na Convenção do Negro na Constituinte em 1986, que indicava: “É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º e 2º graus, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil.” (Convenção do Negro na Constituinte, 1986).

A definição sobre como deve ser uma educação para as relações étnico-raciais é construída a partir do Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004 e da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Essa Resolução foi elaborada por meio da consulta a especialistas no tema, entidades dos movimentos negros, conselhos estaduais e municipais de educação, professores e alunos. A resolução é destinada aos profissionais da educação e dos sistemas de ensino, gestores de políticas e programas educacionais e à sociedade brasileira (estudantes e suas famílias). Nela, relações étnico-raciais são caracterizadas como relações entre pessoas negras e brancas.<sup>12</sup>

Os objetivos da educação das relações étnico-raciais são possibilitar o 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 ministrem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do País assim como que 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.

---

<sup>12</sup> Apesar de o Parecer classificar relações raciais estritamente como sendo entre pessoas negras e brancas, há diversas indicações, no próprio Parecer e em outros documentos do MEC, de que as relações raciais são entre todas as raças e etnias. Contudo, o conteúdo referente à educação das relações étnico-raciais é focado na cultura negra e africana.

Desse modo, essa resolução acompanha a recomendação de entidades do movimento negro realizada no Documento da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, de que o governo brasileiro desenvolva “[...] programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.” (MARCHA Zumbi..., 1995).

Em 2009, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei 10.639/2003, sistematizado por meio das contribuições de diversos encontros regionais.

O Plano atribui responsabilidades e competências e também resgata o arcabouço legal que embasa a educação das relações étnico-raciais. Entre as atribuições do governo federal, o plano estabelece diversas ações, entre as quais podem ser apontadas as seguintes:

- a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros (programa de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores).
- b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei 11645/08.
- c) Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do

disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP n. 01/2004.

d) Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações etnicorraciais e à história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, nas obras a serem avaliadas.

e) Apoiar e divulgar a Ouvidoria da SEPPIR para questões Etnicorraciais, na área de educação.

f) Encaminhar o Parecer CNE/CP n. 3/2004, a Resolução CNE/CP n. 01/2004, a Lei n. 11645/2008 e este Plano aos conselhos universitários, sublinhando a necessidade do cumprimento dos preceitos e orientações neles contidos.

g) Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica.

h) Desagregar os dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do Censo Escolar sobre fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes acima de 15 anos de idade) por escola, município e estado a partir de recortes por perfis socioeconômicos, etnicorraciais e de gênero.

i) Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade.

j) Promover ações de comunicação sobre as relações etnicorraciais com destaque para realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e de combate ao preconceito, racismo e discriminação nos meios de comunicação, em todas as dimensões.

k) Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, Instituições de Ensino Superior e Entidades sem

fins lucrativos a Formação de Professores e produção de Material Didático para atendimento das Leis 10639/2003 e 11645/2008.

l) Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP n. 01/2004;

m) Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, visando a valorização e o respeito à diversidade etnicorracial, bem como a promoção da igualdade etnicorracial no âmbito do MEC. (BRASIL, 2009).

Destaca-se que, das doze atribuições do governo federal, não são encontradas ações para o item **c**, “Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP n. 01/2004.”, e para o item **e**, “Apoiar e divulgar a Ouvidoria da SEPPIR para questões Etnicorraciais, na área de educação”. O item **c** será avaliado no tópico a seguir, mas de modo geral não há nenhum acompanhamento sistemático da formação dos docentes nas universidades com atenção à educação das relações étnico-raciais, e o item **e** é totalmente anômalo ao conjunto do documento, pois a Ouvidoria da SEPPIR é a Ouvidoria Nacional da Igualdade Racial, definida no Estatuto da Igualdade Racial como unidade para o acolhimento e atendimento de denúncias de racismo por parte da população. O plano não indica como e para que essa ouvidoria deva ser apoiada, nem como ou para que ela deva ser divulgada para questões étnico-raciais na área da educação.

Uma questão importante para se realizar qualquer avaliação sobre as ações que versam sobre educação das relações étnico-raciais é que nenhum dos instrumentos legais estabelece a atuação do

MEC, da SEPPIR, dos órgãos de educação estaduais e municipais ou das instituições de ensino, nem institui prazos ou metas.<sup>13</sup>

Dessa forma, não há no referido Plano um horizonte com parâmetros de implementação, isto é, prazo para que todos os professores estejam aptos a ministrar o conteúdo, nem estimativa para que todos os livros comprados pelas escolas tenham os conteúdos inclusivos.

## 2.2 Panoramas, painéis e indicadores

Na presente seção são apresentadas principais avaliações nacionais sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais bem como são sistematizados e analisados registros da consulta às instituições de ensino superior realizada pela SEPPIR.

### 2.2.1 Educação básica

A partir dos documentos publicados pelo MEC, não é possível precisar quantas e quais escolas implementam de forma plena a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica em nível nacional. É preciso ponderar que tal informação tem uma dimensão considerável de apuração, considerando que o Brasil possui 146.241 instituições de ensino fundamental e 26.944 de Ensino Médio (MEC/INEP/DEED, 2011). Outros problemas importantes

---

<sup>13</sup> A legislação que estabelece e execução da educação das relações étnico-raciais é composta por: Lei n. 10.639/2003, Lei n. 11.645/2008, o Parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O plano estabelece um prazo para o seu acompanhamento e consequentemente, a resposta do poder público com as ações realizadas, contudo, não indica metas objetivas com relação ao contingente ou proporção de instituições aptas a ministrarem o conteúdo da educação das relações étnico-raciais em prazos determinados.



são qual modelo de avaliação contempla esse tipo de política, quais indicadores são relevantes, como obter essa informação de forma confiável e, a partir dela, quais ações possíveis de serem executadas.

Jannuzzi *et. al.* (2009) aponta algumas críticas a avaliações de políticas governamentais, entre as quais resumidamente podemos destacar: i) diversas avaliações contratadas pelo próprio governo tem um caráter generalista, não sinalizando as imprecisões conceituais do programa; ii) muitas pesquisas tem baixo poder explicativo, ou não podem ser generalizadas para o conjunto dos casos semelhantes; iii) há programas em estágios muito iniciais de implementação, cuja avaliação prematura já parte com o diagnóstico da não implementação.

No dia 23 de janeiro de 2012, o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental – IARA, protocolou uma ação no Supremo Tribunal Federal requerendo a suspensão de diversos cursos superiores em virtude da não implementação da educação das relações étnico-raciais. Na ação os autores afirmam que o MEC não tem regulado a implementação da educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior, solicitando, assim, providências da Presidenta da República.

Entretanto, entende-se que para afirmar categoricamente se as IES têm efetivamente implementado ações, faz-se necessário considerar as diversas ações indicadas para a implementação da política, além de realizar diagnóstico da situação dessa temática nas instituições, anteriormente à aprovação da legislação, a fim de estabelecer uma linha de base para comparação.

Destaca-se inclusive que, se a educação básica, que está sujeita a mais formas de controle e acompanhamento nos âmbitos federal, estadual e municipal não possui um diagnóstico quanto à implementação da educação das relações étnico-raciais, menos ainda tem o ensino superior, um vez que as instituições públicas têm maior autonomia e as particulares recebem pouco acompanhamento.

Porém, em 2009 foram realizadas duas pesquisas com essa finalidade. Ambas se enquadram nos estudos definidos como os de “baixo poder de generalização” (JANNUZZI *et. al.*, 2009, p. 102) que, apesar de não indicarem o *status* nacional da implementação, levantaram indicadores e casos a serem exemplificados.

Destaca-se que as pesquisas têm sua ênfase na escola como *locus* de implementação e no impacto das ações das secretarias municipais de educação, não se aprofundando na relação entre as ações realizadas nas escolas e nas secretarias com as ações em curso na gestão nacional da política de educação.

Uma das pesquisas, que neste trabalho serve de subsídio, financiada pelo MEC: “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/2003”, realizada no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq).

O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação da educação das relações étnico-raciais na educação básica. Para isso foram selecionadas escolas por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, de acordo com as informações constantes no Plano de Ações Articuladas (PAR) sobre a “Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei n. 10.639/2003”.

O PAR é um instrumento de gestão educacional, no qual são inseridas uma série de informações das instituições. A metodologia de pesquisa considerou que o preenchimento dos quesitos relativos à educação das relações étnico-raciais no PAR era um indicador relevante. Contudo, é mister destacar que as instituições podem preencher esses itens no PAR e não desenvolverem tais ações efetivamente, conforme foi observado em alguns casos, ou, então, não

preencherem adequadamente o PAR e possuírem ações concretas de implementação.

Foram solicitadas também indicações dos NEAB e dos selecionados pelo Prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, realizado pela organização social Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Assim, de acordo com o Relatório, foram selecionadas instituições distribuídas da seguinte forma:

Considerando os informantes-chave, contabilizou-se um total de 825 indicações de escolas (555 indicadas pelas Secretarias Municipais de Educação, 194 pelas Secretarias Estaduais de Educação e 76 pelos NEABs). Foram também selecionadas 65 escolas premiadas pelo CEERT em uma das três primeiras edições. Ao todo 890 escolas foram indicadas pelos atores-chave: 232 na Região Sul; 340 na Região Sudeste; 61 na Região Centro-Oeste; 138 na Região Nordeste (sendo 107 na Regional Nordeste I e 31 na Regional Nordeste II); e 119 na Região Norte. (MEC, 2010, p. 78).

Desse conjunto, foram selecionadas 36 escolas para participarem da pesquisa. Essa redução ocorreu porque muitas das escolas selecionadas não possuíam os indicadores de implementação definidos pela pesquisa, e, também, houve recusa de participação de algumas instituições, e outras não foram encontradas.

Os indicadores de implementação selecionados pela pesquisa foram: tempo de implementação (excluindo-se as escolas com tempo inferior a um ano); percentual de professores que desenvolvem atividades referentes à educação das relações étnico-raciais; quantidade de modalidades educacionais em que a temática está inserida e a sua incorporação no projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Como resultado, encontrou-se um grande desnível em termos de implementação entre as escolas. E essa resposta é extremamente

complexa porque foram selecionadas exatamente as instituições que: i) acreditam já implementar as ações de educação das relações étnico-raciais; e ii) são referenciadas por outras instituições como exemplos de implementação.

Ainda que esse panorama não tenha representado, de forma alguma, a tentativa de uma análise do contexto nacional a partir das escolas visitadas, tal estudo de caso apontou para um horizonte de dificuldade de implementação da política, sendo que o grau de comprometimento e entendimento dos docentes quanto ao que significa ministrar o conteúdo da educação das relações étnico-raciais foi um dos fatores de convergência nos dados encontrados.

De modo geral, os professores e professoras que entendem e ministram o conteúdo são intimamente ligados à temática, por se considerarem negros e negras e/ou militarem em prol da questão racial. Assim, o estudo conclui que

Por mais distante da perspectiva da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais que uma prática observada pudes- se ser, não se pode dizer que a temática étnico-racial fosse totalmente desconhecida pelo conjunto de profissionais entrevistados(as). Isso não quer dizer que a equipe da coordenação regional não tenha encontrado educadores(as) com profundo desconhecimento da Lei n. 10.639/2003, mas um fato deve ser apontado: o grau de ignorância em relação à temática racial está relacionado com a postura pessoal e política dos profissionais das escolas. As entrevistas de educadores(as) resistentes à implementação da Lei nas escolas, sobretudo aqueles(as) que ocupam o lugar da gestão e da coordenação pedagógica revelam não somente a introjeção do racismo ambíguo e do mito da democracia racial os quais resultam em visões preconceituosas, estereotipadas e até mesmo racistas sobre a questão africana e afro-brasileira como também visões e posturas conservadoras sobre a educação e a prática da gestão de maneira mais geral.

Ou seja, a pesquisa aponta que o enraizamento de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei em escolas cuja direção e/ou coordenação são conservadoras e autoritárias tende a ser muito mais fraco. As iniciativas pedagógicas existentes ficam a critério de um(a) professor(a) específico(a) e algumas vezes de um pequeno coletivo de docentes (negros e brancos, mas na sua maioria negros), comprometidos com a questão racial. (MEC, 2010, p. 459).

Nesse mesmo ano, a pesquisadora Renísia Cristina Garcia Filice realizou a pesquisa “Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira” como requisito para a obtenção do doutorado na UnB. O objetivo da pesquisa foi avaliar a implementação de Lei 10.639/2003 a partir da perspectiva da gestão institucional no município, para tanto foram analisadas respostas de questionários aplicados aos gestores educacionais em períodos distintos de 2007 a 2009.

A pesquisa analisou 133 questionários que já haviam sido aplicados anteriormente, em 2007, pelo Núcleo de Estudos Negros em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para gestores municipais. Em 2009, foram aplicados novos questionários a um conjunto de gestores.

Ao longo da pesquisa, são agrupadas e comparadas as respostas das regiões, identificando uma pretensa implementação mais acentuada na região Sudeste em detrimento das demais. Todavia, ainda que a pesquisa ressalte a distribuição regional (todas as regiões tiveram algum município que respondeu a pergunta), esse conjunto de respostas não é representativo para realizar tal constatação, uma vez que não foi realizada amostra para realizar generalizações, além de não haver equivalência entre a quantidade de respostas das regiões e a quantidade de municípios, ou populacional ou de instituições educacionais.

Nessa fase, observou-se que muitas das secretarias municipais que afirmam ter implementado a educação das relações étnico-raciais realizam atividades esparsas e pouco articuladas com o currículo. Os principais motivos alegados pela não implementação, das que admitem não fazê-lo são a falta de material e de capacitação aos professores<sup>14</sup>.

Ainda que ambas as pesquisas não possam ser parâmetros para um diagnóstico básico, elas indicam sérios problemas de implementação. Basicamente, a inclusão dos conteúdos ocorreu somente de forma parcial, quando ocorreu nas instituições, e a questão da capacitação dos docentes, ou mais especificamente a ausência, como um eixo-central para a efetivação da implementação.

### 2.2.2 Educação superior

Ainda que a Lei 10.639/2003 obrigue exclusivamente a inclusão da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, há uma relação direta entre a educação superior e a básica, condicionando o sucesso da inclusão de um currículo na educação básica à sua entrada na formação de docentes nas licenciaturas.

O Parecer CNE 03/2004 compartilha a responsabilidade de inclusão das temáticas entre a Educação Infantil, a Básica, Superior e de Jovens e Adultos. O Parecer estabelece: i) que as IES devem implementar a educação das relações étnico-raciais, pois possuem autonomia para compor seus projetos pedagógicos e disciplinas, podendo ser estabelecidas parcerias com entidades, inclusive dos

---

<sup>14</sup> Ressalta-se que, num segundo momento, foi aplicado outro questionário, solicitando informações sobre as ações que o município desenvolve, e também sobre o conhecimento do gestor sobre o que vem a ser a educação das relações étnico-raciais. Contudo, esse segundo questionário foi aplicado em um grupo ainda menor e tinha o foco na percepção do gestor da questão como fator relevante para a gestão da política.

movimentos negros, para auxílio na implementação; ii) que o ensino pode dar-se por projetos de diversas naturezas, não necessariamente em disciplinas; iii) que os NEAB podem auxiliar na seleção de conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

Sobre as IES, o Plano Nacional de Implementação estabelece as seguintes responsabilidades:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE/CP n. 01/2004.
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008.
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08.
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana.
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais.
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais

que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL, 2009).

Em 2010, a SEPPPIR realizou uma consulta às IES solicitando informações sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais. Foram enviados ofícios a 856 instituições. O ofício solicitava que as instituições informassem:

Cópia do conteúdo de disciplinas e atividades curriculares dos cursos ministrados contendo “Educação das Relações Étnico-Raciais” como disciplina, bem como do tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (art. 1º da Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação).

Informações sobre ações, metas e prioridades para constar no PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Decreto 6.872/2009, art. 4º, inciso I, II e III. Experiências práticas de implementação da Lei da História da África e Cultura Afro-brasileira e indígena, que, a seu juízo, possam ser encaminhadas pela Ouvidoria da SEPPPIR para o monitoramento do PLANAPIR. (SEPPPIR, 2010).

Destaca-se que, em 2010, o Brasil possuía 2.378 IES (INEP, 2012), assim, essa consulta realizada pela SEPPPIR abrangeu 36% do conjunto das instituições. Não houve uma definição dos critérios de seleção das IES, porém foram consultadas todas as universidades federais.

Os ofícios foram enviados no período de 01/04/10 a 05/08/10. E as respostas foram recebidas de 05/2010 a 01/2011. Em virtude do volume do processo – que possui mais de 7 mil páginas – e de processos administrativos no âmbito da SEPPPIR, as



informações sobre o processo só começaram a ser sistematizadas a partir de setembro de 2012.

Somente 341 IES responderam ao ofício, ou seja, cerca de 40% das instituições selecionadas, e somente 14% do universo das IES do País. Desse modo, destaca-se que devido aos aspectos estatísticos da não realização de uma pesquisa censitária, nem de uma amostra representativa, não é possível a partir do resultado dessa consulta generalizar o conteúdo do processo para avaliar a implementação da educação das relações étnico-raciais em todas as IES no Brasil.

Das 856 instituições, 55 são universidades federais, dessas somente 26 responderam; 38 são universidades estaduais, das quais somente 16 responderam; e 763 são instituições privadas, sendo que 299 responderam.<sup>15</sup>

No que se refere aos aspectos metodológicos da consulta, não foram definidos pela SEPPIR nem o formato de organização das informações sobre as disciplinas, nem quais as atividades acadêmicas eram importantes serem informadas, pois foi considerado que as instituições de ensino sabiam de antemão o que era ministrar os conteúdos da educação das relações étnico-raciais. Essa falta de rigor na metodologia gerou discrepâncias bastante significativas nas respostas da IES.<sup>16</sup>

É importante destacar que definir o que é ministrar o conteúdo das relações étnico-raciais era essencial para qualificar a

---

<sup>15</sup> Registre-se também que algumas das instituições informaram não formarem docentes, exatamente 29 faculdades.

<sup>16</sup> Algumas instituições encaminharam uma página com a lista de disciplinas que consideravam atinentes, como a Universidade de São Paulo (USP) e outras mandaram processos com dezenas de páginas, com todas as atividades desenvolvidas nos últimos 5 anos, como a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR).

resposta, porque muitas instituições crêem que qualquer disciplina que mencione a população negra ou a África pode se enquadrar na temática, sendo que a legislação explicita a necessidade de um conteúdo valorativo e ressignificativo à contribuição negra e africana. O mesmo se aplica às palestras, seminários e demais atividades acadêmicas e culturais. A definição prévia do formato de organização das informações a serem enviadas também era necessária, a fim de estabelecer parâmetro de comparação entre as instituições, mas isso também não ocorreu.

Assim, a partir de esforço de sistematização, as respostas das IES foram lidas e resumidas. E por fim, observou-se as respostas prevalentes, organizando-se as informações fornecidas em 15 categorias: i) Disciplinas Específicas; ii) Disciplinas transversais; iii) Atividades Acadêmicas sobre a temática racial; iv) Atividades de Extensão sobre a temática racial; v) NEAB ou Similar; v) Resolução da instituição sobre o tema; vii) Pesquisas sobre a temática; viii) Pós-graduação sobre a temática; ix) Cursos de extensão, atualização, mini-cursos sobre educação das relações étnico-raciais; x) Participação de docentes e técnicos da universidade em atividades sobre a temática ofertadas por outra instituição; xi) Publicações sobre a temática; xii) Fórum Estadual/Municipal Permanente de Educação e Diversidade; xiii) Semana da Consciência Negra; xiv) Eventos culturais; xv) Convênio com países Africanos.

Faz-se necessário enfatizar que informação mais precisa solicitada nos ofícios enviados foi sobre a presença de disciplinas que versassem em sobre a educação das relações étnico-raciais.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Os ofícios enviados solicitavam a cópia do conteúdo das disciplinas e atividades curriculares contendo “Educação das Relações Étnico-raciais” como disciplina. Porém, não houve nenhuma orientação em documentos oficiais de que as disciplinas que versem sobre a temática supracitada devessem possuir em seu nome “Educação das Relações Étnico-raciais”. O termo “Educação das

Algumas instituições prestaram somente essa informação, mas isso não significa que elas não tenham publicações sobre a temática ou não desenvolvam outras atividades. Portanto, o dado quantitativo mais seguro em relação às atividades que as instituições desenvolvem é referente às disciplinas, os dados referentes à presença ou ausência de atividades acadêmicas, de extensão ou outras não são seguros por não terem sido citadas especificamente no ofício que realizou a consulta.

Duas categorias são destinadas às disciplinas. Das instituições que responderam, a maioria indica possuir disciplinas específicas. No entanto, ao se analisar as informações sobre conteúdo, observa-se que diversas não versam sobre temas específicos sobre a questão africana ou afro-brasileira. Assim, avaliou-se a resposta das instituições definindo como específicas as disciplinas que versassem sobre os temas definidos na Lei 10.639/2003: História da África e dos Africanos; Luta dos negros no Brasil; Cultura negra brasileira; e Negro na formação da sociedade nacional, que resgatem a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Todas as demais foram consideradas transversais.

Em torno de 40% das instituições que responderam ao questionário afirmaram possuir disciplinas específicas, entre as quais as mais presentes são história(s) da África e literatura(s) africana(s). Aproximadamente 65% dos cursos informaram ter disciplinas transversais, e 60% cursos afirmam não possuírem nem disciplinas específicas nem transversais sobre a temática. A ocorrência desse evento pode se dever ao fato de que algumas instituições efetivamente não identificaram entre o seu rol de disciplinas nada

---

“Relações Étnico-raciais” refere-se ao conjunto de temas relativos à questão racial, podendo, ou não, ser transformada em uma disciplina específica com esse nome.

específico às relações étnico-raciais. Já algumas instituições consideraram que todas as disciplinas das áreas humanas e/ou sociais contemplavam a questão racial.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação, a realização de atividades acadêmicas sobre a temática racial são ações necessárias a serem realizadas pelas IES. Essas atividades são seminários, palestras e demais eventos acadêmicos que versam sobre a questão racial. Considera-se que a inserção de tal temática no calendário de atividades acadêmicas é parte da formação dos discentes, além de ser indicador da inserção geral da temática na instituição. As atividades mais citadas foram seminários e palestras, sendo que 100 instituições informaram realizar atividades acadêmicas sobre a temática, perfazendo a parcela de 29% das pesquisadas. Porém observando-se os estabelecimentos que possuem disciplinas transversais, ou específicas, ou atividades acadêmicas sobre a temática, chega-se ao total de 297 estabelecimentos, ou seja, 86% do total.

As ações de extensão são desenvolvidas no âmbito dos Projetos de Extensão de Ação Continuada ou atividades e eventos das Semanas de Extensão, ou em outras datas no contexto da extensão. Tal levantamento é importante para observar a disseminação do conhecimento sobre a temática das instituições para a comunidade. Somente 33 instituições informaram realizar atividades de extensão e entre as ações mais citadas destacam-se os Projetos de Extensão de Ação Continuada em temáticas relativas à cultura afro-brasileira.

A existência dos NEAB é um fator importante para a inserção da temática no ambiente acadêmico, especialmente no âmbito da pesquisa. Tal dado é extremamente relevante pelo fato de os NEAB serem parceiros em ações de capacitação do MEC no âmbito dos programas de formação de docentes, como o Uniafro. Apenas 17 estabelecimentos informaram seus NEAB como forma de implementação. Entre os similares foram citados Centros de

Estudos Afro-orientados/PUC/SP<sup>18</sup> e UFBA), Programa de Estudos e Extensão Afro-brasileiro – PROAFRO/PUC/GO<sup>19</sup>, Núcleo de Estudos em Educação e Relações Étnicas – NEERE/PUC/PR<sup>20</sup>) e Núcleo de Identidade, Gênero e Relações Interétnicas – Nigéria/Universidade Feevale/RS.

Duas instituições levaram a questão da educação das relações étnico-raciais para dentro de suas resoluções e normas a fim de coordenar a inserção da temática. Ainda que tal procedimento não seja essencial à efetivação da implementação, indica um sério grau de compromisso com a questão.

A presença de pesquisas sobre a temática, tanto na graduação quanto na pós-graduação, são importantes tanto para avaliar a produção do conhecimento sobre a questão, como para indicar o nível de inserção. O quantitativo de 41 instituições informou realizar pesquisas no âmbito da temática, sendo que a maioria foi no âmbito de monografias e trabalhos de conclusão de cursos na graduação.

Diversas instituições possuem pós-graduações sobre a temática. Fator fundamental para a formação de docentes nas IES aptas a formar profissionais da educação básica. Das 21 instituições que informaram ter programas de pós-graduação sobre a temática, 17 eram especializações e as demais eram programas *stricto sensu*.

Tal indicador encontra-se destacado porque muitos desses cursos são ofertados em parceria com as secretarias de educação estaduais, assim a instituição atua na formação do seu corpo discente e de docentes em atividade no sistema de educação estadual e municipal.

O quantitativo de 42 instituições informou ministrar cursos para a comunidade discente e externa sobre a temática da educação das relações étnico-raciais e da aplicação de conteúdos.

---

<sup>18</sup> Pontifícia Universidade Católica/SP.

<sup>19</sup> Pontifícia Universidade Católica/GO.

<sup>20</sup> Pontifícia Universidade Católica/PR.

A capacitação do corpo docente na temática é um fator potencial para a formação dos estudantes. Porém algumas instituições ainda não possuem professores formados para tal, e investem em possibilitar ao seu corpo docente a capacitação em outras instituições: quatro instituições informaram propiciar ao seu corpo docente a capacitação em outras instituições de ensino.

Além de produzir pesquisas, algumas instituições têm possibilitado a publicação de textos acadêmicos sobre a temática, aumentando o potencial de disseminação do conhecimento. Nove instituições informaram publicar revistas sobre a temática.

Ainda que não seja uma questão essencial para mensurar como tem sido ministrado o conteúdo da temática no ensino superior, as instituições têm informado a participação nos fóruns de implementação da educação das relações étnico-raciais para indicar a participação do corpo docente da instituição na implementação em nível local. Somente cinco instituições informaram participarem dos fóruns de educação e diversidade.

Alguns estabelecimentos de ensino informaram a Semana da Consciência Negra ou atividades no dia 20 de novembro, eventos culturais, como o “dia do folclore” e convênios com países africanos como formas de inserção da temática em seus ambientes. Apenas 18 instituições informaram a comemoração da semana da consciência negra como forma de complementação da educação das relações étnico-raciais, sendo que, dessas, metade realiza atividades exclusivamente no dia 20 de novembro; 28 estabelecimentos informaram a realização de eventos culturais como forma de implementação e 9 instituições informaram os convênios e parceria com países para a concessão de bolsas para alunos africanos como forma de inserção da temática.

Para efeito da sistematização, é importante considerar todas as informações disponibilizadas pelas instituições consultadas,

todavia tornar obrigatório determinado conteúdo na educação básica carece, necessariamente, de garantir a sua inserção no currículo da educação superior. No entanto, nem todas as categorias levantadas na pesquisa partem dessa premissa. A existência de atividades sobre a temática, ainda que importante instrumento de divulgação, não é tão relevante quanto uma disciplina específica, do mesmo modo que respostas categorizadas pouco dizem a respeito da formação do docente em relação a ministrar o conteúdo da educação das relações étnico-raciais. Assim, podemos agrupar esses indicadores pelo que eles efetivamente podem qualificar com relação às informações prestadas pelas IES.

Primeiramente, é preciso destacar que quase todas as instituições que responderam ao ofício, informaram implementar a educação das relações étnico-raciais. Até mesmo as 59 instituições que não possuem nem disciplinas específicas, nem disciplinas transversais. Contudo, ainda que uma IES convide palestrantes para eventos, no seu estabelecimento, em que a questão racial é tema, pergunta-se: essa iniciativa é suficiente para formar o docente a ministrar o conteúdo em sala de aula?

Ainda que essas categorias coadunem-se com a legislação, em que medida é possível saber se o aluno dessas instituições têm acesso às informações que podem ajudá-lo a incluir conteúdos da educação das relações étnico-raciais na sua prática docente?

Jannuzzi (2005, p. 138) define indicadores sociais como formas de medir um conceito abstrato. Assim, para o autor, “[...] indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente”.

Assim, a fim de transformar as categorias resultantes da consulta da SEPPIR em indicadores para o que se deseja avaliar na presente pesquisa, ou seja, a implementação da educação das relações

étnico-raciais na formação de docentes, pode-se reagrupá-las a fim de tentar aproximá-las do que elas efetivamente mensuram.

A presença de disciplinas específicas é o principal indicador para a formação de docentes, uma vez que é a única que efetivamente garante o conhecimento sobre o conteúdo da educação das relações étnico-raciais.

Nesse caso, é importante observar que essa presença é diferenciada: há universidades com um rol extenso de disciplinas sobre a temática em diversas áreas,<sup>21</sup> enquanto a maioria possui disciplinas restritas à história da África e literatura africana. Então, dentro dessa categoria há a possibilidade de hierarquização no que tange à quantidade de disciplinas, à diversidade temática e à obrigatoriedade para a conclusão do curso.

Outra categoria importante é a presença de pós-graduações sobre a temática, ainda que essas não formem docentes, os cursos específicos sobre temas da educação das relações étnico-raciais capacitam docentes já formados e formam professores para IES.

A presença de (i) disciplinas transversais; (ii) atividades acadêmicas; (iii) atividades de extensão; NEAB ou similar; (iv) pesquisas; (v) publicações; (vi) cursos de extensão, atualização, mini-cursos sobre a temática são indicadores de formação complementar, porque garantem a entrada da temática de modo geral e transversal no ambiente acadêmico.

---

<sup>21</sup> A Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentou o maior número de disciplinas: Arte Africana Afro-brasileira; Tópicos Especiais em Dança e Cultura Afro-Brasileira; Dança Afro-brasileira; Tópicos especiais em Dança Afro-brasileira; Emergência dos Países Africanos; História da Arquitetura Africana; Laboratório de Pesquisa em África Austral; História da África Contemporânea I, II, III e IV; História da África I e II; O Negro no Pensamento Social; Geografia Regional da África; Literatura Africana de Língua Portuguesa I e II; Poesia Africana em Língua Portuguesa; Ficção Africana em Língua Portuguesa.



Por outro lado, os cursos de extensão e atualização, assim como as especializações, podem medir a formação de docentes fora da comunidade universitária, visto que esse tipo de curso é muito procurado para a capacitação de docentes da rede pública de ensino temática, tópico a ser analisado no próximo capítulo, sobre o Uniafro.

A participação de docentes e técnicos das IES em atividades sobre a temática ofertadas por outra instituição ou no Fórum Estadual/Municipal Permanente de Educação e Diversidade e a existência de resolução da instituição sobre o tema indicam o grau de priorização dessa temática no contexto da IES. Contudo, esse fator engloba os demais, uma vez que todas as atividades desenvolvidas na instituição sobre a temática indicam em algum grau a priorização e/ou o compromisso com a implementação da educação das relações étnico-raciais.

E, por fim, as categorias relativas à comemoração da Semana da Consciência Negra, eventos culturais e convênio com países africanos tão somente indicam o grau de desconhecimento da instituição sobre a temática. Três instituições informaram como ação de implementação atividades referentes ao “folclore”, ou seja, exatamente o oposto ao pretendido com a educação das relações étnico-raciais. Ainda que o dia da consciência negra esteja inserido no calendário da educação básica como forma de valorização da cultura e resistência negras e de Zumbi dos Palmares como herói nacional, uma IES informar esse tipo de inserção da temática é completamente anacrônico e pouco conectado ao grau de aprofundamento da temática que o ensino superior exige. E, por fim, os convênios com países africanos para a vinda de estudantes somente seriam relevantes se garantissem um intercâmbio real de conhecimento entre esses estudantes estrangeiros e os docentes e discentes da IES, mas essa ação não foi informada.

Assim, sugere-se para as avaliações da educação das relações étnico-raciais no ensino superior na formação de docentes nas licenciaturas, o Quadro 1:

### Quadro 1 – Indicadores

<b>Indicadores de formação de docentes</b>	<b>Indicadores de formação complementar</b>
Disciplinas específicas	Disciplinas transversais
Pós-graduações sobre a educação das relações étnico-raciais	Atividades acadêmicas (seminários, palestras, pesquisas)
	Atividades de extensão (cursos, seminários projetos)

Fonte: Elaborado pela autora desta obra

Os indicadores de formação de docentes são os que efetivamente capacitam os profissionais a ministrarem o conteúdo da educação das relações étnico-raciais de forma valorativa, pormenorizada, qualitativa e específica.

Ainda que a legislação que versa sobre a educação das relações étnico-raciais em nenhum momento indique a obrigatoriedade de disciplinas específicas ou obrigatórias sobre o tema, entende-se que a inclusão é mais qualitativa, na medida em que promovida por meio de disciplina, pois pode abordar a questão de forma específica e profunda, ou seja, não generalista e panorâmica.

Nesse caso, pode-se indicar que a instituição forma docentes de modo ideal, na medida em que ela possui disciplinas específicas nas áreas de pedagogia, história, artes, literatura e outras, e forma docentes de maneira básica, quando ela não possui disciplinas específicas em algumas dessas matérias em destaque na Lei 10.639/2003.

Sob esse ponto de vista, das 341 instituições que responderam à consulta da SEPPPIR, somente possibilitam a formação de docentes de maneira ideal 3 instituições: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

As Pós-Graduações são um indicador de formação, porém desarticulado da licenciatura. Assim, elas influem tanto de formação suplementar, como no caso das ofertas de especializações a profissionais da educação, quanto de formação ao nível de pré-requisito de ingresso da docência superior.

É importante mencionar o elevado grau de desarticulação da existência de Pós-Graduações sobre a temática com a existência de disciplinas nas licenciaturas. Das 21 instituições que informaram possuírem Pós-Graduações sobre a temática, 10 não possuem nenhuma disciplina na graduação e/ou licenciatura sobre o tema.

Tal fato é extremamente incoerente para a efetivação dessa política. Ao mesmo tempo em que a instituição tem a expertise técnica necessária para ofertar a formação, ela opta por somente fazê-la na Pós-Graduação. Tal fator pode ser explicado tanto pela ausência de um acompanhamento dessa inclusão nas licenciaturas superiores, especialmente nas instituições privadas, quanto pela existência de demanda de formação nessa área, que gera a existência das especializações sobre a temática.

Os indicadores de formação complementar avaliam mais a inserção da temática na comunidade acadêmica. Na medida em que eles existam, há o debate e a possibilidade do desenvolvimento de um ambiente reflexivo acerca dos temas. Contudo, não é possível equivaler palestras e seminários à existência de uma disciplina formal, ou seja, o seu impacto na formação de docentes para ministrarem seus conteúdos é mais indireto, ainda que na formação em geral da comunidade acadêmica possa haver uma maior relevância.

De modo geral, as três pesquisas apresentadas, ainda que não avaliem nem comprovem a situação no País sobre a implementação, indicam problemas restritos ao universo pesquisado que corroboram as denúncias em nível nacional, como a do IARA.

A pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”

destaca problemas no desconhecimento dos professores e da coordenação pedagógica das escolas em como abordar a temática, enquanto a pesquisa “Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira” volta-se ao papel dos gestores municipais em virtude do seu também desconhecimento da questão. Por fim, a consulta da SEPPIR às IES indica que há inserção da temática em grande volume de instituições pesquisadas, porém, poucas desenvolvem um trabalho efetivamente qualitativo de formação, que possibilite aos professores condições para abordar a temática conforme a legislação determina.

Porém, esses indícios de resultado não são desarticulados da gestão da política educacional ou das de promoção da igualdade racial em nível nacional. Há ações de formação para educação das relações étnico-raciais coordenadas pelo MEC que dialogam com esse resultado.

Seria enganoso responsabilizar exclusivamente os professores e as escolas, ou as gestões estaduais e municipais de educação. Assim como indica o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana essa é uma responsabilidade compartilhada entre as três esferas federativas, somadas às instituições e seus profissionais.