



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ASSOCIAÇÃO  
PLENA EM REDE – EDUCANORTE

ANTONIO HENRIQUE FRANÇA COSTA

**Estudo de caso documental sobre o curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**

Belém  
2024

ANTONIO HENRIQUE FRANÇA COSTA

**Estudo de caso documental sobre o curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).**

Tese Doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede, da Universidade Federal do Pará, na Área de concentração: Educação e Linha de Pesquisa: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Belém  
2024.

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

---

C837e Costa, Antonio Henrique França.

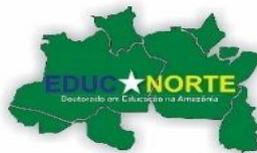
Estudo de caso documental sobre o curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) / Antonio Henrique França Costa. — 2024.  
220 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Wilma de Nazaré Baía Coelho  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.

1. Formação Inicial. 2. Educação para Relações Étnico-Raciais. 3. Universidade Federal do Maranhão. 4. Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. I. Título.

CDD 370

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM  
EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ASSOCIAÇÃO PLENA DE REDE –  
EDUCANORTE

ATA DE EXAME DE DEFESA Nº 23/2024  
POLO BELÉM

Aos vinte e sete dias do mês de agosto de dois mil e vinte e quatro às 18h:00 horas, pelo google meet., reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Polo Belém, do Programa em Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Associação Plena De Rede-Educante, composta pelo (as) Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora do trabalho e Presidente da Banca-PGEDA/UFPA), Profa. Dra. Fabiane Maia (Examinadora-Interna-PGEDA /UFAM), Profa. Dra. Kátia Evangelista Regis (Examinadora-Externa/UFMA/PPGAFRO), Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz (Examinadora-Externa-UFSCAR/PPGE), Profa. Dra. Cícera Nunes (Examinadora-Externa-URCA/MPE), Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias Silva( Examinador Externo-UFPA/PPGECM)e a Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia (Examinadora Externa–PGEDA-UFAM). A reunião teve por objetivo julgar o relatório de Defesa de Tese do doutorando **Antonio Henrique França Costa**, sob o título: ESTUDO DE CASO DOCUMENTAL SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS (LIESAFRO) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Os trabalhos foram abertos pela presidente da Banca, a seguir foi dada a palavra ao doutorando para apresentação do trabalho. Cada examinador (a) arguiu o examinando, sendo garantido o tempo de resposta do doutorando, após o que se procedeu o julgamento do trabalho. Concluindo, a Banca Examinadora deliberou por sua APROVAÇÃO. A Banca fez as seguintes recomendações mandatória ao texto: *a tese é original e relevante para o campo da Formação Inicial de Professores(as); do Currículo e da Educação das Relações Étnico-Raciais. E recomenda fortemente que seja feita uma revisão gramatical rigosa, e sejam*

*atendidas algumas das ponderações recomendadas pela banca; que se relacione à tese à Política Nacional de Equidade, Educação para a Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola(PNEERQ). Além desses aspectos, recomenda, ainda, a publicação da TESE.*

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Belém, 27 de agosto de 2024.

Documento assinado digitalmente  
 **WILMA DE NAZARE BAIA COELHO**  
Data: 28/08/2024 13:50:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra Wilma de Nazaré Baía Coelho

Documento assinado digitalmente  
 **KATIA EVANGELISTA REGIS**  
Data: 29/08/2024 14:24:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kátia Evangelista Regis

Documento assinado digitalmente  
 **FABIANE MAIA GARCIA**  
Data: 29/08/2024 15:06:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia

Documento assinado digitalmente  
 **ANA CRISTINA JUVENAL DA CRUZ**  
Data: 31/08/2024 11:19:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz

Documento assinado digitalmente  
 **CICERA NUNES**  
Data: 29/08/2024 17:09:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cícera Nunes

Documento assinado digitalmente  
 **CARLOS ALDEMIR FARIAS DA SILVA**  
Data: 28/08/2024 13:56:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva

Dedico esta tese à minha mãe Flôr de Maria França Costa, a razão de minha vida. À minha tia e madrinha Maria da Conceição Prado por toda ajuda, apoio, incentivo e amor. A Paulo Cesar Mendes Ferreira (Sydewa), companheiro e amigo de todas as horas, o qual me incentivou e me motivou a concluir este estudo. Ao meu pai biológico Raimundo Antonio Sousa Costa, por seu amor e carinho. À memória de minha avó Raimunda Prado França (*in memoriam*), uma grande mulher negra, fonte de minha inspiração. Ao meu Pai Espiritual Euclides Menezes Ferreira - Talabyan Lissanon (*in memoriam*) que me ajudou a me torna o homem que sou hoje.

O reconhecimento e ressignificação da nossa matriz cultural podem conduzir a vivências que estão em nossa memória coletiva. Num jeito de ensinar e aprender capaz de incluir a uma outra epistemologia, vivenciada a partir de princípios e valores recriados para contemplar as singularidades no processo de ensino e aprendizagem. Vanda Machado, educadora e Doutora em Educação. Pertencente ao Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, Salvador, BA (Akoni, 2007, p. 47).

## AGRADECIMENTOS

Realizar um estudo é sempre algo desafiador principalmente quando estudamos uma temática que tem a ver com a nossa história de vida, pois falar de Educação para Relações Étnico-Raciais reflete a minha trajetória enquanto homem negro, quilombola, Ogan<sup>1</sup> da Casa Fanti-Ashanti<sup>2</sup>, e de quem tem o privilégio de fazer parte de uma família negra matriarcal, onde tenho como grandes referências a minha avó Raimunda Prado França (*in memoriam*), a minha mãe Flôr de Maria França Costa e minha tia e madrinha Maria da Conceição Prado.

Sinto-me uma pessoa abençoada, pois em minha trajetória de vida a ancestralidade sempre esteve presente, por isso eu só tenho a agradecer a Olorum (Deus), ao meu pai Exu, ao Rei Dono da Terra (meu senhor), à minha mãe Oxum, ao meu pai Xangô e a toda minha ancestralidade por nunca terem me abandonado. Pois, sem a minha raiz ancestral eu não sou nada e tê-la junto de mim fortalece a minha fé, proporcionando-me a oportunidade de sempre aprender novas lições de vida a cada dia. E uma destas lições que eu guardarei para sempre no meu coração é a experiência de ter conseguido concluir esta tese de doutorado, o que me deixa extremamente feliz e me dá força para acreditar em que enquanto negros (as) somos capazes de transpor as dificuldades. E como eu gosto de dizer “seguir em frente de cabeça erguida e brilhando”, nesse sentido, parafraseando o grande líder negro Nelson Mandela<sup>3</sup> eu acredito que:

“Nascemos para manifestar a glória do Universo que está dentro de nós. Não está apenas em um de nós: está em todos nós. E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. E conforme nos libertamos do nosso medo, nossa presença, automaticamente, libera os outros”.

Ao lembrar todas as etapas de construção desta tese, posso afirmar que sonho que se sonha, só é um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto, é realidade<sup>4</sup>, por isso, agradeço:

À minha estimada e querida Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho, a quem terei uma

---

<sup>1</sup> Ogá (Ogan) são homens que compõem a estrutura do Candomblé. O Ogan é escolhido pelo Orixá do zelador de uma Casa de Candomblé para diversas funções dentro do Àse, primeiramente é suspenso, para depois ser confirmado (Lima, 2016, p. 66).

<sup>2</sup> A Tenda São Jorge Jardim de Oeira da Nação Fanti-Ashanti popularmente conhecida como Casa Fanti-Ashanti, localiza-se no bairro do Cruzeiro do Anil, em São Luís, MA, e foi fundada por Euclides Menezes Ferreira – Talabyan Lissanon, Babalorisa - (*in memoriam*), em 01/01/1954. Nessa Casa podemos observar várias vertentes da religião de matriz africana sendo elas: Tambor de Mina, Candomblé, Samba de Angola e Baião de Princesas (Costa, 2016b, p. 01).

<sup>3</sup> Nota: Frase atribuída a Nelson Mandela pelo seu discurso de posse, em 1994, mas escrito por Marianne Williamson. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjM3NjU5/> Acesso em: 22/01/2024.

<sup>4</sup> Frase de Raul Seixas – trecho da Música: Prelúdio.

gratidão eterna, por ter acreditado em mim, por ter me escolhido como seu orientando de doutorado, por não ter desistido de mim, e por ter me dado o nosso objeto de estudo o qual considero como um presente “academicamente falando”. Desejo de todo o coração que o meu pai Obaluaiê lhe cubra de saúde e bênçãos.

À Prof.<sup>a</sup> Kátia Evangelista Regis; à Prof.<sup>a</sup> Fabiane Maia Garcia; à Prof.<sup>a</sup> Ana Cristina Juvenal da Cruz; à Prof.<sup>a</sup> Cícera Nunes; e ao Prof. Carlos Aldemir Farias da Silva, membros da banca de avaliação desta tese, por terem aceitado o convite, pelo tempo dedicado à leitura do texto e contribuições às quais foram essenciais para o aprimoramento do mesmo.

À Prof.<sup>a</sup> Maria de Fátima Matos de Souza; e à Prof.<sup>a</sup> Maria José de Pinho; pelas suas contribuições durante o processo de qualificação do texto.

Aos professores (as), coordenadora, vice coordenadora, secretária (o), estagiários (as) e aos meus colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede / Universidade Federal do Pará, pelas contribuições, ajuda e troca de experiências durante o período em que estudei no doutorado.

Ao Prof. Rosenverck Estrela Santos, coordenador da LIESAFRO, pelo apoio, colaboração, por ter aceitado ser entrevistado, pelas reuniões e conversas realizadas, por ter disponibilizado documentos da LIESAFRO, os quais foram essenciais para conclusão deste estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Maria da Guia Viana, pelo carinho, amizade e apoio durante todo o período do meu doutorado. Obrigado, de coração!

À minha amiga Thaise Vieira da Cruz por se disponibilizar e me ajudar desde o início do meu processo de inscrição no doutorado. Desejo-lhe que os orixás a protejam sempre.

À Sra. Eliana Ribeiro da Silva, secretária da LIESAFRO, pela colaboração e atenção.

À minha sobrinha Alana Cristina Cunha Bernardes pelo apoio.

Ao meu sobrinho Cristhyan Arnoldo Santos Silva, pela colaboração.

À minha amiga, a Prof.<sup>a</sup> Maria Eloisa Monteiro Ferreira Belfort, pela colaboração e amizade.

Ao Centro de Cultura Negra do Maranhão; ao Centro de Estudos e Pesquisas Visão de Futuro, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), ao Núcleo de extensão e pesquisa com populações e comunidades Rurais, Negras quilombolas e Indígenas (NuRuNI), a Casa Fanti-Ashanti, e o Terreiro Nosso Senhor do Bonfim / Ilê Asê Ara Ókan, por contribuírem no meu processo de aprendizado.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Descrição das teses pesquisadas	48
Tabela 02	Cursos da UFMA, onde são trabalhados a Temática das Relações Étnico-Raciais	103
Tabela 03	Descrição da estrutura da LIESAFRO	108
Tabela 04	Informações dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	112
Tabela 05	Descrição da estrutura curricular da LIESAFRO	115
Tabela 06	Publicações dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015), na revista Kwanissa	120
Tabela 07	Informações sobre o tema e ano de defesa do TTC dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Informações sobre o gênero dos autores (as) das teses pesquisadas	64
Gráfico 02	Informações sobre o quantitativo das teses identificadas no período de 2015 a 2021	64
Gráfico 03	Informações sobre o quantitativo dos autores/as das teses que estão inseridos em IES como professores (as)	65
Gráfico 04	Informações sobre o quantitativo de teses produzidas nas regiões Norte e Nordeste	65
Gráfico 05	Informações sobre o gênero dos orientadores (as) das teses pesquisadas	66
Gráfico 06	Informações sobre o gênero dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	113
Gráfico 07	Informações sobre participação em mestrado e doutorado dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	113
Gráfico 08	Informações sobre a participação em movimentos sociais dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	114
Gráfico 09	Descrição da forma de ingresso dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	127
Gráfico 10	Informações sobre o gênero autodeclarado pelos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	128
Gráfico 11	Informações sobre a autodefinição declarado pelos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	129
Gráfico 12	Informações sobre o tema e ano de defesa do TTC dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	131
Gráfico 13	Informações sobre participação em mestrado, núcleo de estudos e pesquisas, e área de atuação profissional dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)	132

## LISTA DE QUADRO

Quadro 01	Descrição das informações dos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais (GERA).	44
Quadro 02	Resumo das categorias de Teorias do Currículo de acordo com seus principais conceitos.	81

## LISTA DE IMAGEM

Imagem 01	Mapa do estado do Maranhão	28
Imagem 02	Dados da pesquisa do IBGE sobre pessoas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento mensal domiciliar per capita (%)	97
Imagem 03	Entrada da Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em São Luis-MA	102
Imagem 04	Aula Inaugural da LIESAFRO/UFMA proferida pela ministra da SEPPIR, a Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Nilma Lino Gomes	104
Imagem 05	Semanas Interdisciplinares da LIESAFRO/UFMA	139
Imagem 06	Comitiva do Trabalho de campo em Cabo Verde – 21 de novembro a 07 de dezembro de 2018	140

## **LEGENDAS**

PcD - Pessoas com deficiência

AC - Ampla concorrência

EP - Escola Pública

## LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

- ABA - Associação Brasileira de Antropologia
- ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCH - Centro de Ciências Humanas
- CCN-MA – Centro de Cultura Negra do Maranhão
- CES - Câmara de Educação Superior
- CGERER – Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-raciais.
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONSUN - Conselho Universitário
- COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as)
- COPENOR - Congresso de Pesquisadores (as) Negros (as) do Nordeste
- DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
- DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais
- DCNFPEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (as) da Educação Básica
- DESOC - Departamento de Sociologia e Antropologia
- DPECIRER – Diretoria de Políticas de Educação do campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.
- FH - Faculdade de História
- FNB - Frente Negra Brasileira
- FSF - Faculdade Santa Fé
- GEAM - Núcleo de Estudos Afro-Amazônico
- GERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IEMCI - Instituto de Educação Matemática e Científica
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
LIESAFRO - Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros  
MEC - Ministério da Educação  
MNU - Movimento Negro Unificado  
MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial  
NEAB - Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro  
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas  
NEABs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros  
NEB - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica  
NIESAFRO - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCERP- Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PECC - Prática de Ensino como Componente Curricular  
PGEDA - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola  
PNIDCNERER - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana  
PPEB - Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica  
PPGAFRO - Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros  
PPGCEM - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemáticas  
PPGCSPA - Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia-  
PPI – Pretos, Pardos, Indígenas  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão  
SEDUC/MA - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SIM - Sistema de Informações sobre Mortalidade

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SPBC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TEN - Teatro Experimental do Negro

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UMA - Universidade do Maranhão

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

UVA - Universidade Vale do Aracaú

## RESUMO

Este estudo tem como temática a Formação de Professores/as e a Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER), e como objeto de investigação, o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Este estudo caracteriza-se como bibliográfico, tendo como objetivo geral analisar o processo de Formação Inicial para Educação das Relações Étnico-Raciais realizado na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os objetivos específicos são compreender como a legislação sobre a ERER na modalidade das Leis n.º10.639/2003 e n.º11.645/2008 se consolidou na UFMA através da LIESAFRO; saber a importância da LIESAFRO na discussão da ERER e de um Currículo não eurocêntrico; registrar os principais resultados das atividades desenvolvidas pela LIESAFRO e o percurso acadêmico e profissional dos discentes no período de 2015 a 2020. O problema que motivou este estudo reside na necessidade de entender como a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) desenvolve suas atividades referentes à ERER, trabalhando a partir de um Currículo não eurocêntrico e de uma nova proposta de epistemologia de Formação Inicial e Formação Continuada de Professores/as. A leitura do objeto de estudo se estrutura por meio do aporte teórico-metodológico a partir das formulações sobre Currículo em José Sacristán (1998, 2016, 2017); José Sacristán e Antonio Gómez (2000); Paulo Freire (1921/1997/2018, 2001, 2014) e Kátia Regis (2009, 2012). Cultura em Frantz Fanon (1952, 1956/2012, 1961/2005). A literatura especializada a partir das formulações sobre Formação de Professores/as em Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013, 2018, 2021); Wilma Coelho (2018); Tânia Müller, Wilma Coelho, Paulo Ferreira (2015); Wilma Coelho e Carlos Silva (2015); Wilma Coelho e Tânia Müller (2013); Wilma Coelho e Carlos Silva (2016). O aporte metodológico estrutura-se em Laurence Bardin (2016) por meio de técnicas da Análise de Conteúdo, no que se refere à organização e tratamento dos documentos identificados sobre a temática. Os resultados encontrados neste estudo indicam que a temática sobre a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores/as em ERER, e a sua relação entre ensino e pesquisa é “sustentada” por uma “*práxis*” educativa que possibilita a construção de novos caminhos de aprendizagens. Dessa forma, os resultados encontrados demonstram que a LIESAFRO se configura como uma nova epistemologia, que tem contribuído para a descolonização dos Currículos dos Cursos de Formação Inicial e Formação Continuada de Professores/as, a partir da prática e dos saberes trabalhados com os seus discentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial; Educação para Relações Étnico-Raciais; Universidade Federal do Maranhão; Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.

## ABSTRACT

This study's theme is Teacher Training and Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), and as an object of investigation, the Interdisciplinary Degree Course in African and Afro-Brazilian Studies (LIESAFRO) at the Federal University of Maranhão (UFMA). This study is characterized as bibliographic, with the general objective of analyzing the process of Initial Training for the Education of Ethnic-Racial Relations carried out in the Interdisciplinary Degree in African and Afro-Brazilian Studies (LIESAFRO) at the Federal University of Maranhão (UFMA). The specific objectives are to understand how the legislation on ERER in the form of Laws no. 10.639/2003 and no. 11.645/2008 was consolidated at UFMA through LIESAFRO; know the importance of LIESAFRO in the discussion of ERER and a non-Eurocentric Curriculum; record the main results of the activities developed by LIESAFRO and the academic and professional career of the students in the period from 2015 to 2020. The problem that motivated this study lies in the need to understand how the Interdisciplinary Degree in African and Afro-Brazilian Studies (LIESAFRO) develops its activities related to ERER, working from a non-Eurocentric Curriculum and a new epistemology proposal for Initial Training and Continuing Teacher Training. The reading of the object of study is structured through the theoretical-methodological contribution based on the formulations on Curriculum in José Sacristán (1998, 2016, 2017); José Sacristán and Antonio Gómez (2000); Paulo Freire (1921/1997/2018, 2001, 2014) and Kátia Regis (2009, 2012). Culture in Frantz Fanon (1952, 1956/2012, 1961/2005). Specialized literature from the formulations on Teacher Training in Wilma Coelho and Mauro Coelho (2013, 2018, 2021); Wilma Coelho (2018); Tânia Müller, Wilma Coelho, Paulo Ferreira (2015); Wilma Coelho and Carlos Silva (2015); Wilma Coelho and Tânia Müller (2013); Wilma Coelho and Carlos Silva (2016). The methodological approach is based on Laurence Bardin (2016), using content analysis techniques to organize and process the documents identified on the subject. The results found in this study indicate that the theme of Initial and Continuing Teacher Training in ERER, and its relationship between teaching and research, is "sustained" by an educational "praxis" that enables the construction of new learning paths. The results show that LIESAFRO is a new epistemology that has contributed to the decolonization of the curricula of initial and continuing teacher training courses, based on the practice and knowledge worked on with its students.

**KEYWORDS:** Initial Training; Education for Ethnic-Racial Relations; Federal University of Maranhão; African and Afro-Brazilian Studies.

## RESUMEN

El tema de este estudio es la Formación de Profesores y Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER), y como objeto de investigación, la Licenciatura Interdisciplinaria en Estudios Africanos y Afrobrasileños (LIESAFRO) de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). Este estudio se caracteriza por ser bibliográfico, con el objetivo general de analizar el proceso de Formación Inicial para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales realizado en la Licenciatura Interdisciplinaria en Estudios Africanos y Afrobrasileños (LIESAFRO) de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). Los objetivos específicos son comprender cómo la legislación sobre ERER en la forma de las Leyes n. 10.639/2003 y n. 11.645/2008 se consolidó en la UFMA a través de LIESAFRO; conocer la importancia de LIESAFRO en la discusión de ERER y un Currículo no Eurocéntrico; registrar los principales resultados de las actividades desarrolladas por LIESAFRO y la trayectoria académica y profesional de los estudiantes en el período de 2015 a 2020. El problema que motivó este estudio radica en la necesidad de comprender cómo funciona la Licenciatura Interdisciplinaria en Estudios Africanos y Afrobrasileños. (LIESAFRO) desarrolla sus actividades relacionadas con ERER, trabajando desde un Currículo no Eurocéntrico y una nueva propuesta de epistemología para la Formación Inicial y la Formación Continua Docente. La lectura del objeto de estudio se estructura a través del aporte teórico-metodológico basado en las formulaciones sobre Curriculum en José Sacristán (1998, 2016, 2017); José Sacristán y Antonio Gómez (2000); Paulo Freire (1921/1997/2018, 2001, 2014) y Kátia Regis (2009, 2012). La cultura en Frantz Fanon (1952, 1956/2012, 1961/2005). Literatura especializada a partir de las formulaciones sobre Formación Docente en Wilma Coelho y Mauro Coelho (2013, 2018, 2021); Wilma Coelho (2018); Tânia Müller, Wilma Coelho, Paulo Ferreira (2015); Wilma Coelho y Carlos Silva (2015); Wilma Coelho y Tânia Müller (2013); Wilma Coelho y Carlos Silva (2016). El enfoque metodológico se basa en Laurence Bardin (2016) utilizando técnicas de análisis de contenido para organizar y procesar los documentos identificados sobre el tema. Los resultados encontrados en este estudio indican que el tema de la Formación Inicial y Continua del Profesorado en ERER, y su relación entre docencia e investigación, se "sustenta" en una "praxis" educativa que posibilita la construcción de nuevos itinerarios de aprendizaje. Los resultados muestran que LIESAFRO se configura como una nueva epistemología que ha contribuido a descolonizar los currículos de los cursos de formación inicial y permanente del profesorado, a partir de la práctica y el conocimiento trabajado con sus estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Inicial; Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Universidad Federal de Maranhão; Estudios Africanos y Afrobrasileños.

## SUMÁRIO

<b>1 DIMENSÕES INTRODUTÓRIAS DA TESE</b> .....	<b>22</b>
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	35
1.2 MOTIVAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	38
1.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NAS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL (2015-2021).....	46
1.4 ESTRUTURA DO ESTUDO .....	68
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E ERER NO BRASIL</b> .....	<b>70</b>
2.1 HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS).....	71
2.2 LEGISLAÇÃO REFERENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO BRASIL .....	76
2.3 TEORIAS DO CURRÍCULO, DISCUSSÕES PRELIMINARES .....	80
2.4 O PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÃO NEGRA E A DISCUSSÃO SOBRE ERER .....	87
<b>3 HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS LIESAFRO/UFMA</b> .....	<b>99</b>
3.1 DISCUSSÃO DA ERER NA UFMA, E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LIESAFRO.. .....	102
3.2 ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DA LIESAFRO .....	108
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM ERER, IMPLEMENTADA PELA LIESAFRO/UFMA, A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE .....	110
3.4 INFORMAÇÕES DOS DOCENTES DA 1ª TURMA DA LIESAFRO (2015).....	112
3.5 ESTRUTURA CURRICULAR DA LIESAFRO/UFMA .....	115
<b>4 AVALIAÇÃO DO PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA 1ª TURMA E DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA LIESAFRO/UFMA NO PERÍODO DE 2015 A 2020</b> .....	<b>122</b>
4.1 INFORMAÇÕES SOBRE OS DISCENTES DA 1ª TURMA DA LIESAFRO (2015)	127
4.2 RELAÇÃO DOS TCC DOS DISCENTES DA 1ª TURMA DA LIESAFRO (2015)..	135
4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA LIESAFRO/UFMA JUNTO AOS DISCENTES DA 1ª TURMA (2015).....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>150</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>178</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>188</b>

## 1 DIMENSÕES INTRODUTÓRIAS DA TESE

Neste estudo optamos por direcionar nosso objeto de investigação para o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por esta razão, elaboramos como objetivo geral: Analisar o processo de Formação Inicial para Educação das Relações Étnico-Raciais realizado na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para atingirmos tal objetivo foi necessário:

1. Compreender como a legislação sobre a EREER na modalidade das Leis n.º10.639/2003 e n.º11.645/2008 se consolidou na UFMA através da LIESAFRO.
2. Saber a importância da LIESAFRO na discussão da EREER e de um Currículo não eurocêntrico.
3. Registrar os principais resultados das atividades desenvolvidas pela LIESAFRO, e o percurso acadêmico e profissional dos discentes no período de 2015 a 2020.

Compreendendo as Instituições de Ensino Superior (IES) como um espaço dinâmico de formação, ou seja, responsável por contribuir para os desenvolvimentos cognitivo, social e ético dos estudantes e, diante da necessidade de termos um processo de Formação Inicial dos Profissionais da educação que contemple a legislação para implementação da EREER (Silva, 2018, p. 139), estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: como a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) desenvolve suas atividades referentes à EREER, trabalhando a partir de um Currículo não eurocêntrico e de uma nova epistemologia de Formação de Professores (as), levando em consideração a literatura especializada, e as legislações que tratam das relações raciais na escola?

Como hipótese, partimos da premissa de que a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) adota um Currículo não eurocêntrico, o qual encontra dificuldades para ser implementado nos Cursos de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES), em função da educação eurocêntrica adotada majoritariamente no Currículo da Educação Brasileira, outra hipótese a ser considerada é de que a LIESAFRO, tem a possibilidade de ser referência para as IES, no processo de Formação Inicial de Professores (as) na temática da EREER. Estas hipóteses, em nosso entendimento, poderão ser ratificadas ou refutadas por meio da investigação de como ocorre o processo de Formação Inicial e Continuada de Professores (as), implementada nessa licenciatura lócus deste estudo.

Optamos por adotar na realização deste estudo a pesquisa qualitativa, que tem como

pilar a interpretação de dados que vai estar relacionada com o nosso olhar de pesquisador/a, e com os aportes teóricos e metodológicos. Neste estudo utilizamos como **aporte teórico-metodológico** a partir das formulações sobre Currículo em José Sacristán (1998, 2016, 2017); José Sacristán e Antonio Gómez (2000); Paulo Freire (1921/1997/2018, 2001, 2014) e Kátia Regis (2009, 2012). Cultura em Frantz Fanon (1952, 1956/2012, 1961/2005). A **literatura especializada** a partir das formulações sobre Formação de Professores/as em Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013, 2018, 2021); Wilma Coelho (2018); Tânia Müller, Wilma Coelho, Paulo Ferreira (2015); Wilma Coelho e Carlos Silva (2015); Wilma Coelho e Tânia Müller (2013); Wilma Coelho e Carlos Silva (2016). O **aporte metodológico** estrutura-se em Laurence Bardin (2016), por meio de algumas técnicas da Análise de Conteúdo, no que se refere à organização e tratamento dos documentos levantados sobre a temática.

De acordo com Laura Terragini (2005), esta é uma condição essencial para que possamos fazer uma análise de dados durante todo o processo de estudo. Acreditamos em que tanto a análise como a interpretação dos dados estão interligados no que Maria Minayo (2008), define como “ação recíproca de captar atenciosamente os fenômenos”.

A delimitação do objeto desta investigação decorre inicialmente da perspectiva de compreensão do processo de Formação Inicial de Professores (as) trabalhado na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, pois:

[...] no que se refere à educação escolar, e a formação de professores (as), podemos considerar que a cada geração, quando ocorre a renovação da Pedagogia e dos programas, muda-se a cultura escolar sempre levando-se em consideração a época, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, o público que será trabalhado, assim os professores(as) estabelecem critérios de seleção cultural escolar, dotados de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da sala de aula para imprimir sua marca didática a todas as atividades extra escolares (Saviani, 2012, p. 160).

Por esta razão, o recorte temporal deste estudo foi definido em face da intenção de compor um *corpus* documental que comporte o período de início e de conclusão da primeira turma formada na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, no período de 2015 a 2020.

A inserção deste estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede Curso de Doutorado em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, pauta-se na compreensão de que os professores (as), dentro do espaço escolar, direcionarão as ações cotidianas as quais irão definir como será trabalhado em sala de aula o Currículo escolar. Este nosso entendimento

parte do pressuposto de que para além do Currículo prescrito, constituído por programas, por grades curriculares e por normas, devemos considerar as dimensões atribuídas ao Currículo oculto<sup>5</sup> e de um Currículo não eurocêntrico, as quais expressam as características das instituições, das suas representações e das suas crenças, bem como seu modo informal de expressar-se por meio do saber escolar (Sacristán, 2017, p. 68).

A relevância científica deste estudo se dá pela contribuição para a produção de conhecimento sobre a Formação de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo um tema de grande importância no cenário acadêmico atual. Como destacado por Maria Abdalla e Patrícia Almeida (2020): “A Formação de Professores (as) para a Educação das Relações Raciais é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa” (Abdalla; Almeida, 2020, p. 575-596).

Do ponto de vista tecnológico, este estudo contribui para o desenvolvimento de estratégias e metodologias inovadoras para a Formação de Professores (as), utilizando recursos digitais e tecnologias educacionais para potencializar o ensino sobre a diversidade étnico-racial. Segundo Marcell Silva e Nei Junior (2023): “A tecnologia pode ser uma aliada poderosa na promoção da igualdade racial na educação” (Silva; Junior, 2023, p. 10).

A relevância cultural deste estudo está relacionada à valorização e promoção da Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto educacional, contribuindo para o fortalecimento da identidade<sup>6</sup> negra e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Conforme apontado por Erisvaldo Santos (2017): “A Educação das Relações Étnico-Raciais é fundamental para a preservação e valorização da diversidade cultural do país” (Santos, 2017, p. 50).

No aspecto social, este estudo se destaca pela possibilidade de impactar positivamente a Formação de Professores (as) comprometidos com a promoção da igualdade racial e o respeito à diversidade, influenciando diretamente a transformação da sociedade em uma perspectiva mais inclusiva e igualitária. De acordo com Paulo Souza e Ivan Fortunato (2019): “A Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser um importante instrumento de combate ao racismo e à discriminação” (Souza; Fortunato, 2019, p. 138).

---

<sup>5</sup> De acordo com Silva (2018), podemos afirmar que o Currículo oculto é composto por aspectos do ambiente escolar que mesmo, sem fazerem parte do Currículo oficial, contribuem no processo de ensino e aprendizagem, pois, o Currículo oculto caracteriza-se pelas ações implícitas que permeiam as instituições escolares (Silva, 2018, p. 78).

<sup>6</sup> A noção de identidade é abordada por diversas áreas do conhecimento. Portanto, podemos tratar de vários tipos de identidade. No tocante à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos (Brasil, 2006, p. 219).

O impacto social deste estudo pode ser observado na formação de profissionais mais conscientes e preparados para lidar com questões étnico-raciais em sala de aula, contribuindo para a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa. Como afirma Bruno Oliveira (2020): “A Educação das Relações Étnico-Raciais é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e plural” (Oliveira, 2020, p. 09).

A importância deste estudo para a região Norte e Nordeste reside no fato de que estas são regiões que possuem uma grande diversidade étnico-racial, com uma significativa presença da população negra e afrodescendente. Portanto, a Formação de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-Raciais nessas regiões é essencial para promover a valorização da Cultura Afro-Brasileira e a desconstrução de práticas discriminatórias. Como apontado por Daniela Lima e Thabyta Lopes (2017): “A Educação das Relações Étnico-Raciais é fundamental para o fortalecimento da identidade negra e o combate ao racismo estrutural” (Lima; Rego, 2017, p. 180).

Este estudo ocupa um lugar de destaque na região Norte e Nordeste, e nas demais regiões do Brasil, visto que contribui para a promoção da diversidade étnico-racial e a valorização da Cultura Afro-Brasileira nessas regiões, onde a presença negra<sup>7</sup> é marcante. Além disso, a Formação de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser um importante instrumento de transformação social e promoção da igualdade racial nessas localidades. Conforme destacado por Nilma Gomes (2017): “A Educação das Relações Étnico-Raciais é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva no território brasileiro” (Gomes, 2017, p. 142).

Este estudo se justifica na história de resistência dos afrodescendentes<sup>8</sup> no Brasil. Pois, a educação se tornou um importante instrumento a ser utilizado no processo de transformação social e no fortalecimento da identidade étnico-racial. Além de um direito social, a educação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento humano (Brasil, 2006, p. 13). Segundo Wilma Coelho e Carlos Silva (2016), “A educação em nosso país resulta de ações advindas de diversos setores sociais com destaque para as últimas décadas do século XX e a primeira década do século XXI, onde destacam-se o processo de luta e reivindicação por uma Educação para as Relações Étnico-Raciais” (Coelho; Silva, 2016, p. 264).

---

<sup>7</sup>Segundo os dados do Censo do IBGE de 2022, O número da população negra no Brasil é de 55,5%. Distribuídas nas cinco regiões através dos seguintes percentuais: Nordeste: 13,0%; Sudeste: 10,6%; Centro-Oeste: 9,1%; Norte: 8,8%; Sul: 5,0%. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> Acesso em: 09 de jan. 2024.

<sup>8</sup> O termo afrodescendente se refere aos descendentes de africanos na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros (as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil (Brasil, 2006, p. 13).

Dentre esses setores sociais, podemos destacar a experiência do Movimento Social Negro Brasileiro a partir da criação da Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1930<sup>9</sup>; do Teatro Experimental do Negro<sup>10</sup> (TEN), na década de 1940; e do Movimento Negro Unificado<sup>11</sup> (MNU), e do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN)<sup>12</sup>, na década de 1970. Sendo que ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores (as) da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de termos um Currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (Brasil, 2013, p. 30).

No âmbito do Movimento Social Negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida<sup>13</sup>, contribuiu no processo de discussão de uma política antirracista, dando continuidade nas reivindicações iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, tendo ainda como referência as conquistas singulares nos espaços públicos e privados, das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Tradicionais de Terreiros e pelas Comunidades Negras Rurais e Quilombolas, ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Social Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande importância para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais (Brasil, 2006, p. 17).

De acordo com os estudos de Márcio Paim (2016), Kabenguele Munanga (2005) e Joaquim Gomes (2001), ao falarmos de Movimentos Sociais Negros, nesse caso, os Movimentos Sociais Negros Contemporâneos, podemos afirmar que os mesmos são movimentos sociais identitários, que tem como particularidade a atuação em relação à questão étnico-racial. Sua formulação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, sejam através de práticas culturais, de estratégias políticas, ou de iniciativas

---

<sup>9</sup> A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em 10/1931, na cidade de São Paulo, e foi uma das primeiras organizações no século XX a exigir igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade brasileira, elegendo como um dos seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias no ambiente escolar (Brasil, 2013).

<sup>10</sup> O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado e liderado por Abdias do Nascimento, no dia 13/10/1944, no Rio de Janeiro, tornou-se pioneiro em discutir a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil (Brasil, 2013).

<sup>11</sup> O Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado em 18/06/1978 é uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil, no que se refere à inserção da história da África e do negro no Brasil, no Currículo escolar do país (Brasil, 2013).

<sup>12</sup> O Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) é a primeira entidade do movimento social negro a ser criada no Maranhão em: 19/09/1979 (Ccn, 1984).

<sup>13</sup> Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, foi realizada no dia 20/11/1995, em Brasília para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. Essa marcha representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal (Brasil, 2013).

educacionais, o que faz da diversidade e pluralidade as principais características deste movimento social.

Podemos considerar ainda que os Movimentos Sociais Negros se organizam através da defesa de um amplo leque de direitos que liga, por exemplo: educação e raça (Nilma Gomes, 2012), gênero e raça (Sueli Carneiro, 2002; Edna Roland, 2000), e sindicalismo e raça (Maria Bento, 2000). Nesse sentido, os Movimentos Sociais Negros passam a trabalhar a partir de uma série de demandas iniciadas na década de 1970, as quais passam a ganhar maior visibilidade no processo de luta pela redemocratização do Brasil a partir da década de 1980 (Brasil, 2006, p. 60).

Tendo como referência a literatura especializada<sup>14</sup>, referente ao protagonismo do Movimento Social Negro Brasileiro em relação aos debates sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, podemos afirmar que a década de 1970 demarca o início das discussões referente às ações afirmativas<sup>15</sup> no Brasil, quando o cenário da redemocratização do país potencializou as reivindicações desse movimento por políticas corretivas, compensatórias e afirmativas (Guimarães, 1999) e no campo acadêmico para a discussão racial. Destaca-se também a ampliação do diálogo em torno de questões relativas ao racismo<sup>16</sup>, racismo institucional<sup>17</sup>, raça<sup>18</sup>, discriminação<sup>19</sup> e preconceito racial<sup>20</sup> em todos os setores sociais, com destaque para as instituições de ensino (Guimarães, 2004).

---

<sup>14</sup> Em relação à literatura especializada referente ao protagonismo do Movimento Social Negro Brasileiro em relação aos debates sobre a educação das relações étnico-raciais destacam-se: os estudos de Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2000); Hanchard (2001); Florestan Fernandes (2008); Nilma Gomes (2017).

<sup>15</sup> Ações afirmativas são o conjunto de políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória (Brasil, 2004).

<sup>16</sup> De acordo com os estudos de Guimarães (2004, p. 17), racismo, em primeiro lugar, é referido como uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidade morais, psicológicas, físicas e intelectuais.

<sup>17</sup> Jurema Werneck (2013) destaca que o racismo institucional é um termo cunhado, que começou a ter maior visibilidade a partir do final da década de 1960, quando começou a ser utilizado por ativistas dos movimentos sociais negros norte-americanos e pode ser definido como “a falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (Werneck, 2013, p. 17).

<sup>18</sup> Para Nilma Gomes (2005, p. 49), “as raças são construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”.

<sup>19</sup> A partir dos estudos de Guimarães, podemos considerar que: “existe discriminação quando alguma característica “irrelevante” do indivíduo (como por exemplo a cor de sua pele) é utilizada para restringir o seu acesso às oportunidades econômicas, sociais e políticas” (Guimarães, 2004, p. 12).

<sup>20</sup> De acordo com os estudos de Guimarães (2004, p. 18), “o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça”.

Referente ao estado do Maranhão, abaixo descrito destacamos o mapa do referido estado, bem como as informações sobre o processo de reivindicação do Movimento Social Negro para implementação de políticas públicas para população negra com destaque para educação.

**Imagem 01:** Mapa do estado do Maranhão.



Fonte: Imagem disponível para consulta em <https://br.pinterest.com/pin/582582901785238792/>

No estado do Maranhão<sup>21</sup>, por exemplo, as reivindicações do Movimento Social Negro, referente à implementação de políticas públicas com destaque para políticas de educação, foram impulsionadas com a criação do CCN-MA<sup>22</sup>, no final da década de 1970 do

<sup>21</sup> De acordo com os dados do IBGE (IBGE, 2022), o Maranhão possui uma população de 6.775.152 habitantes. No que se refere à população negra, é o quinto da Federação com aproximadamente 80% de sua população total. Ainda segundo dados deste censo, é o segundo Estado em número de comunidades negras rurais quilombolas do Brasil, com 269.074 pessoas ou 20,26% dos quilombolas do Brasil (IBGE, 2022).

<sup>22</sup> O Centro de Cultura Negra do Maranhão, fundado no dia 19/09/1979, é uma entidade do movimento social negro, sem fins lucrativos e econômicos, reconhecida como entidade de utilidade pública estadual<sup>22</sup> Através da lei n.º 4.673 de 04/10/1985 e municipal Através da lei n.º 3.590 de 07/01/1997, que tem como missão: A

século XX, segundo Antonio Costa (2016, p. 37):

Em função da conjuntura do país nos anos iniciais da criação do CCN, período onde ainda estávamos sobre a influência da ditadura militar, os militantes da entidade compreenderam que a luta dos Movimentos Sociais Negros não poderia estar isolada das lutas gerais da sociedade. Por esta razão, o CCN começa a engajar-se e apoiar a luta dos quilombolas..., entre outros. Um marco importante nesse processo de engajamento político aconteceu em 1984 quando militantes do CCN, participaram em São Luís-MA da “Marcha Pelas Diretas Já”. Estas ações de engajamento possibilitaram ao CCN, o estabelecimento de parcerias com instituições públicas responsáveis pela política de educação.

Segundo Silva Junior (2002, p. 12), as reivindicações do Movimento Social Negro por uma Educação para Relações Étnico-Raciais, sempre foi bandeira de luta desse movimento, sendo que a ausência ainda presente nos dias atuais (século XXI) dessa temática na escola e no processo de Formação de Professores (as) há muito já foi diagnosticada e denunciada em estudos anteriormente realizados<sup>23</sup>. Dessa forma, tendo como referência os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), sobre os indicadores de escolaridade da população com recorte de raça<sup>24</sup>, fica evidente a desvantagem da população negra ao nos reportarmos à educação no Brasil, o que há muito já vinha sendo denunciado pelo Movimento Social Negro.

Os dados do IBGE (2022) revelam que a taxa de analfabetismo no Brasil registrou queda de 0,5 pontos percentual entre 2019 e 2022. De acordo com o levantamento, 5,6% da população do país com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever em 2022. São 9,6 milhões de pessoas. O levantamento registra declínio do analfabetismo no país desde o início do levantamento em 2016, quando 6,7% da população não sabiam ler e escrever. A nova taxa de 5,6% reflete a queda em todas as faixas etárias. No entanto, entre os idosos, a proporção de analfabetos é mais significativa. Na população com 60 anos ou mais, 16% não sabiam ler e escrever em 2022. "Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças" revela o levantamento.

Em relação aos dados do IBGE (2022), quando se inclui a variável gênero, observa-se que o analfabetismo entre os idosos atinge mais mulheres do que homens. No entanto,

---

conscientização política e cultural para resgatar a identidade étnica e cultural do povo negro, viabilizando ações que contribuam com a promoção de sua organização em busca de cidadania, combatendo todas as formas de intolerância causadas pelo racismo, e promovendo os direitos da população negra do Maranhão (Costa, 2016, p. 34).

<sup>23</sup> Aos nos reportarmos aos estudos referentes às reivindicações do Movimento Social Negro por uma educação para relações étnico-raciais como bandeira de luta destaca-se os estudos de: (Gomes, 1997, p. 17 -30); (Jesus, 1997, p. 41 – 60); (Nascimento, 2000, p. 203 -236).

<sup>24</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo#:~:text=IBGE%20revela%20desigualdade%20no%20acesso%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20queda%20no%20analfabetismo>

considerando a população com 15 anos ou mais, o cenário se inverte: não sabem ler e escrever 5,9% dos homens e 5,4% das mulheres. Embora a queda nas taxas tenha sido registrada em todas as regiões, as discrepâncias ainda são notórias. O Nordeste abriga 55,3% de todos os brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. O analfabetismo na região alcança 11,7% da população. No Norte, são 6,4%. As demais regiões, Centro-Oeste (4%), Sul (3%) e Sudeste (2,9%), têm taxas abaixo da média nacional.

O IBGE (2022) chama a atenção para os desafios do país e de cada região visando ao cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal n.º13.005/2014. Pelas metas estipuladas, as taxas entre pessoas com 15 anos ou mais deveriam ter caído para 6,5% em 2015, o que só foi alcançado pelo Brasil em 2017. Além disso, a erradicação do analfabetismo é almejada para 2024. Ainda segundo o IBGE (2022), assimetrias significativas também chamam a atenção no recorte por cor ou raça. Entre a população branca, a taxa na faixa etária de 15 anos ou mais é de 3,3% e salta para 9,5% considerando 60 anos ou mais. Já entre a população negra, 8,2% das pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, índice que sobe para 27,2% entre idosos.

A partir da análise dos referidos dados, realizados por pesquisadores (as) negros (as), os quais chamaram a atenção para a urgência da mudança deste quadro, e através das denúncias e reivindicações realizadas através do Movimento Social Negro, a sociedade brasileira começou a presenciar mudanças relacionadas as condições de vida da população negra, especificamente as relacionadas ao campo educacional. Essas transformações aconteceram a princípio pela valorização da educação formal como forma de ascensão e status da população negra, onde a educação transforma-se na possibilidade de compreender o processo histórico de uma sociedade marcada por diversos paradoxos, onde o combate ao racismo significa garantir o respeito à diversidade, e as diferenças étnicas e raciais (Fernandes, 2008, p. 68). Pois, a diversidade étnico-racial tem sido tratada como desigualdade, sendo que esta desigualdade se reflete nos currículos escolares<sup>25</sup> (Müller; Coelho; Ferreira, 2015, p. 77).

Tendo como referência o contexto de reivindicações anteriormente mencionado, há de se destacar que na educação brasileira registram-se no âmbito dos fundamentos legais como destaca Tânia Müller; Wilma Coelho; Paulo Ferreira (2015) “(...) expressivos avanços no que diz respeito à formulação e implementação de políticas curriculares que visem, a desconstruir

---

<sup>25</sup> Sacristan (1998) destaca que “O Currículo é uma seleção configurada a qual se relaciona com o contexto cultural, político, social e escolar de uma sociedade, sendo assim, o Currículo não pode ser indiferente aos contextos nos quais se configura” (Sacristan, 1998, p. 21).

a perspectiva eurocêntrica e racial na qual o Currículo escolar tem se assentado”, pois os currículos brasileiros são predominantemente eurocêntricos<sup>26</sup> e omitem ou distorcem a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Müller; Coelho; Ferreira, 2015, p. 77).

Ao traçarmos uma linha de análise temporal dos principais avanços no campo educacional, tendo como referência inicial a Constituição da República Federativa do Brasil/CF (1988)<sup>27</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n.º 9.394/1996)<sup>28</sup>, e a Lei n.º 3.505/1996<sup>29</sup>, podemos destacar que a partir desses avanços iniciais tivemos um grande marco na discussão de uma legislação específica voltada para a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, outro destaque a ser feito foi a realização da Conferência de Durban<sup>30</sup>, pois, essa conferência foi um marco para a história das relações étnico-raciais no país, uma vez que o Brasil assumiu a existência do racismo em seu território, comprometendo-se internacionalmente em criar estratégias de combate ao racismo e de suas consequências na sociedade brasileira (Brasil, 2006).

Após conferência de Durban, o Brasil deu continuidade na aprovação de uma legislação voltada para temática das relações étnico-raciais, tendo como destaque a aprovação da Lei n.º10.639/2003<sup>31</sup>, Lei n.º11.645/2008<sup>32</sup>; Lei n.º12.288/2010<sup>33</sup>; Lei n.º12.711/2010 –

<sup>26</sup> O eurocentrismo pode ser definido como uma visão de mundo centrada em valores europeus, onde coloca a Europa como referência universal de cultura, civilização, filosofia e educação, há de se destacar que, mesmo com o fim do período colonial, muitos aspectos sociais permanecem sendo eurocêntricos (Dussel, 2000).

<sup>27</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), estabelece em seus artigos que:

Art. 3º os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, sendo esses descritos nos seguintes incisos: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º versa sobre os direitos fundamentais, sendo que o inciso 42, que estabelece o racismo como crime inafiançável.

Art. 206 versa sobre os princípios da educação brasileira, sendo que no inciso I, que trata de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Não há menção necessariamente à educação antirracista, mas nós sabemos que nem todos os grupos populacionais têm as mesmas condições de acesso às escolas e daí a necessidade da educação antirracista (Brasil, 1988).

<sup>28</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n.º9.394/1996) no seu art. 3º reitera os princípios estabelecidos na Constituição para a Educação, e insere outros. Mas o principal artigo que ancora a educação antirracista na legislação educacional está no artigo 26A, que foi primeiramente adicionado pela Lei n.º10.639/2003 e depois suplantado pela Lei n.º11.645/2008, que define que o currículo da Educação Básica deve ter conteúdo das culturas africanas, afro-brasileira e indígena (Brasil, 1996).

<sup>29</sup> Em São Luís - MA, a Lei n.º3.505, de 07 de maio de 1996, “dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º grau, menor e maior, de conteúdos programáticos sobre ‘o estudo da raça negra’ na formação sociocultural e política brasileira”, a referida lei não teve o alcance esperado por falta de iniciativas de caráter formativo aos profissionais da educação da época que, muitas vezes, envolve aspectos conjunturais (Jesus, 2004, p. 5).

<sup>30</sup> A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, a qual propiciou um importante debate público envolvendo as organizações governamentais e não governamentais e expressões de movimentos sociais interessados em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil (Brasil, 2006, p. 18).

<sup>31</sup> A Lei n.º10.639/2003, altera a Lei n.º9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nos Art. 26-A e 79 B para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Estatuto da Igualdade Racial<sup>34</sup>; Lei n.º12.711/2012 – Lei de Cotas<sup>35</sup>; Lei n.º13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>36</sup>, Parecer n.º03/2004<sup>37</sup>; Portaria n.º470/2024<sup>38</sup>; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNIDCNERER)<sup>39</sup>; Resolução n.º 01/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)<sup>40</sup>; Resolução n.º08/2012-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)<sup>41</sup>.

A partir dos marcos anteriormente destacados, podemos considerar que com a aprovação da Lei n.º10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, que a população negra, começou a ter a sua história de vida, reconhecida na sociedade brasileira, tendo a possibilidade de ter a sua história incluída, nas diferentes áreas do conhecimento (Silva, 2016, p. 100). A Lei n.º 10.639/2003 aponta objetivamente para a necessidade de não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede oficial de ensino, mas de aprofundar o debate, na sociedade brasileira, em torno das políticas de ações afirmativas,

---

Cultura Afro-Brasileira e Africana" (Brasil, 2003).

<sup>32</sup> Lei n.º11.645/2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008).

<sup>33</sup> Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010).

<sup>34</sup> O Estatuto reafirma o direito da população negra à participação nas atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira (Brasil, 2010).

<sup>35</sup> A Lei n.º12.711/2012 – Lei de Cotas - institui cotas para universidades federais e os institutos técnicos federais de todo o País. A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais de nível médio reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública. As vagas são distribuídas entre negros (pretos e pardos) e indígenas, tendo como base as estatísticas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>36</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao combate ao racismo destaca em sua META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB. Estratégia 7.25: Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.º10.639/2003, e n.º11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Brasil, 2014).

<sup>37</sup> O Parecer n.º03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta o papel da escola nesta narrativa, uma vez que ela é convocada a conceber projetos, Currículos e programas que visem a atender à determinação da Lei (Brasil, 2014).

<sup>38</sup> Portaria n.º470/2024 - Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ (Brasil, 2024).

<sup>39</sup> Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009).

<sup>40</sup> Resolução n.º 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004 (Brasil, 2004).

<sup>41</sup> Resolução n.º 08/2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012).

destacando a necessidade de um processo de formação dos profissionais da educação, nas Instituições de Ensino nos diferentes níveis e modalidades (Brasil, 2006, p. 98).

Por esta razão, a escola assume um papel de destaque em relação a implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo em vista, que no espaço escolar temos a oportunidade concreta de alterarmos os processos de formação da sociedade brasileira, a partir do reconhecimento e execução de práticas antirracistas, que colaborem no processo de formação dos profissionais da educação (Müller; Coelho; Ferreira, 2015). Pois, a escola é um espaço de convivência em que as diversas relações tendem a proporcionar os desenvolvimentos social, cultural e identitários e suas representações (Coelho; Silva, 2015), desta forma, a escola é o local onde “temos experiências, aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes, mas, também, valores e crenças, assim como preconceitos de raça, de gênero, de classe e de idade” (Gomes, 2003, p. 170).

Segundo Nilma Gomes (2017, p. 59): “A discussão sobre Cultura, Relações Étnico-Raciais<sup>42</sup> e a promoção da igualdade racial no sistema educacional são temas de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva”. A autora destaca ainda que a compreensão dos saberes<sup>43</sup> produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Social Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências<sup>44</sup> e das emergências<sup>45</sup>, repensar a escola, descolonizar os currículos e dar visibilidade às vivências e práticas dos sujeitos (Gomes, 2017, p. 63). É válido ressaltarmos que neste estudo, compreendemos Cultura a partir das seguintes reflexões:

[...] um conjunto de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico (Eagleton, 2005, p. 54).  
 [...] é a própria vida..., e não um estoque de hábitos motores de tradições vestimentares (Fanon, 1961/2005, p. 273).

E ao pensarmos nas estratégias de combate ao racismo na escola, e no processo de Formação Continuada de Professores (as) em ERER, devemos refletir sobre a relação existente entre racismo e Cultura, pois como destaca Frantz Fanon (1956/2012):

<sup>42</sup> Para Nilma Gomes relações étnico-raciais implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (Gomes, 2017, p. 59).

<sup>43</sup> Nilma Gomes argumenta sobre o fato de os saberes produzidos pela comunidade negra e pelo Movimento Negro diferirem do conhecimento entendido como científico, no entanto, é categórica ao afirmar que não podem ser considerados como “menos saber” ou “saberes residuais” (Gomes, 2017, p. 57).

<sup>44</sup> Nilma Gomes propõe a “pedagogia das ausências”, como um posicionamento de vigilância epistemológica diante do conhecimento educacional, o qual considera a necessidade de refletirmos sobre a relação entre conhecimento e saber (Gomes, 2017, p. 63).

<sup>45</sup> Nilma Gomes, afirma que no caso específico do Movimento Negro, a pedagogia das emergências tem como objetivo fazer emergir o protagonismo do Movimento Negro na relação com a educação, a comunidade educacional, a pesquisa e os movimentos sociais. Tem como tarefa repensar a escola, descolonizar os currículos (Gomes, 2017, p. 64).

Estudar as relações entre racismo e a Cultura é levantar a questão de sua ação recíproca. Se a Cultura é o conjunto dos comportamentos motrizes e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural (Fanon, 1956/2012, p. 273-274).

Desta forma, apesar do Brasil ter uma legislação que diz que o racismo é crime, principalmente quando realizado nas instituições de ensino, e tendo uma legislação que determina que a escola implemente a Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito escolar em seus níveis e modalidades alterando o processo de Formação de Professores (as) e a forma como os mesmos trabalham os conteúdos curriculares em sala de aula, propondo que estes currículos sejam trabalhados a partir de uma educação não eurocêntrica que valorize os aspectos da história e Cultura na população negra, contribuindo para combatermos o racismo dentro da sala de aula (Santos, 2014, p. 104), pode-se perceber que esta implementação não é tarefa fácil pois exige que a escola invista no processo de qualificação dos agentes escolares na temática das relações étnico-raciais e suas especificidades, bem como, nos domínios pedagógicos (Gomes, 2011, p. 86).

Ao nos reportarmos as limitações para implementação da ERER, nas instituições de ensino, há de se ter uma atenção à necessidade de inserções oficiais nos currículos no que diz respeito à Cultura e História Afro-Brasileira, pois, como destaca Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013) o processo de Formação dos Professores (as) relaciona-se de forma direta com os currículos os quais deverão a partir da legislação vigente sobre ERER, materializar a diversidade e o reconhecimento das identidades pessoais constituindo-se uma diretriz para a educação nacional.

Nesse sentido, podemos considerar que “ordenar” o Currículo, é fundamental, pois como destaca José Sacristán (1998, p. 28):

Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na Cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. Pois, o Currículo em si, não deriva de alguém, ou de algum grupo em particular, ele nasce de uma ampla negociação que é estabelecida no interior de uma Cultura, de uma escola e, desse modo, dentro da estrutura de decisões centralizadas.

De acordo com Paulo Freire (2018, p. 47), ao pensarmos a educação, levando-se em consideração a perspectiva de adotarmos um Currículo emancipatório, nos possibilitará termos a oportunidade de reordenar o Currículo, sendo que esta ordenação contribuirá de forma direta na discussão da ERER no Brasil.

Podemos afirmar que são vários os desafios a serem superados para implementação da ERER, principalmente em relação à educação escolar, destinada aos estudantes negros, e ao

processo de formação que os mesmos têm acesso dentro das Instituições de Ensino Superior - IES, pois, a experiência da diversidade étnica e cultural, é a contrapartida da educação, nos processos de reconhecimento e implementação da legislação relacionada à temática das Relações Étnico-Raciais, fazendo com que as escolas, professores (as) e educadores (as) sejam desafiados a buscarem novas estratégias, que sirvam de referência para elaboração dos currículos escolares, que serão utilizados nos cursos de Formação de Professores (as) (Carril, 2017).

E ao pensarmos no processo de Formação Continuada de Professores (as) tendo como referência a legislação para EREER, nos, apoiamos nos estudos de Tânia Müller; Wilma Coelho; Paulo Ferreira (2015), que destacam que: à Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores (as), referente à EREER deve ser realizada em articulação com os sistemas de ensino, Instituições de Ensino Superior, centros de pesquisas, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), escolas, e movimentos sociais como orienta as DCNERER (Müller; Coelho; Ferreira, 2015, p. 88).

Na sequência, apresentamos o percurso Teórico-Metodológico deste estudo.

## 1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste estudo utilizamos como eixos norteadores para organização, tratamento e análise dos dados selecionados as técnicas de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). A autora afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise, as quais objetivam a compreensão de mensagens (Bardin, 2016, p. 37). Referente às etapas de execução deste estudo, foram necessárias 03 etapas: sendo a etapa inicial, a etapa de coleta de dados e a etapa da análise e interpretação das informações adquiridas. Em relação à etapa inicial, selecionamos e organizamos os referenciais que nos ajudaram a desenvolver este estudo, tendo como referência uma educação de bases reflexivas<sup>46</sup> e hermenêuticas<sup>47</sup>, na qual segundo José Sacristán (1998), todo e qualquer conteúdo poderá ser discutido a partir de uma

---

<sup>46</sup> A educação reflexiva ou "cultura reflexiva" representa uma nova postura em face às situações educativas, a origem da "cultura reflexiva" no ensino tem, como marco, a Teoria da Indagação, de John Dewey (1859-1952), que foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. Suas obras foram fundamentais para que o movimento da Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo, sendo citado, por muitos, como o pai da educação progressista. O enfoque que dava à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de fazendo e aprendendo (Gomes, 2002, p. 700).

<sup>47</sup> A Hermenêutica Educacional se configura, atualmente, como um método de compreensão da realidade educacional. Criada na Alemanha, a Hermenêutica Educacional procura compreender as relações humanas envolvidas na educação. Como aliado das Ciências da Educação, esse método amplia visão sobre o fenômeno educacional (Vieira, 2019).

reflexão crítica sobre o assunto estudado, por esta razão, neste estudo tivemos como foco central o processo de Formação Inicial de Professores/as referente à ERER, realizado na LIESAFRO.

A segunda etapa foi à coleta de dados, para tanto utilizamos a pesquisa documental<sup>48</sup>, e a realização de entrevista<sup>49</sup>, junto a dois docentes<sup>50</sup> da LIESAFRO, sendo o Prof. Rosenverck Estrela Santos<sup>51</sup> (coordenador da LIESAFRO), e a Prof.<sup>a</sup> Kátia Evangelista Regis<sup>52</sup> (ex-coordenadora da LIESAFRO). Em relação às vantagens da utilização da pesquisa documental, Menga Ludke (2001) afirma que “os documentos representam uma fonte estável e rica de informações, que podem nos oferecer evidências que fundamentarão as nossas afirmações e conclusões enquanto pesquisadores (as)”. Referente às entrevistas as mesmas foram semiestruturadas com questões específicas, assemelhando-se, mas a uma conversa, este tipo de entrevista possibilitou aos dois docentes da LIESAFRO, fazerem uma descrição na narrativa de suas respostas, pois para Bauer e Gaskell (2002, p. 64): “as entrevistas tipo conversação nos ajudam a ter respostas mais direcionadas a partir das vivências e experiências dos entrevistados”.

Posterior à coleta dos documentos, sendo estes: Projeto Político Pedagógico<sup>53</sup> (PPP)<sup>54</sup>,

<sup>48</sup> Ver o APÊNDICE A - Ofício enviado ao coordenador da LIESAFRO/UFMA, informando sobre a proposta de estudo sobre a LIESAFRO, bem como, solicitação de autorização de acesso aos documentos do curso.

<sup>49</sup> Ver o APÊNDICE B – Roteiro para realização da entrevista.

<sup>50</sup> Ver os Apêndices C e D - Termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa

<sup>51</sup> O Prof. Rosenverck Estrela Santos é Graduado em História, Mestre em Educação e Doutor em Políticas Públicas. É professor e um dos idealizadores da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO/UFMA), onde atualmente é coordenador, desde de 2020. Tem experiência na área do magistério e formação de professores(as), com ênfase em História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Cultura, História da África e da população negra no Brasil, Políticas Públicas para a população negra, Hip-Hop e Movimentos Sociais. Participa do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO/UFMA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Questão Social e Identidades - (GEMS-QI). Fonte: consulta de dados na Plataforma Lattes – CNPq, acesso em: ago. 2023. Disponível em: [https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?jsessionid=26FD57674F996ECEEFD6BCC02BE3A466.buscatextual\\_0](https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?jsessionid=26FD57674F996ECEEFD6BCC02BE3A466.buscatextual_0)

<sup>52</sup> A Prof.<sup>a</sup> Kátia Evangelista Regis é graduada em História, Mestre e Doutora em Educação. Realizou estágios de pós-doutorado. É professora e uma das idealizadoras docente da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO/UFMA), iniciativa inédita e inovadora no Brasil implantada em 2015, da qual foi a primeira coordenadora entre 2015 e 2020. Atualmente, atua como coordenadora-geral da Coordenação de Justiça Racial e Combate ao Racismo na Diretoria de Políticas de Combate e Superação do Racismo da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo do Ministério da Igualdade Racial. É integrante do Comitê Científico do Grupo de Trabalho n.º 21, Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN); do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMA); do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO/UFMA) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA/UFPA). Principais temas de discussão na área educacional: Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Políticas Curriculares; Formação de Professores/as. Fonte: consulta de dados na Plataforma Lattes – CNPq, acesso em: ago. 2023. Disponível em: Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Kátia Evangelista Regis) (Cnpq.br).

<sup>53</sup> Ver o ANEXO A – Projeto Político Pedagógico (PPP) da LIESAFRO (2018).

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>55</sup>, Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>56</sup>, Parecer de n.º 075/2014<sup>57</sup>; Resoluções (n.º 224-CONSUN<sup>58</sup> e a de n.º 16574-CONSEPE<sup>59</sup>), Folder Institucional da LIESAFRO<sup>60</sup> e Relatórios disponibilizados pela coordenação da LIESAFRO e da realização das entrevistas com os dois docentes da LIESAFRO, seguimos os passos indicados por Laurence Bardin (2016), sendo as ações: 1. A pré-análise. 2. A exploração do material. 3. O tratamento e a interpretação dos resultados, a partir das inferências.

Segundo Laurence Bardin (2016, p. 125), a etapa da pré-análise tem como objetivo a organização, desta forma, realizamos uma leitura flutuante dos dados coletados e produzidos, para construirmos o *corpus* de estudos, com os documentos selecionados os quais foram submetidos aos procedimentos analíticos. Nesta etapa organizamos o “estado do conhecimento” das produções sobre Formação de Professores (as) e ERER, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, as entrevistas realizadas foram transcritas manualmente e, em seguida, digitadas e, em acordo com os objetivos deste estudo, acionando os (as) autores (as) estudados (as). Desta forma, conseguimos verificar a coerência entre nosso objeto de estudo e os instrumentos de coleta e produção de dados, tendo como referência as regras de constituição de um “*corpus*” proposto por Laurence Bardin (2016), a saber: a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência (Bardin, 2016, p. 125-126).

Ainda nesta etapa realizamos a sistematização e as operações de codificação e

---

<sup>54</sup> Veiga (2002), define o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma instituição de ensino, pois ele configura-se como:

- **Projeto** – pois, deve conseguir organizar propostas de ação concreta.

- **Político** - porque a escola é um espaço de formação do indivíduo, os quais irão ser inseridos e atuarem na sociedade.

- **Pedagógico** – pois define e direciona as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (Veiga, 2002, p. 14).

<sup>55</sup> De acordo com a Resolução n.º 3 CES CNE/2010, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pode ser definido como um documento de planejamento estratégico, o qual deverá reunir as metas e os métodos propostos pela instituição de ensino, por isso, O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (Brasil, 2010, p. 10).

<sup>56</sup> O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é um instrumento de gestão acadêmica das instituições de ensino superior por esta razão, o PPI deve estar em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pois é o documento norteador aspectos como organização administrativa, organização acadêmica, infraestrutura, objetivos e metas organizacionais da UFMA, para o período de 2022-2026, além do Plano Pedagógico Institucional, que contém as diretrizes das políticas de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (UFMA, 2022).

<sup>57</sup> Ver o ANEXO A – Parecer nº075/2014/CGERER/DPECIRER/SECADI/MEC – Proposta de Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros – UFMA.

<sup>58</sup> Ver o ANEXO B – RESOLUÇÃO Nº224-CONSUN, de 24 de fevereiro de 2015.

<sup>59</sup> Ver o ANEXO C – RESOLUÇÃO Nº16574-CONSEPE, de 24 de outubro de 2017 – Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no Campus São Luís.

<sup>60</sup> Ver o ANEXO D – Folder institucional da LIESAFRO.

enumeração dos dados brutos, bem como, começamos a construir os quadros, tabelas e gráficos dos resultados e das formulações das primeiras categorias empíricas. Sendo que definimos como categorias de análise deste estudo o “Currículo” e a “Cultura”, e ao refletirmos sobre o Currículo nesta perspectiva, apoiamo-nos nos estudos José Sacristán (2017, p. 111 – 112), que afirma que:

O Currículo não se limita apenas ao conteúdo a ser ensinado, mas também engloba as práticas pedagógicas, as relações de poder e as formas de conhecimento”. Portanto, é fundamental que o Currículo dos cursos de formação de professores contemple uma abordagem crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais, a fim de preparar os futuros docentes para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar” (Sacristán, 2017, p. 111 – 112).

Segundo Frantz Fanon (2008, p. 100), ao abordarmos a Cultura como categoria de análise, faz-se necessário “discutir as repercussões psicológicas e sociais do racismo, evidenciando a influência da Cultura na formação das identidades étnico-raciais”.

Na terceira etapa deste estudo realizamos o tratamento dos resultados e a interpretação dos mesmos. Nessa etapa os dados passaram por um tratamento mais rigoroso, no intuito de tornarem-se o que Laurence Bardin (2016) define como “significativos e válidos” (Bardin, 2016, p. 131), possibilitando nesse momento, após a categorização e elaboração dos quadros, tabelas e gráficos, retornarmos ao diálogo com os autores/as os/as quais fundamentaram as categorias teóricas, o que nos permitiu fazer as inferências e interpretações acerca do nosso objeto de estudo.

Detalharemos no subtópico a seguir as motivações para realização deste estudo.

## 1.2 MOTIVAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

“A mente! Isso sim ninguém pode escravizar!” (Reis, 1859/2017). Ao destacar a frase da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, início a minha fala sobre as minhas motivações para elaborar e executar este estudo, interligando a mente (através do resgate da memória) e a educação (dentro de um processo de fortalecimento da identidade étnico-racial) em um processo que Frantz Fanon (1961/2005) chama de: “construção de libertação de nossas mentes” a ser realizado através da Cultura, da educação e da memória a ser acionada no processo de fortalecimento de nossa identidade enquanto afrodescendentes.

A minha trajetória familiar, profissional, acadêmica e ter tido a oportunidade de ser orientando de doutorado da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho são os eixos centrais e norteadores, os quais me motivaram a escolher o objeto de estudo desta investigação. É válido

destacar que a delimitação do nosso objeto de estudo é fruto do processo de orientações sistemáticas em conjunto com a minha orientadora, pois, sem o direcionamento e a orientação da mesma não seria possível à escolha do referido objeto de estudo o qual considero um “presente” cientificamente falando, que me foi dado pela minha orientadora. E ao acionar a minha memória para resgatar esse processo de motivação me fez lembrar da minha trajetória, pois, de acordo com Renata Amaral (2012, p. 120), a memória define em última estância ou em primeira o que somos. Os fatos que nos marcam, que elegemos presentes ao longo da vida, os quais moverão nossos mecanismos internos, e forjarão nosso caráter. Pois, através da memória, podemos reinventar uma história e reconstruir um destino.

Dessa forma, para traçar um percurso temporal o qual detalhará as minhas motivações, para escolha do referido objeto de estudo, iniciarei o meu relato, a partir de minha base familiar, pois, estou inserido em uma família majoritariamente negra, matriarcal<sup>61</sup> de um bairro periférico de São Luís - MA, que no ano de 2019 foi reconhecido como o primeiro Quilombo Urbano do Brasil<sup>62</sup>.

Segundo Aline Siqueira e Debora Dell’aglio (2006): “a família é o primeiro ambiente social no qual o ser humano se desenvolve e estabelece suas relações afetivas e sociais. É nesse contexto que a criança aprende valores, normas, tradições e crenças que irão orientar seu comportamento ao longo da vida. A família também desempenha um papel crucial na transmissão da Cultura, através da língua, da religião, dos costumes e das práticas cotidianas. Além disso, a família é responsável por proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, no qual o indivíduo pode se expressar livremente, compartilhar suas emoções e receber apoio emocional. O vínculo afetivo estabelecido entre os membros da família é essencial para o desenvolvimento saudável da autoestima, da autoconfiança e da autonomia dos indivíduos” (Siqueira; Dell'aglio, 2006, p. 72).

No entanto, a importância da família vai além do aspecto emocional e individual. Ela também desempenha um papel significativo na formação coletiva da sociedade, ao transmitir valores éticos, morais e sociais que contribuem para a construção de uma convivência harmoniosa e democrática. A solidariedade, o respeito mútuo, a justiça e a cooperação são alguns dos princípios fundamentais que são internalizados e praticados dentro do contexto

<sup>61</sup> A minha avó Raimunda Prado França (*in memorim*) foi uma das grandes matriarcas de minha família sendo que atualmente quem assumiu este papel foi a minha mãe Flôr de Maria França Costa.

<sup>62</sup> O Quilombo Urbano Liberdade, localiza-se na Capital do Estado do Maranhão, São Luís, os bairros que formam o território deste quilombo são: Camboa, Liberdade, e Fé em Deus. A certificação deste quilombo pela Fundação Cultural Palmares, foi realizada no dia 13/11/2019, onde foi publicado no Diário Oficial da União o registro do certificado federal do bairro da Liberdade como quilombo urbano, reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, denominando o bairro da Liberdade como Território Liberdade Quilombola. Desde então, consta no Livro da União o Cadastro Geral n.º 020, sob o n.º 2.783 (Silva, 2023, p. 14).

familiar. Portanto, pode-se afirmar que a família é o alicerce da sociedade, responsável por garantir a continuidade da Cultura, a preservação dos valores e a formação integral dos indivíduos. É através do apoio, da orientação e do afeto proporcionados pela família que os seres humanos desenvolvem sua identidade, sua capacidade de adaptação e sua inserção no mundo social. Dessa forma, a valorização e o fortalecimento da instituição familiar são essenciais para a promoção do bem-estar individual e coletivo (Siqueira; Dell'aglio, 2006, p. 74).

Em 2007, com a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, eu tive a oportunidade de realizar a nossa primeira pesquisa no campo da Cultura Afro, intitulada de: Estudo da Contribuição do Centro de Cultura Negra do Maranhão, para a Preservação da Cultura Afro Maranhense, no Bairro dos Barés - João Paulo. Esta experiência proporcionou-me a oportunidade de compreender a importância da Cultura no processo de fortalecimento da identidade, pois, como destaca Amílcar Cabral (1999, p. 123-146):

A Cultura é a verdadeira base do movimento de libertação, as únicas sociedades que podem mobilizar-se, organizar-se e lutar contra o racismo são aquelas que preservam a sua Cultura.

Tendo como referência os estudos de Frantz Fanon (1961/2005, p. 12-13), podemos afirmar que a Cultura são as expressões dos modos e das vivências de um povo, construídos no dia a dia da luta. E ao pensarmos na população negra, a luta travada pelo Movimento Social Negro Brasileiro, é para que possamos ter uma educação que respeite e valorize as especificidades e diversidade cultural desta população, a partir da implementação de um Currículo para EREER nas instituições de ensino.

Em 2014, ingressei no Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia/PPGCSPA<sup>63</sup>/UEMA<sup>64</sup>, consciente da necessidade de ampliar os meus conhecimentos sobre a temática da EREER, e tendo como referência as leituras e estudos realizados durante o Mestrado, executamos no período de julho a agosto de 2015, o projeto de Curso de Extensão Formação Continuada em Gênero e Educação para Relações Étnico-Raciais<sup>65</sup>, o qual foi executado em parceria com o NURUNI<sup>66</sup>/UFMA<sup>67</sup>, Centro de Estudos e

---

<sup>63</sup> Programa de Pós-Graduação e Cartografia Social e Política da Amazônia – PPGCSPA/UEMA Universidade Estadual do Maranhão.

<sup>64</sup> Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

<sup>65</sup> Núcleo de extensão e pesquisa com populações e comunidades Rurais, Negras, quilombolas e Indígenas - NURUNI / UFMA - Universidade Federal do Maranhão. O público atendido no curso foram Gestores da Educação, Profissionais da Educação e Representantes de Movimentos Sociais e de Comunidades Tradicionais e teve como objetivos: Abordar a questão de gênero, história e cultura dos povos tradicionais como contribuição para a formação da identidade nacional. Abordar as práticas étnico-raciais nos meios de comunicação de massa e

Pesquisas Visão de Futuro<sup>68</sup>, e o Terreiro Nosso Senhor do Bonfim / Ilê Asê Ara Òkan<sup>69</sup>. Ainda no ano de 2015, ingressei como discente no Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar/UFMA o qual concluí em julho de 2016, com a pesquisa intitulada A contribuição das Comunidades Tradicionais de Terreiros de Matriz Africana de São Luís -MA, em relação à interpretação e elaboração dos contos infantis. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destaca que:

- Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano (Brasil, 2009, p. 44).

- O Art. 3º, § 4º da Resolução n.º 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que: Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira (Brasil, 2009, p. 38).

As experiências anteriormente citadas, me ajudaram a investir no meu processo de formação referente à temática da EREER, por esta razão, em 2020, eu me inscrevi no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede Curso de Doutorado em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>70</sup>, na Área de Concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo; Temática de Pesquisa:

---

nos livros didáticos. Discutir experiências exitosas em relação à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar e nos movimentos sociais. Qualificar os Gestores e Profissionais da Educação para inclusão da temática étnico-racial nos projetos políticos pedagógicos.

<sup>66</sup> Núcleo de extensão e pesquisa com populações e comunidades Rurais, Negras, quilombolas e Indígenas.

<sup>67</sup> Universidade Federal do Maranhão.

<sup>68</sup> O Centro de Estudos e Pesquisas Visão de Futuro, fundado no dia 12/08/2012, é uma entidade civil sem fins lucrativos e econômicos, localizada no município de Paço do Lumiar - MA, que tem como objetivo denunciar e combater a violação dos direitos humanos e as formas de discriminação, preconceito racial, religioso, social e sexual.

<sup>69</sup> Terreiro Nosso Senhor do Bonfim / Ilê Asê Ara Òkan, fundado no dia 03 /10 /2013, é uma entidade civil sem fins lucrativos e econômicos, localizada no município de Paço do Lumiar - MA, que tem como missão denunciar e combater a violação dos direitos humanos e as formas de discriminação, preconceito racial, religioso, social e sexual.

<sup>70</sup> A Universidade Federal do Pará (UFPA) - é uma instituição de ensino superior pública brasileira, situada no estado do Pará e sediada em Belém. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Foi criada em 1957, de acordo com o ranking das universidades do país elaborado pela RUF (Ranking Universitário da Folha de S. Paulo) em 2017, é a melhor, maior e mais conceituada universidade da Região Norte do Brasil, ocupando a 27º colocação nacional. De acordo com o levantamento da Quacquarelli Symonds (QS) em 2014, a UFPA ocupa a 161º posição entre as melhores universidades da América Latina, sendo uma das universidades com mais prestígio no Brasil, tornando-se internacionalmente conhecida pela produção científica na Amazônia, colocada como uma das mais importantes universidades do mundo pela Revista Times Higher Education em 2018. Foi listada a 15º no ranking de maiores instituições do país em número de matrículas. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade\\_Federal\\_do\\_Par%C3%A1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_do_Par%C3%A1) Acesso em: 28/12/2021.

Formação de professores (as) e escola básica; Educação para Relações Étnico-Raciais na escola básica; Currículo e diversidade na escola básica; Escola básica e Diversidade cultural. História dos agentes escolares na escola básica. A qual na época tinha como docente responsável a Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho.

Após ser aprovado no doutorado ainda no ano de 2020, tive que enfrentar a pandemia de Covid-19<sup>71</sup>, o que me afetou diretamente, pois, fiquei doente e tive familiares que morreram em consequência da pandemia. Foram momentos difíceis, e eu só consegui superar esta situação, graças aos Orixás, o apoio de minha família e o apoio e a compreensão da minha Orientadora a Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho, o que me fez não desistir e seguir em frente cursando o doutorado. Ainda sobre a pandemia de Covid-19, Paloma Guitarra (2023) destaca que:

A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas, com o maior número de casos nos Estados Unidos. O país norte-americano registrou ainda 16% das vítimas fatais da doença, que causou a morte de 6,67 milhões de pessoas em escala global.

O primeiro caso de covid-19 foi identificado no Brasil em fevereiro de 2020, e, quase três anos mais tarde, mais de **36 milhões** de pessoas haviam sido infectadas, com **693 mil registros de óbito**. A vacinação é hoje a principal forma de se prevenir contra a doença e de impedir o maior avanço do vírus, que provocou profundas transformações socioeconômicas em todo o mundo, notadamente nos territórios mais pobres (Guitarrara, 2023, p. 02).

Em 2021, fui inserido como Integrante no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA), a minha inserção no referido grupo me proporcionou a oportunidade de dar continuidade no meu processo de formação na temática da ERER.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais (GERA), fundado pela Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho tem sua trajetória iniciada no ano de 2006 a partir dos trabalhos de pesquisa e ensino, relacionando sua consonância com a missão da Universidade Federal do Pará – UFPA<sup>72</sup>, e com o disposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>73</sup>. Desse

<sup>71</sup> A Covid-19 é, por definição, uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2, que pertence à família dos coronavírus. Trata-se de um vírus de fácil transmissão e que afeta o sistema respiratório, ocasionando sintomas como tosse, febre, cansaço, dores pelo corpo e dificuldade para respirar. (Guitarrara, 2023).

<sup>72</sup> A UFPA tem como Missão: Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/index.php/missao-visao-principios>.

<sup>73</sup> O PNIDCNERER, no item 6.1 referente aos Núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos correlatos, afirma

modo, o objetivo precípua deste núcleo reside no aprofundamento do conhecimento sobre relações étnico-raciais na análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea a partir da realidade amazônica (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 16-17).

Tendo como referência os estudos de Wilma Coelho; Carlos Silva; Nicelma Soares (2016), podemos afirmar que o trabalho desenvolvido através do Núcleo GERA envolve pesquisadores/as consolidados/as, estudantes de Pós-Graduação, dos níveis de Mestrado e Doutorado, e de Graduação, desta forma, o envolvimento de pesquisadores (as) em diferentes estágios possibilita não só a formação de um núcleo de pesquisa, mas a compreensão do procedimento de construção de conhecimento como um processo de formação que deve relacionar-se com as diretrizes dos cursos nos quais os pesquisadores, especialmente aqueles de formação institucional, encontram-se. Nesse sentido, a atuação do Núcleo GERA, oportuniza a formação de novos pesquisadores/as com competência para a produção de conhecimento sobre a temática da Formação de Professores/as e da ERER (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 16-17).

É válido destacar que o Núcleo GERA desenvolve pesquisas com a participação de parte de seus integrantes investigando sobre o campo da Educação Básica, objetivando de acordo com Wilma Coelho; Carlos Silva; Nicelma Soares (2016):

Analisar as categorias dos agentes escolares, professores, técnicos e estudantes, acerca de termos como raça, etnia, preconceito e discriminação racial no universo escolar, de modo a vislumbrar como os marcos legais para o trato da questão étnico-racial e da Formação de Professores (as) Inicial e Continuada tem sido implementado nessas modalidades de ensino. As pesquisas se concentram no estudo das práticas pedagógicas de agentes escolares no Ensino Fundamental e Médio (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 26-27).

Abaixo descrevemos o quadro com as informações dos integrantes e teses produzidas por pesquisadores/as do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais (GERA).

---

que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e/ou Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e os grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior, representam um importante braço de pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano (Brasil, 2009, p. 43).

Quadro 01 - Descrição das informações dos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais (GERA).

<b>INTEGRANTES DO NÚCLEO GERA/UFPA</b>	
<b>COORDENAÇÃO GERAL: Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti</b>	
<b>PESQUISADORES/AS:</b>	<b>DOUTORANDOS/AS:</b>
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Andressa da Silva Gonçalves</b>	Prof. Me. Antonio Henrique França Costa
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Anne de Mattos Souza Ferreira</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Alessandra de Almeida Souza
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Brenda Gonçalves Fortes</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Andreia Martel Torres
<b>Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva</b>	Prof. Me. Cristiano Pinto da Silva
<b>Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Grace Kelly Silva Sobral Souza
<b>Prof. Dr. Felipe Alex Santiago Cruz</b>	Prof. Me. Rafael da Silva Saldanha
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jane Felipe Beltrão</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Taissa Cordeiro Bichara
<b>Prof. Dr. Laércio Farias da Costa</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Thais da Silva Mendonça Copelli
<b>Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho</b>	
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Nicelma Josenila Costa de Brito</b>	
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Raquel Amorim dos Santos</b>	
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva</b>	
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Katia Evangelista Regis</b>	
<b>Prof. Me. Waldemar Borges de Oliveira Júnior</b>	
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho</b>	
<b>MESTRANDOS/AS</b>	<b>PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
<b>Prof. Italo Luís Souza de Souza</b>	Prof. Andrei Lucas Reis Vasconcelos
<b>Prof.<sup>a</sup> Larissa Estumano Soares</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Marcela Silva da Conceição
<b>Prof. Tadeu Moura de Almeida</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Maria Luiza Nunes da Silveira
<b>Prof.<sup>a</sup> Milena Farias e Silva</b>	Prof. <sup>a</sup> Me. Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França
	Prof. <sup>a</sup> Me. Sinara Bernardo Dias
<b>Bolsista de Iniciação Científica/CNPq</b>	Prof. <sup>a</sup> Esp. Werônica da Costa Coelho de Melo
<b>Thayla da Silva de Castro</b>	Prof. Esp. Wagner Nobre de Miranda

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (a), a partir das informações disponibilizados no Site e no Instagram do Núcleo GERA<sup>74</sup>.

<sup>74</sup> <https://nucleogera.ufpa.br/historico/>  
<https://www.instagram.com/nucleogeraufpa/reels/>

A relação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais com este estudo é estreita e relevante, uma vez que o Núcleo GERA possui uma equipe de pesquisadores (as) especializados/as em questões relacionadas à Formação de Professores (as) e relações étnico-raciais, as produções acadêmicas do GERA, tais como artigos, livros e projetos de pesquisa, contribuíram significativamente para este estudo, fornecendo referenciais teóricos e metodológicos que embasaram a nossa investigação. Ter participado dos momentos de formação pedagógica realizados no Núcleo GERA foi de suma importância para este estudo, pois proporcionou um espaço de diálogo e troca de experiências entre pesquisadores (as), orientandos/as e profissionais da área da educação. Esses momentos permitiram a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a construção de conhecimentos que subsidiaram o estudo (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 16-27).

É válido destacar que as seções de orientações coletivas com os orientandos/as da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho e pesquisadores/as do GERA foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, pois permitiram um acompanhamento mais próximo do processo de pesquisa, além de proporcionar *feedback* e orientação qualificada para o trabalho acadêmico, por esta razão, é possível afirmar que o Núcleo GERA desempenha um papel crucial no apoio e orientação de pesquisas que tenham como objetivo a Formação de Professores(as) e as relações étnico-raciais, pois, a participação em atividades promovidas pelo GERA contribui significativamente para a construção do conhecimento e para o aprimoramento de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 26-27).

Como mencionei anteriormente o referido objeto de estudo, foi definido em conjunto com a minha Orientadora, sendo que nesse processo, no primeiro momento o nosso objeto de estudo era O Processo de Formação dos Professores (as) Quilombolas nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas da Região Nordeste, ao avançarmos no processo de orientação, em nossos estudos e reflexões optamos em alterar o nosso objeto de estudo para realização de um estudo sobre a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), esta alteração nos proporcionou a oportunidade de redimensionarmos os nossos estudos tendo como foco investigarmos a proposta pioneira e inovadora de Formação de Professores/as em ERER, executada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Faz-se necessário destacar, que as vivências anteriormente mencionadas, com destaque para sessões de orientação, leituras recomendadas pela Orientadora, participação nas

sessões de estudos e atividades do Núcleo GERA e nas disciplinas do PGEDA, foram essenciais para definição do nosso objeto de estudo, pois nos possibilitou a oportunidade de conhecermos e ampliarmos o nosso aporte teórico, bem como, o debate de categorias basilares as quais foram utilizadas neste estudo.

Dando continuidade em nossa escrita partindo dos estudos já existentes sobre Formação de Professores (as) e EREER, elaboramos o estado do conhecimento, conforme demonstra o próximo subtópico dessa introdução.

### 1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL (2015-2021).

A partir dos estudos de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2014), podemos afirmar que com a criação da lei n.º 10.639/2003, tivemos o início de uma legislação sobre EREER, que colabora para novas posturas no que se refere à Formação Inicial e Continuada de Professores/as, bem como, nas práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Dessa forma, para consubstanciar os debates referentes à EREER, podemos destacar que pesquisas<sup>75</sup> sobre “estado do conhecimento”, são essenciais e basilares no processo de pesquisas e mobilizações referentes à temática da EREER (Coelho e Coelho, 2014, p. 360).

Referente ao “estado do conhecimento”, apoiamos nos estudos de Marli André (2009), para afirmar que é uma categoria histórico-bibliográfica importante para realização de uma revisão, nesse sentido, o “estado do conhecimento” da produção acadêmica sobre Formação de Professores/as e Educação para Relações Étnico-Raciais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil no período de 2015 a 2021, fez-se necessário e é basilar, para entendermos o debate desta temática no campo educacional.

Os descritores utilizados na elaboração foram: Formação de Professores (as), Educação para Relações Étnico-Raciais, Estado do Conhecimento, LIESAFRO, Lei nº10.639/2003. O recorte temporal foi entre 2015 a 2021. Este intervalo de tempo foi definido em razão do nosso interesse em direcionarmos o nosso estudo para o período de execução da primeira turma da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão.

As etapas desenvolvidas para elaboração do estado do conhecimento, seguiram os

---

<sup>75</sup> Referente às pesquisas sobre Estado do Conhecimento destacamos: Coelho (2018); Conceição (2018); Müller (2018); Regis; Basílio (2018); Thijm; Coelho (2014).

seguintes parâmetros: a) busca de Teses no Banco de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>76</sup> sobre a temática da ERER e formação de professores (as), no período de 2015 a 2021; b) sistematização da organicidade das teses sobre a temática pesquisada.

Realizamos então o levantamento que compôs a empiria mediante **77 teses**. A partir da empiria, procedemos entre julho a dezembro de 2023, o levantamento dos currículos dos (as) autores (as) destes trabalhos na plataforma Lattes, do CNPq. Nesse sentido, utilizamos como referência as etapas propostas por Laurence Bardin (2016), sendo que com o universo de documentos demarcados, passamos à constituição de um *corpus documental*, o qual concretiza a ideia de conjunto de documentos com vistas à análise (BARDIN, 2016). A partir de então, passamos à classificação e categorização dos dados os quais demonstramos na tabela descrita a seguir.

---

<sup>76</sup> Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 02 de out. 2023.

Tabela 01 - Descrição das Teses pesquisadas

Descrição das Teses pesquisadas							
Autor(a)	Ano da Defesa	Tema	Objetivo	Universidade	Região Norte	Região Nordeste	Orientador(a)
<b>Ana Carla Ramalho Evangelista Lima</b>	2015	A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários	Compreender o sentido atribuído por professores universitários, à experiência no contexto da docência, e as possíveis influências que estas exercem sobre o seu processo formativo.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Maria Roseli Gomes Brito de Sá
<b>Francisco Souto de Sousa Júnior</b>	2015	Química em cena: uma proposta para formação inicial de professores de química.	Investigar e discutir a influência do TC aliado à experimentação na formação inicial de licenciandos em Química que participam dos Grupos de Teatro Fanáticos da Química (UERN) e Química em Cena (UFRN).	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. Ótom Anselmo de Oliveira
<b>Gercina Dalva</b>	2015	A política de formação de professores a distância: avaliando o curso lato sensu para gestores escolares (2010-2012).	Analisar aspectos teóricos e metodológicos indicativos de qualidade da formação continuada do curso lato sensu na modalidade a distância para gestores escolares em serviço na educação básica pública do Rio Grande do Norte/2010 -2012.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. <sup>a</sup> Maria Aparecida de Queiroz
<b>Heloisa da Silva Borges</b>	2015	Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014).	Analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. Evandro Ghedin
<b>Janeide Bispo dos Santos</b>	2015	Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa.	Apresentar explicações científicas que sustentam o argumento de que a concretização da Educação do Campo, nos moldes de um projeto societário revolucionário, depende da dimensão teórico-metodológica que orienta a formação dos docentes que trabalham nas escolas do campo.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Celi Nelza Zülke Taffarel
<b>Laura Clemencia Ruiz Guevara</b>	2015	Ensinar a argumentar: uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula.	Investigar o impacto da participação de três professores de ensino médio em uma proposta de formação para a inserção do Modelo de Debate Crítico (MDC) no contexto de sala de aula, sobre as competências argumentativas desses professores.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. <sup>a</sup> Selma Leitão

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Maria É Braga Mota</b>	2015	O habitus acadêmico: O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores.	Analisar como o campo de ação do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR - Política Nacional de Formação do Magistério, da URCA (Universidade Regional do Cariri), influência na prática docente dos alunos que já exercem a profissão de professor.	Universidade Federal do Ceará- UFCE		X	Prof. Luís Távora Furtado Ribeiro
<b>Melina Silva Alves</b>	2015	Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida.	Contribuir teoricamente para o desenvolvimento de uma tendência de formação de professores de Educação Física.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. Cláudio de Lira Santos Júnior
<b>Tarcia Regina da Silva</b>	2015	Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil.	Analisar os elementos que norteiam tais práticas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede do Recife e a sua influência na construção da identidade racial das crianças e negras.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. <sup>a</sup> Adelaide Alves Dias
<b>Corina Fátima Costa Vasconcelos</b>	2016	Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores.	Conhecer a concepção de cultura e identidade cultural que tem fundamentado os discursos e as práticas dos docentes do curso de Pedagogia do ICSEZ e como esta determina o trabalho com as diferenças culturais no processo de formação inicial.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. Evandro Ghedin
<b>Cristina Rodrigues Carneiro</b>	2016	A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma escola municipal de Autazes/AM.	Averiguar o modo como os conhecimentos apropriados na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA conferem sentido à atividade docente de cursistas atuantes na Educação Infantil em uma escola pública municipal de Autazes/AM.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Lucíola Pessoa Cavalcante Inês

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Cristina Rodrigues Carneiro</b>	2016	A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma escola municipal de Autazes/AM.	Averiguar o modo como os conhecimentos apropriados na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA conferem sentido à atividade docente de cursistas atuantes na Educação Infantil em uma escola pública municipal de Autazes/AM.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Lucíola Inês Pessoa Cavalcante
<b>Hercília Maria de Moura Vituriano</b>	2016	Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores.	Analisar a formação de professores alfabetizadores em Cursos de Pedagogia, a partir de sentidos atribuídos a esse processo por professores-formadores que atuam com disciplinas específicas de alfabetização nesses cursos.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. <sup>a</sup> Denise Maria de Carvalho Lopes
<b>Márcia Morschbacher</b>	2016	Formação de Professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física.	Analisar uma possibilidade de trato com o conhecimento para o Eixo Trabalho Científico do referido Curso.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Elza Margarida de Mendonça Peixoto
<b>Rejane Bezerra Barros</b>	2016	Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória.	Analisar a visão dos professores bacharéis sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. <sup>a</sup> Isabel Maria da Torres Carvalho Viana
<b>Áurea Augusta Rodrigues da Mata</b>	2017	Política de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco: análise do FORPROF-PE.	Avaliar a Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco, estabelecendo relações com a Política de Formação Continuada na esfera federal, considerando seus aspectos políticos e socioeconômicos.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. <sup>a</sup> Márcia Angela da Silva Aguiar

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Márcia Cristina Lopes e Silva</b>	2017	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA Campus de Castanhal, PA.	Analisar a interdisciplinaridade através da prática educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPACampus de Castanhal – Pará.	Universidade Federal do Ceará - UFCE		X	Prof José de Ribamar Furtado de Souza
<b>Márcia Cristina Lopes e Silva</b>	2017	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA Campus de Castanhal, PA.	Analisar a interdisciplinaridade através da prática educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPACampus de Castanhal – Pará.	Universidade Federal do Ceará - UFCE		X	Prof. José de Ribamar Furtado de Souza
<b>Márcio Luiz de Albuquerque</b>	2017	Paleo-arqueologia na formação continuada de professores no Cariri paraibano: por uma educação ambiental contextualizada para o semiárido.	Desvelar processos de formação continuada de professores na perspectiva de uma EA contextualizada para o Semiárido paraibano enfatizando a Paleo-Arqueologia como forma de sensibilização ambiental.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. Francisco José Pegado Abílio
<b>Maria Marly de Oliveira Coelho</b>	2017	Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus.	Verificar e analisar o processo de formação de professores para classes multisseriadas das escolas rurais, desenvolvido pelo Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus e sua contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde foi implementado.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito
<b>Rogério Massarotto de Oliveira</b>	2017	A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física.	Selecionar os conteúdos sobre o jogo, analisar a sua lógica para a formação na perspectiva materialista e dialética da história e sistematiza-lo de forma que contribua para uma possível organização curricular.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Elza Margarida de Mendonça Peixoto

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Simone Souza Silva</b>	2017	Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições.	Saber se as políticas de formação de professores atendem as singularidades da educação do campo no contexto sociopolítico, econômico, cultural e territorial do município de Parintins.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão
<b>Sônia Cláudia da Rocha Fonseca</b>	2017	Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser.	Analisar as condições histórico-culturais da formação de professores alfabetizadores no Brasil, de modo geral, e em uma escola municipal de Manaus.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli
<b>Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes</b>	2017	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual.	Analisar as contribuições do projeto de intervenção voltado para a formação continuada dos professores do Ensino Médio Integrado, atuantes no IFRN, na área da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, voltada para o ensino do aluno com deficiência visual, com vistas à sua inclusão.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. <sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins
<b>Edith Santos Corrêa</b>	2018	A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública.	Analisar a formação de professores de Língua Inglesa, graduados no curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Inglesa, no período de 2004 a 2010.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli
<b>Edmundo Itamar Nonato de Jesus</b>	2018	As equações químicas sob a ótica de futuros professores: contribuições para a formação inicial.	Compreender como estudantes de Licenciatura em Química concebem o uso das equações químicas ao longo de sua formação inicial, considerando as dimensões ontológica (natureza), epistemológica (uso) e pedagógica (abordagem) das equações químicas.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Simone Eneida Baçal de Oliveira

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Elenir da Conceição Lima Nicácio</b>	2018	A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Apreender e compreender em profundidade as contribuições do Estágio Supervisionado II para a formação de professores, em especial a sua contribuição para o domínio da docência no processo de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - FACED/UFAM.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Raquel Meister Ko Freitag
<b>Elizabeth de Jesus da Silva</b>	2018	Jogos e corpos na educação das relações étnico raciais: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil.	Responder às demandas e questionamentos a respeito das metodologias passíveis de aproximação aos conteúdos exigidos para o ensino sobre o continente africano.	Universidade Federal da Bahia- UFRB		X	Prof. <sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.
<b>Isabelle Sanches Pereira</b>	2018	"Onde eu me acho no direito de escrever": reflexões sobre obras literárias de autoria de mulheres lideranças religiosas do candomblé e sua inserção na escola.	Abordar a literatura de autoria de mulheres lideranças religiosas do candomblé e a sua inserção na formação de leitores(as) e escritores(as) na escola.	Universidade: Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Isadora Melo Gonzalez
<b>Jairton Mendonça de Jesus</b>	2018	Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do Campus Professor Alberto Carvalho/UF S: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial	Aferir a efetividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de uma amostra de egressos dos sete cursos de licenciatura do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe: Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química	Universidade Federal de Sergipe – UFS		X	Prof. <sup>a</sup> Adelaide Alves Dias

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Jocicleia Souza Printes</b>	2018	O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural.	Compreender como um processo de formação continuada com professoras da educação infantil pré-escolar, a partir da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades da expressão infantil através do desenho.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Iole Macedo Vanin
<b>José Júlio César do Nascimento Araújo</b>	2018	A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre Campus Cruzeiro do Sul	Analisar a precarização da formação de professores no curso de Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, delimitado ao lócus IFAC – Campus Cruzeiro do Sul	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>o</sup> Maria Cecília de Paula Silva
<b>Letícia Telles da Cruz</b>	2018	ENTRE O DIZER E O FAZER: Implicações das crenças de PROFESSORES EM FORMAÇÃO sobre o ensino de LI em escolas públicas.	Evidenciar o sistema de crenças de professores de LI em formação, em relação ao ensino desse idioma em escolas públicas.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito
<b>Nicelma Josenila Costa de Brito</b>	2018	Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013.	Analisar o percurso da literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações étnico-raciais, durante o período de 2003 à 2013, que demarca dez anos de vigência da Lei n. 10.639/2003.	UFPA	X		Prof. <sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão
<b>Nicelma Josenila Costa de Brito</b>	2018	Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013.	Analisar o percurso da literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações étnico-raciais, durante o período de 2003 a 2013, que demarca dez anos de vigência da Lei n.º 10.639/2003.	Universidade Federal do Pará - UFPA	X		Prof. <sup>a</sup> América Lúcia Silva César

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Rosilene Silva Santos da Costa</b>	2019	Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais	Analisar as representações sociais de professoras (es), gestoras e equipe pedagógica de educação infantil sobre o racismo e suas manifestações na escola e como se dá o seu enfrentamento	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. Paulo Sérgio da Costa Neves
<b>Sonia Maria de Souza Brito</b>	2018	Formação técnica, profissão professora: expressões identitárias das estudantes da ETFBA, na década de 1970.	Analisar os contextos, práticas e discursos peculiares ao processo formativo profissional da Escola, de modo a responder como as representações sociais de gênero, de raça e de classe motivaram a definição das estudantes pela profissão docente, ao concluírem a formação técnica industrial.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Edleise Mendes
<b>Ayane de Souza Paiva</b>	2019	Princípios de design para o ensino de biologia celular: pensamento crítico e ação sociopolítica inspirados no caso de Henrietta Lacks.	Investigar princípios de design de uma Sequência Didática (SD) sobre mitose e câncer, inspirada na história de Henrietta Lacks, concebida com o propósito de promover as capacidades de PC e de proposição de ação sociopolítica (ASP) por estudantes do Ensino Médio (EM).	Universidade: Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. Evandro Ghedin
<b>Carmem Dolores Alves</b>	2019	Parceria público-provada como política pública educacional e a diversidade étnico-racial	Analisar a Relação Público-Privada (RPP) nos respectivos Projetos Aprova Recife e Programa de Letramento do Recife – Proler da Secretaria de Educação (SE) do Recife e sua incidência sobre o Eixo Diversidade Étnico-Racial, parte integrante da Política de Ensino.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. <sup>a</sup> Rosiléia Oliveira de Almeida
<b>Emília Patrícia de Freitas</b>	2019	A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.	Compreender de que forma o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) contribui com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente dos seus estudantes. Com base nos estudos de Nóvoa (1999) e Saviani (2009).	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. <sup>a</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Etiane Valentim da Silva Herculano</b>	2019	Coreografias didáticas da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o uso pedagógico das tecnologias digitais: elementos para uma prática formativa inovadora.	Analisar a coreografia didática da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o uso pedagógico das tecnologias digitais de uma rede de ensino pública municipal, buscando a identificação de elementos para o desenvolvimento de uma prática formativa inovadora.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. <sup>a</sup> Karenine de Oliveira Porpino
<b>Franklin Kaic Dutra-Pereira</b>	2019	Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química a distância.	Caracterizar o processo de constituição da identidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Química à distância da UFRN/Polo Nova Cruz.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. Evandro Ghedin
<b>Laili Von Czékus Flórez</b>	2019	A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade.	Discutir de que modo a dimensão pessoal do professor pode ser trabalhada em uma formação palhaça com a perspectiva de uma educação para a diversidade.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. Carlos Neco da Silva Júnior
<b>Lívia Jéssica Messias de Almeida</b>	2019	Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016).	Analisar as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-Bahia, no período de 2006 a 2016.	Universidade Federal de Sergipe - UFS		X	Prof. Wilson Honorato Aragão
<b>Maria Fabricia de Medeiros</b>	2019	Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa.	Analisar as práticas pedagógicas das professoras voltadas para as relações étnicoraciais e suas possíveis influências para a construção da identidade negra das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de João Pessoa – PB.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. <sup>a</sup> Adelaide Aves Dias

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Renata da Costa Lima</b>	2019	Formação continuada didático-pedagógica do professor universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente.	Compreender contribuições da formação continuada didático-pedagógica (FCDP) para o processo de reconstrução da identidade profissional docente do professor universitário.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. Marcelo Câmara dos Santos
<b>Rochelande e Felipe Rodrigues</b>	2019	Percurso de estudo e pesquisa no conceito de função: analisando o processo de ensino e aprendizagem e as influências na formação do professor de matemática.	Analisar a aplicação do Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP), um dispositivo didático que pode ser utilizado como metodologia para o ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos nas licenciaturas em Matemática, como também pode atuar na formação inicial e continuada do professor de matemática.	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE		X	Prof. <sup>a</sup> Maria Auxiliadora Soares Padilha
<b>Ruth Cristina Soares Gomes Araújo</b>	2019	O pensamento crítico na formação de professores.	Compreender como o processo cognitivo do pensamento é mobilizado para a formação do professor reflexivo-crítico.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda
<b>Thaiany Guedes da Silva</b>	2019	O processo cognitivo das emoções: perspectivas à formação contínua dos professores do bloco pedagógico da SEMED/Manaus	Compreender como os conhecimentos sobre os processos cognitivos da emoção podem implicar nas mediações pedagógicas da formação contínua dos professores do Bloco Pedagógico Semed-Manaus.	Universidade Federal do Amazonas-UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
<b>Adriana Aparecida Souza Vale</b>	2020	Formação inicial de professoras (es) no curso de Licenciatura em Química no IFBA: contradições e possibilidades entre o Projeto Político Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química.	Analisar o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e verificar o seu alinhamento com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IFBA, campus Porto Seguro.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Karenine de Oliveira Porpino

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Aliandra Barroso Cardoso Heimbecker</b>	2020	Para além do atual. A Tecnologia Intelectual Espaço do Brincar e suas implicações para a potencialização do ludus na formação inicial de professores.	Compreender como as Tecnologias da Inteligência, mais precisamente a TI Espaço do Brincar, e seus agenciamentos, potencializam o ludus no curso de formação inicial de professores.	Universidade Federal do Amazonas-UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli
<b>Anne de Matos Souza Ferreira</b>	2020	Um estudo sobre a política de ação afirmativa: a implementação da lei n.º 12.711/2012 nos IFETS (2014-2019).	Analisar a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada em 12 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) e a sua relação com a Lei n.º 12.711/2012.	Universidade Federal do Pará - UFPA	X		Prof. José Pereira de Melo
<b>Anne de Matos Souza Ferreira.</b>	2020	Um estudo sobre a política de ação afirmativa: a implementação da lei n.º 12.711/2012 nos IFETS (2014-2019).	Analisar a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada em 12 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) e a sua relação com a Lei n.º 12.711/2012.	UFPA	X		Prof. <sup>a</sup> Ângela Maria Freire de Lima e Souza
<b>Clotilde Tinoco Sales</b>	2020	PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores.	Investigar o processo de acompanhamento pedagógico da formação continuada do PNAIC no estado do Amazonas mediado por Ambiente Virtual (AV) nas modalidades presencial e a distância, no âmbito do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefor.	Universidade Federal do Amazonas-UFAM	X		Prof. Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes
<b>Karina Maria de Souza Soares</b>		A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista.	Analisar nos livros didáticos de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. <sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Lia Midori Meyer Nascimento</b>	2020	Exame crítico da racialização da doença falciforme na formação de professoras/es de biologia: promoção da educação das relações étnico-raciais, da educação em saúde e de uma visão equilibrada da ciência.	Validar princípios de planejamento de uma sequência didática (SD) sobre a racialização da doença falciforme, e a sua relação com o racismo científico, com o intuito de promover uma abordagem crítica equilibrada da ciência, a educação das relações étnico-raciais, e a educação em saúde, no contexto da formação inicial de professoras/es de Biologia.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho
<b>Maria das Graças Soares da Costa</b>	2020	Formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais de Pernambuco: concepções e práticas.	Analisar como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada de professores em instituições de educação superior confessionais, no Estado de Pernambuco.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. <sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé
<b>Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino</b>	2020	O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais.	Descrever e refletir a respeito de experiências pedagógicas no contexto educativo considerando as relações étnico-raciais sob um olhar estesiológico.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN	X		Prof. Eduardo Jorge Lopes da Silva
<b>Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino</b>	2020	O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais.	Descrever e refletir a respeito de experiências pedagógicas no contexto educativo considerando as relações étnico-raciais sob um olhar estesiológico.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. <sup>a</sup> Maria das Graças de Almeida Baptista
<b>Maria Ione Feitosa Dolzane</b>	2020	Geopedagogia da imanência digital: uma outra ambiência de formação continuada de professores no Amazonas.	Analisar as práticas pedagógicas do Centro de Formação Tecnológico CEFORT-AM.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas</b>	2020	Concepções sobre ciência na educação profissional, científica e tecnológica: uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação.	Analisar de que forma o viés androcêntrico característico da Ciência Moderna se manifesta até os dias atuais em uma instituição de ensino, parte da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal da Bahia/ Campus Salvador.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. José Batista Neto
<b>Rita Esther Ferreira de Luna</b>	2020	Processo de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural	Compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade de professores(as) formadores(as) da Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada da Educação Infantil, da SEMED/Manaus.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. Juan Manuel Sánchez Arteaga
<b>Thayza Wanessa Silva Souza Felipe</b>	2021	Formação docente e diversidade sociocultural amazônica: um estudo sobre a formação dos professores do colégio La Salle.	Analisar de que modo a formação dos professores do Colégio La Salle Manaus contribui (ou não) para o trabalho com a diversidade sociocultural dos seus alunos.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Zeina Rebouças Correa Thomé
<b>Ádria Marinho da Silva</b>	2021	Formação continuada de professoras de um centro municipal de educação infantil em Manaus: contribuições para a construção de experiências significativas de educação ambiental.	Compreender como a formação de professoras de educação infantil pode contribuir para um trabalho pedagógico que potencialize a construção de experiências significativas de Educação Ambiental por adultos e crianças.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli
<b>Clemilson Cavalcanti da Silva</b>	2021	Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais.	Compreender como os discursos e as imagens que constituem os livros didáticos de Ciências Naturais evidenciam a população afro-brasileira e africana referendado por uma educação das relações étnico-raciais.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. João Luiz da Costa Barros

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez</b>	2021	A educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica na arquitetura normativa internacional e nacional: contribuições para a construção das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais.	Analisar como a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nos instrumentos normativos referidos, e contribuem (ou não) para edificar as culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. <sup>a</sup> Maria Creusa de Araújo Borges
<b>David Luiz Rodrigues de Almeida</b>	2021	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB.	Analisar a contribuição do PIBID para o desenvolvimento de uma base de conhecimentos para o ensino dos alunos bolsistas do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, CFP, campus Cajazeiras-PB.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. <sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli
<b>Eliane Fátima Boa Morte do Carmo</b>	2021	Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental.	Fazer um panorama histórico e geográfico do Continente Africano, no sentido de subsidiar as professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em ampliar sua visão sobre o continente africano plural, diverso, com seu legado de técnicas e conhecimentos, ampliando percepção para além de sua divisão geopolítica formatada após a colonização do Continente pelos países europeus.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira
<b>Felipe Alex Santiago Cruz</b>	2021	Formação continuada de professores para as relações raciais: produção do conhecimento em livros, artigos qualis, teses e dissertações brasileiras.	Investigar a produção do conhecimento sobre relações raciais em teses e dissertações publicadas no Brasil, entre os anos de 2004 a 2018, relativas às discussões sobre a temática.	UFPA	X		Prof. Pedro Adolpho Jungers Abib

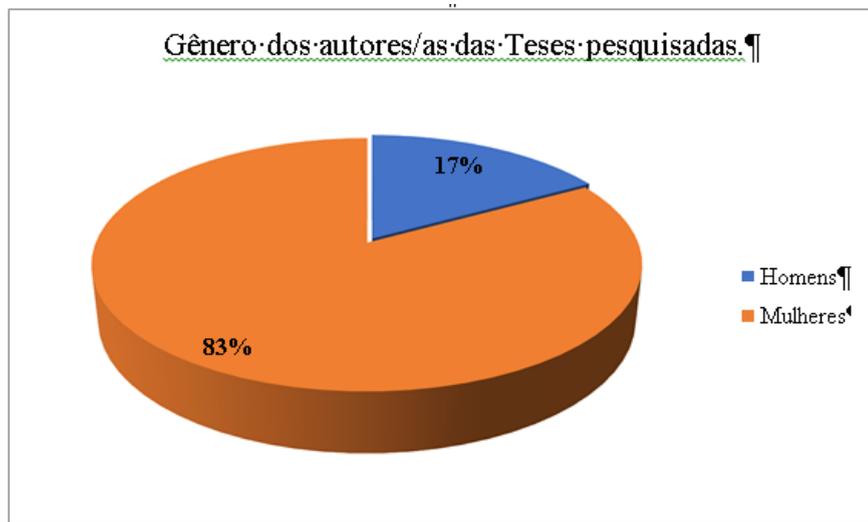
<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Felipe Alex Santiago Cruz</b>	2021	Formação continuada de professores para as relações raciais: produção do conhecimento em livros, artigos qualis, teses e dissertações brasileiras.	Analisar a produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores para as relações raciais em teses, dissertações, artigos qualis e livros.	Universidade Federal do Pará - UFPA	X		Prof. <sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho
<b>Hudson Pablo de Oliveira Bezerra</b>	2021	Corpo, cultura e educação (física) nos quilombos da serra.	Analisar os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros inseridos dentro da realidade cultural das comunidades de remanescentes quilombolas do Sítio Pêga e Sítio Arrojado/Engenho Novo, na cidade de Portalegre – RN.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		X	Prof. José Luis de P. B. da Silva
<b>Indman Ruana Lima Queiroz</b>	2021	Prática como componente curricular na formação de professores de química: repensando caminhos para uma práxis reflexiva.	identificar possibilidades de realização da PCC, em cursos de licenciatura em Química, de modo a contribuir para uma práxis reflexiva.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. Francisco Kennedy Silva dos Santos
<b>Joelma Silva Santos</b>	2021	Black matters matter: uma bússola apontando para a raça a bordo da nau 'formação de professores/as de inglês'.	Elencar conteúdos teórico-metodológicos para abordagem das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana na formação de professores/as de inglês.	Universidade Federal da Bahia - UFBA		X	Prof. <sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé
<b>Josias Silvano de Barros</b>	2021	Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes.	Analisar o processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes de professores de Geografia da educação básica pública, em início de carreira, em consonância com as histórias de vida e as trajetórias de escolarização, formação acadêmica e o exercício profissional.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB		X	Prof. <sup>a</sup> Maria Creusa de Araújo Borges
<b>Marnilde Silva de Farias</b>	2021	Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima: diálogo com egressos.	Pesquisar a formação inicial de professores em Educação Física via Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica–PARFOR.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. <sup>a</sup> Denise Scheyerl

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da Defesa</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Orientador(a)</b>
<b>Mateus Ferreira Santos</b>	2021	Educação online na formação de professores de Geografia a distância: desvelando atitudes, formação e condições em contextos formativos.	Compreender os mecanismos que condicionam a formação inicial de professores de geografia da Educação a Distância na educação online e seus desdobramentos que permitem uma intervenção colaborativa.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		X	Prof. Antônio Carlos Pinheiro
<b>Osmiriz Lima Feitosa</b>	2021	A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital.	Analisar os impactos provocados pela política do Pronera, a partir do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	X		Prof. Antônio Carlos Pinheiro
<b>Suely Oliveira Moraes Marquez</b>	2021	Repositório temático digital de acesso aberto: agenciando informação e conhecimento para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado do Amazonas.	Analisar como a complexidade visual de repositório temático digital de caráter informacional interfere na experiência do usuário, apresentando e discutindo como suas interfaces são percebidas e criam significação que geram resultados com relação a atratividade e a satisfação do uso após experimentação. Levanta problematizações acerca da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC).	Universidade Federal do Amazonas-UFAM			Prof.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (a) em 2023, a partir das pesquisas realizadas no Banco de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal de 2015 a 2021.

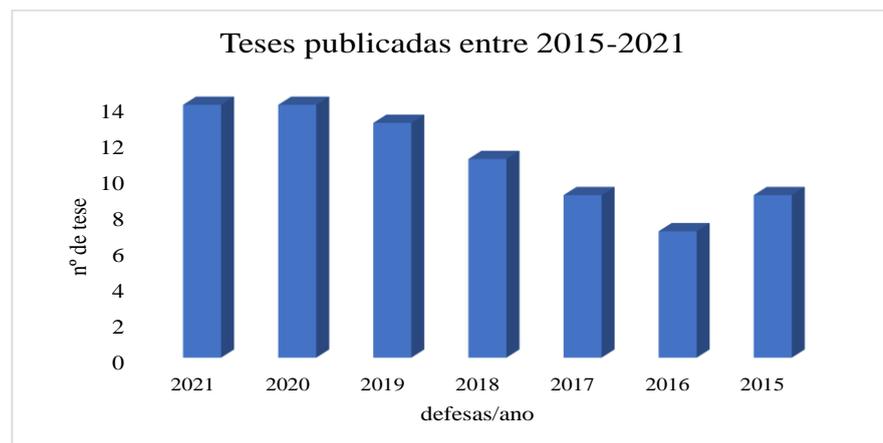
Dando continuidade na categorização dos dados coletados a partir do levantamento das teses, a seguir destacamos as informações sobre: o gênero dos autores/as, o quantitativo das teses identificadas no período de 2015 a 2021, o quantitativo dos autores das teses que estão inseridos em IES como professores (as), o quantitativo de teses produzidas (as) nas regiões Norte e Nordeste, o gênero dos orientadores (as) das teses pesquisadas.

Gráfico 01 - Informações sobre o gênero dos autores (as) das teses.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir das teses pesquisadas nos Bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>77</sup>, e Plataforma Lattes - CNPq<sup>78</sup>.

Gráfico 02 - Informações sobre o quantitativo das teses identificadas no período de 2015 a 2021.



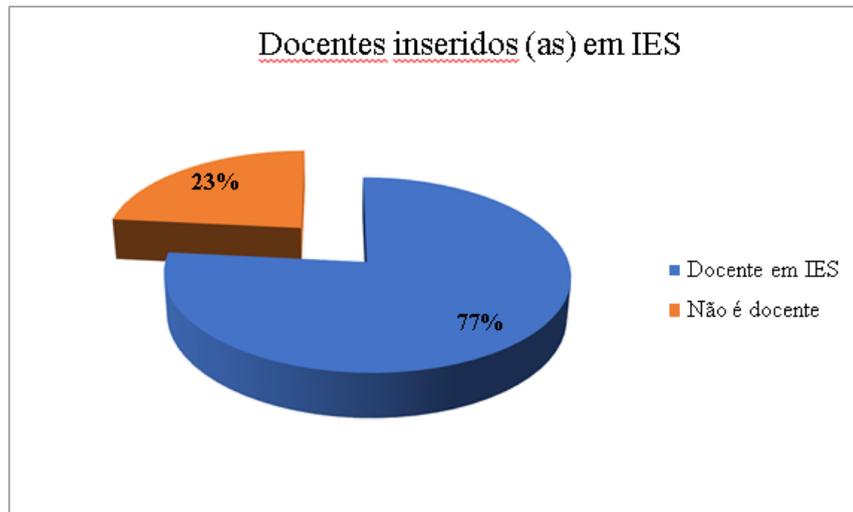
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor(a) em 2023, a partir das teses pesquisadas nos Bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>79</sup>, e Plataforma Lattes - CNPq<sup>80</sup>.

<sup>77</sup> Disponível em <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 02 de out. 2023.

<sup>78</sup> Disponível em <[Busca Textual - Currículo Lattes \(cnpq.br\)](http://Busca%20Textual%20-%20Curr%C3%ADulo%20Lattes%20(cnpq.br))>. Acesso em 02 de out. 2023.

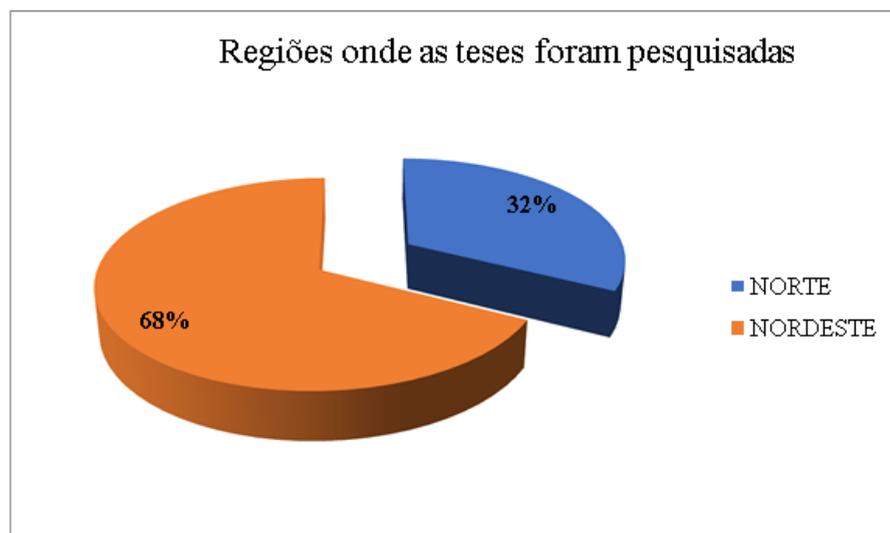
<sup>79</sup> Disponível em <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 02 de out. 2023.

Gráfico: 03 - Informações sobre o quantitativo dos autores (as) das teses que estão inseridos (as) em IES como professores (as).



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir das teses pesquisadas nos Bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>81</sup>, e Plataforma Lattes - CNPq<sup>82</sup>.

Gráfico 04 - Informações sobre o quantitativo de teses produzidas nas regiões Norte e Nordeste.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor(a) em 2023, a partir das teses pesquisadas nos Bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>83</sup>, e Plataforma Lattes - CNPq<sup>84</sup>.

<sup>80</sup> Disponível em <Busca Textual - Currículo Lattes (cnpq.br)>. Acesso em 02 de out. 2023.

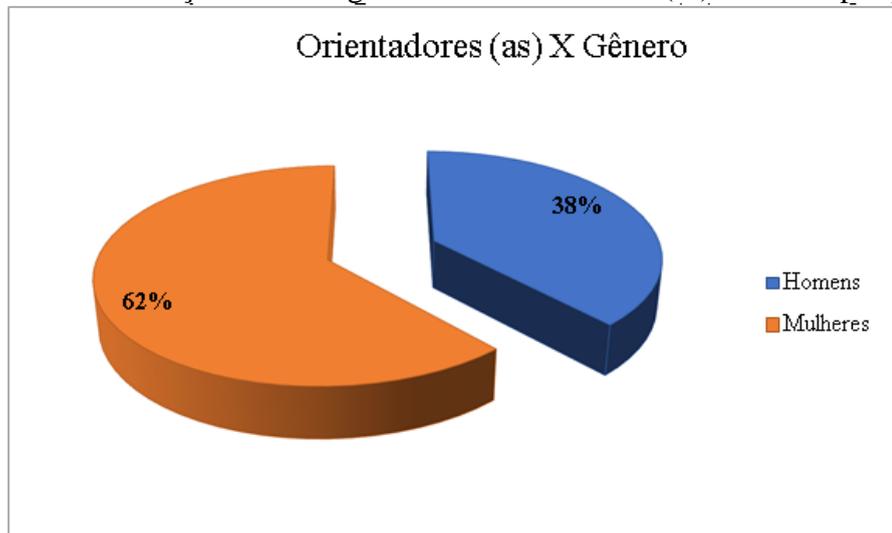
<sup>81</sup> Disponível em <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 02 de out. 2023.

<sup>82</sup> Disponível em <Busca Textual - Currículo Lattes (cnpq.br)>. Acesso em 02 de out. 2023.

<sup>83</sup> Disponível em <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 02 de out. 2023.

<sup>84</sup> Disponível em <Busca Textual - Currículo Lattes (cnpq.br)>. Acesso em 02 de out. 2023.

Gráfico: 05 - Informações sobre o gênero dos orientadores (as) das teses pesquisadas.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir das teses pesquisadas nos Bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>85</sup>, e Plataforma Lattes - CNPq<sup>86</sup>.

Referente aos resultados oriundos da realização do estado do conhecimento, ao fazermos uma correlação entre teoria e prática, a maioria dos estudos fundamentam-se nos aportes de: Antônio Nóvoa; Bernardete Gatti; Dermeval Saviani; José Carlos Libâneo; Iria Brzezinski; Marli André; Maurice Tardif; Miguel Arroyo; Selma Garrido Pimenta. Entre os aportes teóricos e metodológicos mais frequentes estão Laurence Bardin, Pierre Bourdieu e Roger Chartier. É válido destacarmos que a maioria das teses tomaram para análise um *Corpus documental*, e estabeleceram uma relação intrínseca com o objeto por eles (as) investigados.

Tendo como referência os dados preliminares das teses, referente aos procedimentos metodológicos recorrentes, os resultados identificados corroboram com os estudos de Wilma Coelho e Waldemar Júnior (2020); Wilma Coelho e Maria Silveira (2022), ao confirmarem que a maioria dos estudos produzidos sobre EREER no campo educacional tem sido realizado tendo como base uma abordagem de natureza qualitativa, nas modalidades de estudos de caso, bibliográfico, documental, pesquisa de campo e etnográfica. Onde para coletar os dados, os pesquisadores (as) utilizaram questionários, entrevistas semiestruturadas, conversa informal.

Os dados revelam ainda que as mulheres são majoritárias na realização de pesquisas sobre EREER e no processo de orientação de teses de doutorado, nas regiões Norte e Nordeste, esses dados corroboram com os estudos anteriormente realizados por Wilma Coelho (2018); Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020); Wilma Coelho; Kátia Régis; Carlos Silva (2020), que também identificaram em seus estudos que as mulheres são majoritárias na

<sup>85</sup> Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 02 de out. 2023.

<sup>86</sup> Disponível em <Busca Textual - Currículo Lattes (cnpq.br)>. Acesso em 02 de out. 2023.

produção de pesquisas sobre a temática da EREER, esses dados também reafirma o que Wilma Coelho e Maria Silveira (2022, p. 71) destacam como: “aspecto positivo a quantidade expressiva de mulheres no campo científico, denotando uma mudança no lugar ocupado nesse campo que antes se configurava como majoritariamente masculino” outro destaque a ser feito a partir dos estudos de Wilma Coelho e Maria Silveira (2022, p. 71), é referente à reflexão de que:

[...] nos cabe também levantar questionamentos sobre o inexpressivo quantitativo masculino ou a falta de interesse desses pela temática, até porque esta é uma temática que deve ser do interesse de todos. Independente de gênero, etnia ou cor da pele, de homens e mulheres, pessoas físicas ou jurídicas, da sociedade como um todo, todos nós somos responsáveis pela promoção da equidade Étnica nos espaços de formação de sujeitos.

Há de se considerar a partir dos resultados encontrados, que a maioria dos pesquisadores (as) estão inseridos (as) como docentes em Instituições de Ensino Superior, podemos afirmar também, que temos avanços na produção acadêmica nas regiões Norte e Nordeste, referente à Educação para Relações Étnico-Raciais, no período de 2015 a 2021, tendo como eixo norteador e de referência a Lei n.º 10.639/2003, e as discussões advindas do processo de reflexão de um sistema educacional que contemple a diversidade e um Currículo não eurocêntrico, reforçando o que estudos anteriormente realizados por Tânia Müller (2015); Wilma Coelho (2018); Wilma Coelho; Kátia Régis; Carlos Silva (2020), afirmam sobre a existência de avanços e do crescimento da produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais no campo de formação docente.

Porém, ainda há um longo caminho a percorrer para que essa temática seja efetivamente integrada às práticas educativas nessas regiões, como destaca os estudos de Tânia Müller (2015); Wilma Coelho (2018); Wilma Coelho; Kátia Régis; Carlos Silva (2020). Petronilha Silva (2007) e Nilma Gomes (2011) salientam que, mesmo tendo avanços legislativos, a efetiva implementação da Lei n.º 10.639/2003 e a Formação de Professores/as para a EREER ainda enfrentam diversos desafios, como a resistência de alguns docentes, a falta de materiais didáticos adequados, a ausência de políticas públicas efetivas e a reprodução de estereótipos e preconceitos raciais no ambiente escolar.

Por esta razão, fez-se necessário analisarmos como o processo de Formação Inicial para a EREER, na LIESAFRO, contribui para a desconstrução desses obstáculos e para a promoção da equidade racial na educação. Assim, Nilma Gomes (2011) afirma que a Formação de Professores (as) para a EREER tem sido tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro, especialmente diante das desigualdades e discriminações que persistem em nossa

sociedade. Nesse sentido, é fundamental problematizar como a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros contribui para a formação de profissionais capazes de atuar de forma ética e consciente na promoção da diversidade e da cultura afro-brasileira.

Nesta seção apresentamos as dimensões introdutórias deste estudo, destacando a importância da análise da Formação Inicial para a EREER na LIESAFRO, a partir das reflexões realizadas através dos autores/as utilizados/as nessa etapa. É válido ressaltarmos que a EREER se faz necessária no processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como afirma Abdias do Nascimento (2016). No entanto, a continuidade da discussão no capítulo 2, foi essencial para continuarmos a nossa análise sobre a Formação de Professores (as) e EREER no Brasil.

Dando continuidade em nossa escrita no subtópico seguinte, apresentamos a estrutura geral do nosso estudo.

#### 1.4 ESTRUTURA DO ESTUDO.

Conforme demonstrado nas dimensões introdutórias de nossa tese, apresentamos o nosso objeto e os objetivos do estudo, o percurso teórico-metodológico, as nossas motivações, bem como o estado do conhecimento da produção acadêmica sobre Formação de Professores (as) e Educação para Relações Étnico-Raciais, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (2015 a 2021).

Na seção 2, intitulada Formação de Professores (as) e EREER no Brasil, apresentamos aspectos históricos e conceituais da Formação de Professores (as) e a legislação norteadora no processo de Formação de Professores (as) no Brasil. Ainda na mesma seção, apresentamos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de Currículo e a sua correlação com a Formação de Professores (as) e a Educação para Relações Étnico-Raciais; o percurso histórico da educação no Brasil e as suas relações com o processo de escolarização da população negra; e a discussão sobre Educação para Relações Étnico-Raciais.

Na seção 3, intitulada Histórico e contextualização sobre a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros LIESAFRO/UFMA, apresentamos o histórico de criação da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros; a estruturação pedagógica e os aspectos do processo de Formação de Professores (as) implementada na LIESAFRO; as informações gerais sobre os docentes da 1ª turma; e como a estrutura curricular dessa licenciatura contribui de forma direta no processo de descolonização dos Currículos.

Na seção 4, intitulada Avaliação do percurso acadêmico e profissional dos egressos da 1ª turma e dos resultados das atividades desenvolvidas na LIESAFRO/UFMA no período de

2015 a 2020, apresentamos as informações; o perfil e a produção dos egressos da primeira turma da LIESAFRO; as principais atividades realizadas com os discentes da primeira turma da licenciatura, fazendo uma correlação com as discussões sobre o Currículo não eurocêntrico adotado na LIESAFRO.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos as considerações realizadas e as questões que emanaram do estudo.

Na seção seguinte fizemos uma discussão referente à Formação de Professores (as) e ao processo de escolarização da população negra no Brasil, desde Brasil Império até as primeiras décadas do século XXI, refletimos também sobre as mudanças que aconteceram após esse período e a importância do Movimento Social Negro no processo de discussão da EREER. Objetivando compreender como a LIESAFRO se insere nesse contexto e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao destacarmos as políticas educacionais e as práticas pedagógicas relacionadas à diversidade étnico-racial, foi possível refletir sobre os desafios e as possibilidades da Formação de Professores (as) nessa perspectiva.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E ERER NO BRASIL

Tendo como referência os estudos de Emília Freitas (2019), podemos considerar que o processo de formação de professores/as, entre as possibilidades atuais pode ser abordado levando-se em consideração diversos ângulos como, por exemplo: Formação Inicial ou Formação Continuada, pela dimensão metodológica, pela avaliação educacional, pela perspectiva econômica, política, ética, histórica, entre outras, pois há de se considerar que esta formação desperta o interesse dos governos, dos pesquisadores (as) e dos próprios professores (as). Sendo que a escolha por qualquer perspectiva poderá evidenciar a complexidade e a multiplicidade desta formação (Freitas, 2019, p. 51).

Ao refletirmos sobre Formação de Professores (as), tendo como referência a década de 1980, apoiamos nos estudos de Marli André (2002), para afirmamos que a partir desta década esse tema tornou-se um campo de estudo/pesquisa em crescente ascensão, o que se justifica pela natureza complexa da atividade docente, e pelas novas exigências a serem materializadas pelos docentes na sala de aula (André, 2002, p. 110).

Segundo Bernadete Gatti (2010), podemos considerar que a partir da década de 1980 do século XX, começamos a perceber uma significativa mudança nos sistemas de ensino no Brasil, sendo que esta mudança irá demandar investimentos materiais e simbólicos, a autora destaca também a preocupação com as licenciaturas, no que se refere às estruturas institucionais que as abrigam, e os seus currículos e conteúdos formativos (Gatti, 2010, p. 159).

A partir dos estudos de Helena Freitas (2007), podemos afirmar que atualmente o cenário da educação brasileira, tem como perspectiva a necessidade de termos uma política de articulação entre Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores/as, onde possa ser discutida também as condições de trabalho, salários e carreira dos docentes, tendo em vista que o investimento nesses campos não se constitui em prioridade, o que segundo a autora, contribui para afastar do magistério um quantitativo significativo da juventude, os quais desde ensino médio e nas universidades poderiam ser inseridos nos processos de formação das novas gerações (FREITAS, 2007, p. 1.205).

Continuaremos a nossa reflexão apresentando os aspectos históricos da Formação de Professores (as), conforme subtópico a seguir.

## 2.1 HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS).

Tendo como referência temporal o século XVII, podemos afirmar a partir dos estudos de Emília Freitas (2019), que os estudos de João Comênio<sup>87</sup> nos ajuda a entendermos sobre a formação do homem, correlacionando com as mudanças e transformações existentes na sociedade, pois, Comênio propõem que um professor deve ser capaz de utilizar de diferentes instrumentos para ensinar e para tornar o homem livre capaz de transformar o meio em que vive (Freitas, 2019, p. 60). Posterior ao século XVII, podemos destacar que só após a Revolução Francesa<sup>88</sup>, com a necessidade da instrução popular tem início, com mais destaque, a criação de instituições dedicadas à formação de professores (as), segundo Nóvoa (1991):

A gênese da profissão docente foi praticada nas congregações religiosas, sendo que nos séculos XVII e XVIII, de forma gradativa houve a substituição de professores (as) religiosos por professores laicos, dando início a várias mudanças no que se refere às normas, valores e status na profissão docente, sendo que no final do século XVIII, não era mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado (Nóvoa, 1991, p. 17-18).

A primeira instituição denominada de “Escola Normal” segundo Dermeval Saviani (2016) surgiu em 1775 em Paris, sendo que esta iniciativa foi gradativamente sendo implantada em outras cidades da Europa e dos Estados Unidos, segundo Antônio Nóvoa (1999), estas instituições são uma importante conquista dos professores sendo como o autor destaca um lugar central na produção do sistema de normas da profissão docente (Nóvoa, 1999, p. 18-19).

A partir dos estudos de Antônio Nóvoa (1999), pode-se afirmar que ao longo da história foram criados diversos tipos de modelos formativos docentes, sendo os acadêmicos, pautados na aquisição de conhecimentos; os modelos práticos, os quais buscavam os melhores métodos para serem adotados e materializados. O autor destaca que essas perspectivas:

[...] devem ser substituídas por modelos profissionais, ou seja, modelos de formação docente baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria (Nóvoa, 1991, p. 26).

---

<sup>87</sup> Jan Amos Komenský (em latim, Iohannes Amos Comenius; em português, João Amós Comênio foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Foi um inovador e um dos primeiros defensores da universalidade da educação, conceito que defende em seu livro *Didactica magna*. Considerado o pai da educação moderna, aplicou um método de ensino mais efetivo, a partir dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Comenius> Acesso em: 09 de dezembro de 2023.

<sup>88</sup> Revolução Francesa foi o ciclo revolucionário que aconteceu na França entre 1789 e 1799, um marco na história da humanidade, porque inaugurou um processo que levou à universalização dos direitos sociais e das liberdades individuais a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Também abriu caminho para a consolidação de um sistema republicano pautado pela representatividade popular. SILVA, Daniel Neves. "Revolução Francesa"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/revolucao-francesa.htm>. Acesso em 13 de março de 2024.

A partir dos estudos de Dermeval Saviani (2009), podemos considerar que no Brasil a preocupação referente à Formação de Professores (as), se intensificou após a independência, ocorrendo inicialmente entre 1827-1890, tendo como destaque a criação da Lei de 15 de outubro de 1827<sup>89</sup> - a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que no seu artigo 4º determinava que os (as) professores (as) deveriam ser treinados, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Segundo o autor a partir de 1834, foram instituídas nas províncias através de Ato Adicional Escolas Normais, as quais tinham uma existência descontínua, enfatizando somente no domínio dos conteúdos, sem preparo didático e pedagógico (Saviani, 2009, p. 144-146).

Aos nos reportarmos ao período de 1890-1932, podemos afirmar a partir dos estudos de Dermeval Saviani (2009), que esse período se caracteriza pela preocupação e discussão sobre os conteúdos curriculares, a partir do exercício prático do ensino, tendo como referência a Escola modelo criada em São Paulo, a qual serviu de referência as demais escolas que foram criadas, sendo que a partir desta referência começou-se a entender que a organização curricular, com a preparação dos conteúdos científicos e as questões didático-pedagógica deveriam fazer parte do preparo dos novos professores (as) (Saviani, 2009, p. 145). Posteriormente, com a influência da Escola Nova<sup>90</sup> e das teorias pedagógicas de John Dewey<sup>91</sup>, a formação de professores (as) passou a valorizar a formação integral do indivíduo e uma abordagem mais humanista e crítica.

Referente ao período de 1932 até 1939, segundo Dermeval Saviani (2009), caracteriza-se pela criação dos Institutos de Educação, idealizados para serem espaços onde a educação seja cultivada, sendo compreendida como objeto de ensino e de pesquisa, segundo o autor referente aos respectivos institutos se destacam nesse processo o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, criado por Fernando Azevedo em 1933, tendo os mesmos como referência os princípios da Escola Nova (Saviani, 2009, p. 145-146).

Segundo Manoel Gomes, Francisco Gomes, Benjamim Araújo Neto, Nieve Moura, Severina Melo, Suelda Araújo, Ana Nascimento, Lourdes Morais (2019), através do Decreto

---

<sup>89</sup> Essa lei mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM...-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM...-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.)

<sup>90</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola\\_Nova](https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Nova)

<sup>91</sup> John Dewey problematiza a escola tradicional, e propõe uma educação que tenha como referência uma escola democrática, pois para o mesmo a escola socializa o indivíduo através de grupos de coletividade. (Dewey, 1976).

n.º3.810, de 19 de março de 1932<sup>92</sup>, Anísio Teixeira contribuiu para o processo de reorganização das escolas normais, sendo contemplados a cultura geral e a profissional, referentes aos Institutos de Educação, os mesmos começaram a incorporar as exigências da Pedagogia, que almejava se firmar como conhecimento de caráter científico, caminhando em busca da consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente, o qual pudesse corrigir as ineficiências e distorções das tradicionais escolas normais dos períodos anteriores (Gomes et al. 2019, p. 01).

Os estudos de Emília Freitas (2019) revelam que no período entre 1939 a 1971, podemos destacar como ponto principal o processo de organização dos cursos de Pedagogia e dos cursos de licenciatura, bem como, a consolidação das Escolas Normais. A autora destaca que os institutos de educação criados no Distrito Federal e em São Paulo elevados ao patamar universitário, e posteriormente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Brasil<sup>93</sup> consolidaram-se como referência para as demais escolas superiores do Brasil (Freitas, 2019, p. 53).

Ainda sobre o decreto Decreto-Lei n.º 1.190/1939 que criou Faculdade Nacional de Filosofia, o mesmo instituiu também que a preparação do professor (a) para atuar nos cursos secundários, seria realizada a partir da lógica denominada de “3+1”, onde o Currículo foi organizado em 03 anos iniciais de conteúdo específicos da área de formação, e 01 ano de formação didático-pedagógica (Freitas, 2019, p. 53).

Segundo Manoel Gomes et al. (2019), esse período caracteriza-se pela substituição da Escola Normal, pela habilitação específica de Magistério, onde as adequações referentes ao campo curricular foram definidas em virtude do golpe militar de 1964, e das mudanças na legislação de ensino vigente. Nesse processo pode-se destacar a Lei n.º 5.692/1971<sup>94</sup>, que alterou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de 1º e 2º graus, a referida lei ainda previa que a Formação de Professores (as) deveria ser realizada para as quatro últimas séries do ensino de 1º e 2º graus, em curso de licenciatura curta de 3 anos de duração ou plena de 4 anos. Essa lei atribuiu ao curso de Pedagogia, além da Formação de Professores (as) para habilitação específica de magistério, a responsabilidade em formar os especialistas em educação. (Gomes et al. 2019, p. 03).

<sup>92</sup> Prefeitura do Distrito Federal. (1932). Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos.

<sup>93</sup> BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, p. 7929-7929, 1939.

<sup>94</sup> BRASIL. Lei n.º 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>

É válido ressaltar que no período da ditadura militar no Brasil<sup>95</sup>, a Formação de Professores (as) passou por mudanças significativas, com a imposição de uma formação mais conservadora e autoritária, alinhada aos interesses do regime. Porém, a partir da redemocratização do país na década de 1980, a formação de professores/as passou por um processo de reformulação, com a valorização da formação crítica e reflexiva, articulando teoria e prática, promovendo a educação como um processo de transformação social (Gomes; Gomes; Araújo Neto; Moura; Melo; Araújo; Nascimento; Morais, 2019, p. 04). Nesse sentido, Dermeval Saviani (2009), um dos principais estudiosos da educação no Brasil, defende a importância da Formação de Professores (as) como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação. O autor destaca a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e os desafios enfrentados pelos professores (as) no contexto atual.

Tendo como referências os estudos de Antônio Nóvoa (2002); Donald Schön (2008); Francisco Imbernón (2010); Henry Giroux (1997); Kenneth Zeichner (2008) e Paulo Freire (2014) podemos considerar que a Formação de Professores/as é um tema de extrema importância no campo da educação, pois a qualidade do ensino depende diretamente da competência e da preparação dos profissionais que atuam e que irão atuar nas salas de aula. Nesse sentido, diferentes perspectivas teórico-metodológicas têm sido discutidas e desenvolvidas, como apresentamos a seguir a partir das reflexões dos estudos dos autores anteriormente citados neste parágrafo.

O autor Antônio Nóvoa (2002) destaca a importância da formação contínua do docente, enfatizando a necessidade de uma reflexão constante sobre a prática pedagógica. Segundo o autor, a Formação do Professor (a) não se limita apenas aos anos de graduação, mas deve ser um processo contínuo e reflexivo ao longo de toda a carreira (Nóvoa, 2002, p. 35-37).

Para o autor Donald Schön (2008), por sua vez, em sua teoria da prática reflexiva, ressalta a importância da capacidade do professor (a) de refletir sobre sua própria ação e de aprender com a experiência, para este autor, o (a) professor (a) deve ser um profissional reflexivo, capaz de enfrentar os desafios e dilemas do cotidiano escolar de forma crítica e criativa (Schön, 2008, p. 59)

---

<sup>95</sup> A ditadura militar brasileira foi o regime instaurado no Brasil em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, a ditadura teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito. O regime acabou quando José Sarney assumiu a presidência, o que deu início ao período conhecido como Nova República (ou Sexta República). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura\\_militar\\_brasileira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_militar_brasileira)

Os estudos de Francisco Imbernón (2010), sobre Formação de Professores (as), destacam a importância da formação baseada na prática, na reflexão e na investigação, este autor afirma que a Formação do Professor (a) deve estar centrada no desenvolvimento de competências pedagógicas e no aprimoramento da prática docente (Imbernón, 2010, p. 14).

O autor Henry Giroux (1997), por sua vez, enfatiza a importância da formação crítica do professor (a), que seja capaz de questionar as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade, para este autor, o (a) professor (a) deve ser um agente de transformação social, capaz de promover a justiça e a igualdade no ambiente escolar (Giroux, 1997, p. 12-14).

O autor Kenneth Zeichner (2008), em seus estudos sobre Formação de Professores (as), destaca a importância da articulação entre teoria e prática, defendendo uma formação que seja contextualizada, reflexiva e crítica, este autor afirma que a Formação do Professor (a) deve ser pautada em uma sólida base teórica, aliada à experiência prática e à reflexão sobre a prática pedagógica (Zeichner, 2008, p. 538-540).

O autor Paulo Freire (2014) ressalta a importância da Formação do Professor (a) como um processo de libertação e emancipação, para o autor, o professor deve ser um educador crítico, capaz de promover a conscientização e a transformação social por meio da educação (Freire, 2014, p. 24).

Diante das diferentes perspectivas teórico-metodológicas apresentadas por esses autores, podemos considerar que a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores/as são processos complexos e multidimensionais, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais, éticas e políticas. Dessa forma, a Formação de Professores (as) deve ser concebida como um processo contínuo e reflexivo, que valorize a prática, a experiência e a investigação, visando à formação de profissionais críticos, criativos e comprometidos com a transformação social, como destaca Paulo Freire (2014, p. 30-31).

Dando continuidade em nossa escrita no subtópico seguinte apresentamos a legislação referente à Formação de professores (as).

## 2.2 LEGISLAÇÃO REFERENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL.

A Formação de Professores (as) é um tema fundamental para a qualidade da educação em qualquer país. No Brasil, a legislação que rege sobre a Formação de Professores (as) passou por diversas atualizações ao longo dos anos, visando melhorar a qualidade da formação e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Por esta razão, iremos destacar as principais regulamentações relacionadas à Formação de Professores (as) no país, sendo estas a: LDB n.º9394/1996, a Resolução CNE/CP n.º1/2002, a Lei n.º13.005/2014 (PNE) – 2014 a 2024, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

Ao nos reportarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996<sup>96</sup>, podemos considerar que a mesma é uma das principais leis que rege a Formação de Professores (as) no Brasil. Ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo as normas para a formação de profissionais da educação.

Segundo a LDB (9394/1996), a Formação de Professores (as) deve ser realizada em cursos de licenciatura, que devem garantir uma sólida base teórica e prática para o exercício da docência, estabelece em seu Art. 62, alterado pela lei n.º 13.415, de 2017<sup>97</sup>, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 07). Destaca ainda em seu §1º que:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a Formação Inicial, a Continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996, p. 07).

A partir dos estudos de Kátia Santos (2011, p. 11), podemos considerar que a LDB (9394/1996), contribui de forma direta no processo de criação das diretrizes gerais para a educação no país, definindo também que a Formação de Professores (as) deve ser realizada

---

<sup>96</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais).

<sup>97</sup> Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

em nível superior, garantindo a qualificação necessária para o exercício da profissão (Brasil, 1996, p. 10).

Referente à Resolução CNE/CP n.º 1/2002<sup>98</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (as) da Educação Básica (DCNFPEB), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é complementar à LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (as), em consonância com as demandas da educação brasileira. Essa resolução busca garantir a Formação de Professores (as) competentes e comprometidos com a promoção da aprendizagem dos alunos (as). Desta forma, as DCNFPEB se constituem em orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação no Brasil (Brasil, 2002, p. 01).

A partir dos estudos de Manoel Gomes, Francisco Gomes, Benjamim Araújo Neto, Nieve Moura, Severina Melo, Suelda Araújo, Ana Nascimento, Lourdes Morais (2019), podemos destacar que as DCNFPEB estabelecem que a prática deverá ser trabalhada desde do início do curso, pois esta deverá permear todas as etapas do processo de Formação Inicial e Continuada dos Professores/as (Gomes et al. 2019, p. 05).

Ao nos reportarmos a Lei n.º 13.005/2014<sup>99</sup> que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 a 2024, podemos considerar que esta lei traz diretrizes importantes para a Formação de Professores (as) no Brasil, estabelecendo metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação, incluindo a valorização dos profissionais da educação e a garantia de uma formação adequada para os professores (as) (Brasil, 2014). Referente às metas do PNE (2014 a 2024), destacamos as metas 8, 12 e 13, as quais estabelecem os itens que descremos a seguir:

A meta 8: estabelece elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014, p. 05).

A meta 12: estabelece elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014, p. 08).

A meta 13: estabelece elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (Brasil, 2014, p. 09).

Segundo Mara Gadêlha, Antônio Nogueira, Ana Cristina Moraes (2022), o Conselho

<sup>98</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

<sup>99</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

Nacional de Educação, tendo como referência o PNE (2014 a 2024) realizou diversos debates e articulações em torno da valorização dos profissionais da educação, envolvendo nesse processo diversos movimentos relacionados à comunidade acadêmica, sindicatos, universidade e profissionais da Educação Básica, tendo como resultado principal debates e articulações a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Gadêlha; Nogueira; Moraes, 2022, p. 28).

Ao nos reportarmos a Resolução CNE/CP n.º 2/2015<sup>100</sup> definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015, p. 01). Esta resolução destaca a valorização da diversidade como um dos principais princípios para que possamos ter uma melhoria na gestão e do ensino, referente a esta resolução destacamos os Art. 3º, 5º e 8º, onde descrevemos os itens descritos a seguir.

Art. 3º da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 – estabelece que a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores/as destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e nas modalidades da educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância, a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 03). Destaca ainda no § 4º deste artigo que:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2015, p. 03).

O Art. 5º da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 estabelece que a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da

---

<sup>100</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a), por exemplo, no capítulo VIII, define que a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (Brasil, 2015, p. 06).

O Art. 8º da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 estabelece que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a, entre outras questões a VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015, p. 16).

Segundo Maria Gadêlha, Antônio Nogueira, Ana Cristina Moraes (2022), a partir dos artigos descritos anteriormente podemos afirmar que a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, contribui de forma direta para rompermos com a noção de competência trabalhada nas DCNFPPEB, pois, traz a discussão sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores/as os conteúdos e tematizações referentes à docência como saberes, os quais estão ligados a ciência da educação, a Pedagogia, bem como a gestão educacional (Gadêlha; Nogueira; Moraes, 2022, p. 29).

Referente à Resolução CNE/CP n.º 02/2019<sup>101</sup>, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019, p. 01), dispõe também sobre a reestruturação da Formação Inicial e Continuada de Professores/as da Educação Básica, com o objetivo de aprimorar a qualidade da formação dos profissionais da educação e promover a melhoria da educação no país.

Segundo Maria Gadêlha, Antônio Nogueira, Ana Cristina Moraes (2022), pode-se considerar que esta resolução faz uma ruptura em relação aos avanços obtidos no processo de Formação Inicial e Continuada de Professores/as, estabelecidos nas diretrizes anteriormente destacadas, principalmente no que se refere à valorização da profissão docente, pois surge o que os autores denominam como uma responsabilização profunda e uma individualização dos professores (as) no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (Gadêlha; Nogueira; Moraes, 2022, p. 28).

Apoiamo-nos em estudos de Elda Melo e Camila Santos (2020) para afirmarmos que a legislação de Formação de Professores (as) no Brasil é fundamental para garantir a qualidade

---

<sup>101</sup> disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

da educação no país. As normativas estabelecidas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação e pela LDB visam garantir a Formação de Professores (as) competentes e comprometidos com a promoção da aprendizagem dos alunos. No entanto, é essencial que as Instituições de Ensino Superior e os órgãos responsáveis pela educação fiscalizem e avaliem constantemente a qualidade dos cursos de licenciatura, visando à melhoria contínua da Formação de Professores (as) no Brasil (Melo; Santos, 2020, p. 89).

Dando continuidade em nossa escrita no subtópico seguinte apresentamos as discussões sobre as teorias do Currículo.

### 2.3 TEORIAS DO CURRÍCULO, DISCUSSÕES PRELIMINARES.

Ao iniciarmos a nossa reflexão sobre o Currículo tendo como referência os estudos de José Sacristán (2016), podemos afirmar que o Currículo se refere às intenções educativas que orientam o processo de ensino e aprendizagem, englobando os conteúdos a serem ensinados, as metodologias utilizadas, as formas de avaliação, entre outros aspectos. Paulo Freire (2014), por sua vez, destaca a importância de um Currículo que esteja relacionado com a realidade dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e a transformação social, pois como destaca os autores o Currículo é um tema central na área da educação, pois influencia diretamente a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tomaz Silva (2004), não basta elaborarmos e difundirmos um conceito e uma concepção de Currículo é necessário refletirmos sobre quais concepções e sob quais teorias esse Currículo estrutura-se, pois como destaca o autor:

O Currículo sempre será o resultado de uma seleção, dentro de um universo de conhecimentos e saberes, aonde selecionamos a parte que irá compor o Currículo. Por esta razão, o autor afirma que não basta priorizarmos, precisamos questionar sempre que tipo de pessoa que iremos formar se será do tipo racional com foco no ideal humanista; do tipo competitivo com foco no modelo neoliberal; ou se queremos formar um sujeito crítico e transformador, pois para cada escolha que fizermos haverá um tipo de conhecimento e de Currículo a ser trabalhado (Silva, 2004, p. 04 e 05).

A partir dos estudos de Tomaz Silva (2004), elaboramos no quadro abaixo descrito uma síntese das 03 teorias do Currículo, as quais segundo o autor exercem influência na educação do Brasil (Silva, 2004, p. 17-18).

Quadro 02 - Resumo das categorias de teorias do Currículo de acordo com seus principais conceitos.

<b>Categorias de teorias do Currículo de acordo com seus principais conceitos</b>	
<b>TEORIAS TRADICIONAIS</b>	Ensino; Aprendizagem; Avaliação; Metodologia; Didática; Organização; Planejamento; Eficiência; Objetivos
<b>TEORIAS CRÍTICAS</b>	Ideologia; Reprodução cultural e social; Poder; Classe social; Capitalismo; Relações sociais de produção; Conscientização; Emancipação e libertação; Currículo oculto; Resistência.
<b>TEORIAS PÓS-CRÍTICAS</b>	Identidade; Alteridade; Diferença; Subjetividade; Significação e discurso; Saber-poder; Representação; Cultura; Gênero, raça, etnia, sexualidade; Multiculturalismo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir da pesquisa de Silva (2004, p. 17).

Reportando-nos ao quadro anteriormente citado das teorias do Currículo, e tendo como referência os estudos de Lucinalva Almeida (2008), podemos destacar que o Currículo não é neutro, pois ao selecionarmos um determinado saber o qual irá ser ensinado, e será considerado relevante, estará sendo trabalhada uma visão de sociedade que será construída ou mantida, pois, como a autora afirma, um Currículo sempre precisará ser repensado, tendo em vista que pensar esse Currículo é rever o que precisa ser reconfigurado, pois, o Currículo incorporará os processos que irão fazer dele significativo (Almeida, 2008, p. 76-77).

Ainda sobre as 03 teorias do Currículo, faz-se necessário destacarmos as informações abaixo descritas:

#### a) Teorias Tradicionais de Currículo

Tendo como referência os estudos de Antônio Moreira e Tomaz Silva (2013), podemos considerar que as teorias tradicionais de Currículo, tem como centralidade aos atos de planejar, implementar e avaliar os Currículos, compreendendo-os como neutros. Por esta razão, ignoram o caráter político das práticas curriculares e conseqüentemente das práticas educativas, contribuindo com as desigualdades sociais, ainda segundo os autores as teorias tradicionais de Currículo têm suas bases nos estudos de pensadores como John Bobbitt e John Dewey, que contribuíram significativamente para a compreensão do desenvolvimento curricular ao longo dos anos. Desta forma, os modelos tradicionais se dividem em duas abordagens principais: os técnicos e os progressistas de base psicológica (Moreira; Silva, 2013, p. 20).

Segundo John Bobbitt (2004), o modelo técnico, baseia-se na ideia de que o Currículo deve ser organizado de forma sistemática e racional, seguindo uma estrutura claramente definida. Para este autor, o Currículo deve ser planejado de acordo com as necessidades da

sociedade e deve estar alinhado com os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse sentido, o Currículo técnico enfatiza a transmissão de conhecimentos e habilidades específicas, com foco no desenvolvimento de competências práticas e aplicáveis no mundo real (Bobbitt, 2004, p. 10).

Ao nos reportarmos ao modelo progressista de base psicológica, John Dewey (2002) enfatiza a importância da experiência e da participação ativa do aluno no processo educativo. Para esse autor, o Currículo deve ser centrado no aluno e em suas necessidades e interesses. Nesse sentido, o Currículo progressista valoriza a aprendizagem significativa e contextualizada, estimulando o desenvolvimento integral do indivíduo (Dewey, 2002, p. 01).

De acordo com Tomaz Silva (2004), as teorias tradicionais de Currículo, fundamentadas nas contribuições de Bobbitt e Dewey, oferecem importantes reflexões sobre a organização e o desenvolvimento curricular, apontando caminhos para a construção de práticas educativas mais eficazes e significativas. É fundamental, portanto, que os (as) educadores (as) estejam atentos às diversas abordagens existentes e busquem constantemente inovar e adaptar suas práticas pedagógicas, visando sempre ao desenvolvimento integral e o sucesso dos alunos (Silva, 2004, p. 27).

#### b) Teorias Críticas de Currículo

A partir dos estudos de Antônio Moreira e Tomaz Silva (2013), podemos considerar que as teorias críticas de Currículo têm como objetivo central analisar e questionar as práticas educacionais vigentes, buscando identificar e transformar as relações de poder presentes no contexto escolar. Essas teorias são fundamentadas em uma visão crítica da sociedade e da educação, que buscam compreender como as estruturas sociais influenciam o processo de ensino e aprendizagem (Moreira; Silva, 2013, p. 24).

Dentre as principais obras que contribuíram para o desenvolvimento das Teorias Críticas de Currículo, segundo Silva (2004, p. 31), destacam-se *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; e *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple. Pois, esses autores apresentam diferentes perspectivas e abordagens para entender as relações entre Currículo, poder e ideologia na educação, como demonstraremos a seguir.

Em *A Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire propõe uma prática pedagógica libertadora, que promova a conscientização e a emancipação dos sujeitos através da educação. Paulo Freire critica a educação bancária, que trata os alunos como receptores passivos de conhecimento, e propõe uma educação problematizadora, que estimule a reflexão crítica e a transformação social (Freire, 2014).

Já em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron analisam como as estruturas sociais influenciam a reprodução das desigualdades no sistema educacional. Esses autores destacam a importância dos capitais econômico, cultural e social na determinação do sucesso escolar dos indivíduos, mostrando como o Currículo e as práticas pedagógicas reproduzem e legitimam essas desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2023).

Em *"Ideologia e Currículo"*, Michael Apple (2016), aborda a relação entre Currículo, poder e ideologia na educação, destacando como as instituições educacionais reproduzem as ideologias dominantes da sociedade. Esse autor critica a neutralidade do Currículo e defende uma abordagem crítica que questione as estruturas de poder e promova a diversidade e a equidade na educação (Apple, 2016).

Referente às Teorias Críticas de Currículo, anteriormente mencionadas, segundo Tomaz Silva (2004), as mesmas são fundamentais para repensar e transformar a educação, questionando as práticas pedagógicas dominantes e buscando construir uma escola mais democrática, inclusiva e emancipadora. Essas teorias nos convidam a refletir sobre as relações de poder presentes na educação e a buscar caminhos para uma educação mais justa e igualitária (Silva, 2004, p. 31).

#### c) Teorias Pós-Críticas de Currículo

Referente às Teorias Pós-Críticas de Currículo, Maria Freire e Demóstenes Vieira (2019) destacam que as mesmas representam uma abordagem inovadora e crítica em relação aos estudos tradicionais sobre educação e Currículo. Partindo da crítica ao modo como as teorias críticas tradicionais abordam a questão do Currículo, os teóricos pós-críticos buscam ampliar e problematizar as discussões sobre Currículo, considerando as complexidades e contradições presentes nas práticas educacionais (Freire; Vieira, 2019, p. 25).

Dentre os principais teóricos que contribuíram para o desenvolvimento das Teorias Pós-Críticas de Currículo, segundo Tomaz Silva (2004), podemos destacar Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi. Cada um desses pensadores trouxe contribuições importantes para repensar o Currículo como um espaço de disputas políticas, culturais e epistemológicas (Silva, 2004, p. 32).

Ao nos reportarmos a Jacques Derrida (2002), podemos destacar que este autor questiona a noção de verdade e objetividade no Currículo, apontando para a necessidade de desconstruir as narrativas dominantes e abrir espaço para múltiplas interpretações e formas de conhecimento. Para Michel Foucault (2000), por sua vez, analisa as relações de poder

presentes no Currículo, revelando como o conhecimento é produzido e disseminado de forma a perpetuar estruturas de dominação e exclusão.

Através dos seus estudos Jean-François Lyotard (2000), problematiza a ideia de metanarrativas no Currículo, defendendo a valorização da diversidade de discursos e saberes. Para Gilles Deleuze (2019), por sua vez, propõe uma concepção de Currículo como um processo de criação e experimentação, que vai além das normas e padrões estabelecidos.

Ao destacarmos os estudos de Frantz Fanon (1968), Aimé Césaire (1978) e Albert Memmi (1957/2011), podemos afirmar que esses autores, trazem importantes reflexões sobre a questão da descolonização do Currículo, apontando para a necessidade de superar as estruturas coloniais presentes nas práticas educacionais e promover uma Cultura de valorização da diversidade e pluralidade de perspectivas.

Referente às Teorias Pós-Críticas de Currículo, anteriormente mencionadas, segundo Tomaz Silva (2004), representam uma abordagem fundamental para repensar a educação e o Currículo em um mundo cada vez mais plural e globalizado. Ao considerar as contribuições dos principais teóricos pós-críticos, é possível ampliar as discussões sobre Currículo e promover práticas educacionais mais inclusivas, críticas e transformadoras (Silva, 2004, p. 35).

De acordo com os estudos de Marcelly Cruz, Giovana Cruz, Éder Silveira (2020), podemos afirmar que o conceito de Currículo eurocêntrico se refere a um modelo educacional que prioriza a Cultura, valores e perspectivas históricas europeias, relegando ao segundo plano as epistemologias e saberes não europeus. Por outro lado, o Currículo não eurocêntrico busca valorizar e inserir nos processos educativos as múltiplas culturas, saberes e perspectivas do mundo não ocidental, promovendo a diversidade e a interculturalidade. Diante da necessidade de formar professores/as capacitados/as para atuarem de forma crítica e reflexiva em relação às questões étnico-raciais, fez-se necessário analisar como a LIESAFRO tem contribuído para a consolidação de um Currículo não eurocêntrico (Cruz; Cruz; Silveira, 2020).

A partir dos estudos de Kátia Regis (2009; 2012) e Maria Freire, Demóstenes Vieira (2019), podemos considerar que adotar um Currículo não eurocêntrico é fundamental para problematizarmos as estruturas de poder e as hierarquias raciais presentes na sociedade, visando à desconstrução de estereótipos e preconceitos e à valorização das culturas e saberes historicamente marginalizados. Um Currículo não eurocêntrico contribui para a construção de uma identidade plural e inclusiva, reconhecendo a diversidade cultural como um valor a ser celebrado e respeitado, por isso, faz-se necessário adotarmos o Currículo não eurocêntrico nas

instituições de ensino, pois é fundamental para garantir a valorização da diversidade étnico-racial e cultural presente na sociedade brasileira. Um currículo que considera as diferentes narrativas e perspectivas é capaz de promover a inclusão e o respeito à pluralidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de sua própria identidade (Regis, 2012; Freire, Vieira, 2019).

Optamos por adotar no presente estudo um Currículo não eurocêntrico em virtude da necessidade de repensar e transformar as práticas pedagógicas em consonância com a realidade brasileira, marcada pela diversidade étnico-racial e cultural. Acreditamos que somente por meio de uma educação crítica, plural e comprometida com a justiça social é possível superar as desigualdades e promover a inclusão de todos os sujeitos, como destaca Marcelly Cruz, Giovana Cruz, Éder Silveira (2020). Nesse sentido, ao adotarmos um Currículo não eurocêntrico, estaremos valorizando as vozes e as experiências historicamente marginalizadas na educação brasileira. Ao priorizar uma abordagem que considere as contribuições da cultura africana e afro-brasileira, buscamos ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais e desconstruir narrativas hegemônicas que perpetuam a discriminação e o preconceito.

Podemos considerar a partir dos estudos de Grada Kilomba (2016), que Epistemologia<sup>102</sup> é a ciência da aquisição de conhecimento que irá determinar: quais são os temas ou tópicos que irão produzir conhecimento; quais narrativas e interpretações serão usadas para explicar um fenômeno; e quais métodos serão usados para a produção de conhecimento. Para a autora, a Epistemologia define não somente como, mas também quem produz o “conhecimento verdadeiro” e em “quem acreditarmos”. Por essa razão, é válido destacarmos, como afirma Thiago Fernandes (2023), a importância da epistemologia na construção de novas formas de compreensão e interpretação do mundo, rompendo com os paradigmas cristalizados e hierarquizados que têm invisibilizado saberes e práticas de grupos historicamente marginalizados.

Ainda, segundo Aníbal Quijano (2005) e Frantz Fanon (1952/2008), a epistemologia tradicionalmente considera a produção do conhecimento como neutra e universal, sem levar em consideração as relações de poder e colonialidade que moldam as diferentes formas de conhecimento. Enquanto que as epistemologias decoloniais objetivam descolonizar o

---

<sup>102</sup> A palavra Epistemologia foi utilizada pela primeira vez pelo filósofo escocês James Frederick Ferrier (1808-1864), sendo que podemos considerar que etimologicamente é composto pelas palavras episteme que significa conhecimento e logos que significa palavra, estudo ou ciência. Por esta razão, pode-se compreender que epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos direcionando o olhar do pesquisador para a possibilidade de construir um conhecimento significativo (Castejon, 2021, p. 70).

conhecimento, questionando as hierarquias e hegemonias epistêmicas que sustentam as narrativas eurocêntricas e colonialistas. Dessa forma, as epistemologias decoloniais propõem um olhar crítico sobre o conhecimento e as formas de produzi-lo, reconhecendo a diversidade de saberes e perspectivas presentes nas comunidades e culturas colonizadas. Elas valorizam os conhecimentos tradicionais, locais e ancestrais, questionando a imposição de narrativas dominantes e hegemônicas que silenciam e subalternizam esses saberes.

Segundo Thiago Fernandes (2023), a partir das epistemologias decoloniais, os professores (as) podem repensar suas práticas pedagógicas, incorporando novas perspectivas, conteúdos e metodologias que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural presente na sociedade. Isso contribui para combater o racismo estrutural e promover a igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade de saberes e identidades. Adotarmos epistemologias decoloniais no processo de Formação de Professores (as) é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, diversa e equitativa. Ao reconhecer e valorizar os saberes das populações colonizadas, os professores/as podem contribuir para a descolonização do Currículo e para a promoção de uma educação antirracista e decolonial (Aníbal Quijano, 2005; Frantz Fanon, 1952/2008).

Ao fazermos uma correlação entre epistemologias decoloniais e Currículo não eurocêntrico, a partir dos estudos de Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (1952/2008) e Grada Kilomba (2016), podemos considerar que a adoção de epistemologias decoloniais está diretamente relacionada à necessidade de construirmos Currículos não eurocêntricos, que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial. Um Currículo não eurocêntrico busca ampliar as possibilidades de representação e reflexão das diferentes narrativas presentes na sociedade. Dessa forma, as epistemologias decoloniais estão intrinsecamente relacionadas à construção de um Currículo não eurocêntrico, que consiga incorporar os saberes e perspectivas das populações colonizadas, promovendo uma educação mais inclusiva e plural.

Para Thiago Fernandes (2023), mesmo com os avanços e a crescente discussão sobre epistemologias decoloniais e currículos não eurocêntricos, ainda enfrentamos desafios significativos para sua efetiva implementação nas instituições de ensino. Dentre os principais desafios, destacam-se a resistência de alguns setores conservadores que defendem a manutenção do *status quo* e a reprodução de saberes e práticas já estabelecidas. Outro desafio é a falta de formação e sensibilização dos professores/as para trabalharem com a diversidade étnico-racial e cultural presente nas salas de aula, pois muitos docentes ainda não estão preparados para dialogar de forma crítica e reflexiva sobre o racismo estrutural e as desigualdades sociais, o que pode impactar negativamente na qualidade da educação

oferecida.

Dando continuidade em nossa escrita no subtópico a seguir realizamos o histórico do processo de educação para população negra e a discussão sobre ERER.

## 2.4 HISTÓRICO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÃO NEGRA E A DISCUSSÃO SOBRE ERER.

[...] a formação da estrutura educacional e cultural brasileira resultou de um complexo processo de aculturação, o qual em consequência da conjuntura política e social da época (século XVI), contribuiu para a completa invisibilidade em relação aos aspectos positivos, da presença africana e, por conseguinte, do povo negro na formação histórica brasileira (Costa, 2011, p. 207).

De acordo com Florestan Fernandes (2008, p. 71), no processo de reivindicação dos Movimentos Sociais Negros por uma sociedade mais justa e igualitária, onde a população negra tenha os seus direitos assegurados, a educação formal, sempre se constitui como marco principal. Para entendermos o início desta história, faz-se necessário destacarmos parte do discurso realizado por Abdias do Nascimento, que na época (1997) era Senador Federal:

Desenvolvida desde a chegada a estas terras dos primeiros africanos escravizados, a luta dos afro-brasileiros<sup>103</sup> pela igualdade e justiça é uma saga de crueldade e revolta, sofrimento e redenção, que se estende pela História do país e se confunde com a luta pela liberdade do povo brasileiro. Maioria absoluta da população nos tempos da Colônia e do Império, e ainda maioria no final do milênio – apesar das tentativas de embranquecer o Brasil estimulando-se a imigração europeia – os africanos e seus descendentes têm sido desde sempre os verdadeiros responsáveis pela construção deste país. Em troca, o que sempre recebemos foi à discriminação, a humilhação e o desprezo, edulcorados por uma ideologia terrível na sua capacidade de amortecer a consciência dos oprimidos e subjugados: o mito da “democracia racial”, instrumento que se revelou extraordinariamente eficaz em manter os negros no lugar de subalternidade absoluta em uma sociedade que, apesar de multirracial<sup>104</sup> e pluriétnica<sup>105</sup>, apresenta níveis de desigualdades mais elevados do que nações até recentemente caracterizadas pela prática do racismo oficial (Akoni, 2007, p. 47).

Ao refletirmos sobre a educação brasileira a partir dos referenciais históricos (Pereira, 2002<sup>106</sup>; Silva, 2002<sup>107</sup>; Barros, 2005<sup>108</sup>, Fernandes, 2008<sup>109</sup>), podemos traçar uma linha

<sup>103</sup> Diz respeito a brasileiro de ascendência africana, termo muito utilizado pelo movimento social negro para estabelecer uma correlação, ou seja, resgatar o laço com a ancestralidade africana.

<sup>104</sup> Palavra utilizada para descrever pessoas que não são descendentes de uma única origem.

<sup>105</sup> Palavra que significa diversidade de grupos étnicos e culturas.

<sup>106</sup> PEREIRA, João Baptista Borges. Escola e Relações Raciais no Brasil. *In*: Negro, Educação e Multiculturalismo. Orgs. Maria do Rosário Silveira Porto, Afrânio M. Catani, Celso Prudente, Renato Gilioli. São Paulo: Editora Panorama, 2002.

<sup>107</sup> SILVA Jr. Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

<sup>108</sup> BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Negrinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 - 1920). São Paulo: FEUSP, 2005. (Dissertação de Mestrado)

<sup>109</sup> FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica.

temporal do percurso do processo educacional dos negros desde período do Brasil Colônia até os dias atuais (século XXI), nesse sentido, Marcus Fonseca (2012), destaca que durante o período do Brasil Colônia (desde 1530), referente ao processo de ensino, os jesuítas implantaram no Brasil:

[...] um ensino livresco, que não levava em consideração a realidade local, desta forma, a educação durante o período do Brasil Colônia, caracterizava-se por aulas avulsas das quais eram responsáveis professores improvisados, neste contexto os negros escravizados não tinham acesso à educação formal (Silva; Araújo 2005, p. 20).

Portanto, a educação jesuítica, implantada no período colonial era o principal instrumento de “civilidade” e doutrinação dos habitantes do Brasil. E, para os negros (as), ela foi utilizada como controle e disciplinarização das atividades relacionadas ao trabalho escravo (Fonseca, 2002, p. 14). Segundo Marcus Fonseca (2012), no período imperial (1808), com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, destaca-se referente à educação, a criação das escolas de primeiras letras. E em relação à educação do povo negro, a Constituição de 1824, que oficializava a proibição da educação (instrução) aos escravizados. Garantia a educação pública e gratuita para os homens e mulheres nascidos livres no Brasil (Fonseca, 2012, p. 15).

Nesse período, destaca-se ainda a criação da primeira Instituição de Ensino Superior (a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808), as primeiras faculdades (de Direito de São Paulo e de Olinda, em 1827) e da primeira Universidade (a do Rio de Janeiro, fundada em 1920), frequentadas somente pelas elites da época. Essas barreiras assim como outras dificuldades foram criadas para impedirem que crianças negras dessem continuidade aos seus estudos. Observa-se ainda que as crianças negras nesse período que estavam nas camadas subalternas sofriam racismo dentro do ambiente escolar, o que tornava o ato de estudar algo bem difícil (Fonseca, 2012).

Dessa forma, segundo Surya Barros (2005), por mais que os negros libertos alcançassem o ambiente escolar, deveriam superar os diversos obstáculos que os impediam de prosseguir com os seus estudos, esta autora afirma ainda que:

Um dos principais obstáculos seria o acesso às letras, pois a mesma seria um elemento para distanciar ainda mais os brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores), mesmo sendo gratuito e obrigatório o ensino básico (Barros, 2005, p. 91).

Para Beatriz Nascimento (2006), faz-se necessário destacar que a população negra desde período do Brasil colônia e ao longo da história, construiu um processo de resistência para superar o racismo e os obstáculos para terem acesso à educação, e ao refletirmos sobre

esse processo de resistência, podemos destacar o quilombo, como um exemplo de resistência, onde podemos citar o Quilombo dos Palmares<sup>110</sup> no Estado de Alagoas (1594 – 1694) e no Estado do Maranhão o Quilombo de Jamary dos Pretos<sup>111</sup> e o Quilombo de Lagoa Amarela<sup>112</sup> criado em 1840 (Akoni, 2007). Além dos quilombos anteriormente citados, tivemos também como destaque principal nesse processo de resistência no século XIX, a maranhense Maria Firmina dos Reis<sup>113</sup> (1822-1917).

Referente às reformas educacionais propostas nas primeiras décadas do Brasil República (a partir de 1888), as mesmas não possibilitavam efetivamente o acesso da população negra à educação formal, muitas das barreiras impostas no período imperial continuavam sendo desafios a serem superados pela população negra para terem acesso à educação pública e gratuita. O que para Marcus Fonseca (2012), retrata que:

Desde dos seus primórdios a educação na República, tinha um projeto educacional específico para os brancos, sendo uma educação desenvolvimentista e para os negros uma educação cristalizada no estereótipo da escravidão (Fonseca, 2012).

Dessa forma, após a abolição da escravatura (1888) várias tentativas são realizadas para regulamentar o ensino público brasileiro, assim, ao fazermos uma (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, segundo Lilian Schwarcz (2001), podemos afirmar que:

[...] a população negra teve a sua presença, acesso e permanência na escola negada, sendo que atualmente, após 136 anos da Abolição oficial da escravidão no Brasil<sup>114</sup>, a população negra ainda reivindica medidas compensatórias na área educacional capazes de eliminar os efeitos persistentes das barreiras impostas no passado e equiparar as oportunidades de desenvolvimento que deveriam ser oferecidas a todos(as) (Schwarcz, 2001, p. 80).

---

<sup>110</sup> O Quilombo dos Palmares surgiu no final do século XVI no território da capitânia de Pernambuco, mais precisamente em uma região em que hoje está localizado o estado de Alagoas. O quilombo foi formado por escravos que tinham fugido de engenhos da região de Pernambuco e que escolheram a região da Serra da Barriga, na zona da mata de Alagoas, foi o maior quilombo que existiu na América Latina e chegou a reunir cerca de 20 mil habitantes. Foi um dos grandes símbolos da resistência dos escravos no Brasil e foi alvo de expedições organizadas por portugueses e holandeses. Foi destruído em 1694 e seu líder, Zumbi, foi morto em 1695 (Silva, 2023).

<sup>111</sup> O Quilombo de Jamary dos Pretos é um dos mais antigos quilombos do Maranhão, localizado na microrregião do Gurupi, no município de Turiaçu - MA, entre os rios de Turiaçu e Gurupi, sendo que esta microrregião pertencia até 1852 à província do Pará (PROJETO VIDA DE NEGRO, 1998, p. 88).

<sup>112</sup> O Quilombo de Lagoa Amarela foi um dos mais importantes quilombos do Maranhão, que teve como grande líder Cosme Bento das Chagas (Negro Cosme), um dos líderes da maior insurreição de negros da história do Brasil imperial, durante a Balaiada, Negro Cosme foi importante resistência negra e lutou pela liberdade de escravizados. Cosme foi pioneiro em incentivar a educação em um quilombo, criando em Lagoa Amarela uma escola para que os negros pudessem aprender a ler e escrever, o que naquela época (1840), foi um feito notável, tendo em vista que somente os mais abastados usufruíam desse direito.

<sup>113</sup> Maria Firmina dos Reis (1822-1917) foi escritora professora, musicista e a criadora da primeira escola mista do Brasil. Ela foi a primeira mulher a ter um livro publicado na América Latina. Além disso, a autora foi responsável por inaugurar o romance abolicionista no Brasil, sendo uma importante voz de denúncia e indignação contra os maus-tratos sofridos pela população escravizada.

<sup>114</sup> No 13/05/1888, foi assinada a Lei Áurea, que aboliu formalmente a escravatura no Brasil, Lei esta que não determinou uma fronteira clara entre a escravidão e a liberdade dos negros no país (Brasil, 2005b).

Ao estudarmos sobre o racismo no ambiente escolar, analisando o impacto do mesmo no acesso e permanência do negro no sistema de ensino em todas as suas modalidades, e o processo de Formação de Professores (as) em EREER no Brasil, faz-se necessário compreendermos o processo educacional da população negra, perpassando por sua ausência e presença na escola (Brasil, 2006, p. 210).

Nesse sentido a historiografia nos permite refletir como ocorreu o processo de escolarização da população negra no Brasil, pois nos tempos atuais, quando se discute a implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda se faz necessário à busca por respostas sobre como foi o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, “como o negro chegou à escola?” Pois, este debate é essencial para repensarmos a Formação de Professores (as) e a descolonização dos Currículos na educação brasileira (Brasil, 2006, p. 140).

De acordo com Eliane Cavalleiro (2000) apesar das barreiras impostas, os negros conseguiram acessar as escolas no final do século XIX, a partir da implementação do chamado “ensino popular” nas escolas profissionalizantes, escolas estas que eram responsáveis em formar a mão de obra para o processo de industrialização do País. Esses negros, que começaram a ter acesso à educação, formaram uma classe média intelectualizada, que começou nas primeiras décadas do século XX, a lutar pela escolarização e melhoria nas condições de vida da população negra (Cavalleiro, 2000, p. 100).

Dando continuidade ao processo de luta e resistência da população negra por uma escolarização e acesso à educação, no século XX tivemos um processo de reorganização dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, segundo António Costa (2016, p. 26 e 27), a partir desse período esses movimentos passam a se organizam através da defesa de um amplo leque de direitos que liga, por exemplo, educação e raça (Nilma Gomes, 2012), gênero e raça (Sueli Carneiro, 2002; Edna Roland, 2000), sindicalismo e raça (Maria Bento, 2000), território e raça (Ivan Costa, 2008; Ilka Leite, 2005), como resultado desse processo podemos destacar a Frente Negra Brasileira (FNB)<sup>115</sup>, o Teatro Experimental do Negro<sup>116</sup> (TEN), o Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>117</sup>.

<sup>115</sup> A Frente Negra Brasileira (FNB) – que foi a maior organização do Movimento Social Negro na primeira metade do Século XX – em 1931 na cidade de São Paulo, a questão da educação de pessoas negras já despontava como um tema de grande importância para as organizações de negros em nosso país (Pereira, 2010, p. 83).

<sup>116</sup> O Teatro Experimental do Negro (TEN), foi fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro, tornando-se pioneiro em levar ao palco um elenco de atores negros, o objetivo do grupo era a valorização do negro com um trabalho de cidadania, propiciando a conscientização social, além da alfabetização, na medida em que o elenco era recrutado no universo operário, entre as empregadas domésticas, favelados sem profissão e alguns funcionários públicos (Nascimento, 2002, p. 22).

<sup>117</sup> No dia 18 de junho de 1978, várias entidades negras mobilizadas contra a discriminação racial vivida diariamente pelos afro-brasileiros, fundam em São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que, em dezembro de 1979, no seu primeiro congresso, na cidade do Rio de Janeiro,

A partir dos estudos de Marcus Fonseca (2000)<sup>118</sup>; Carlos Monarcha (1996)<sup>119</sup>; e Surya Barros (2005)<sup>120</sup>, podemos considerar que a estruturação da educação no Brasil, tem como base e foi construída a partir da ideologia do colonialismo europeu, dando origem a um sistema de ensino em que a Cultura escolar<sup>121</sup> reproduz sob diversos aspectos o racismo e a subjugação de grupos sociais em condição de inferiorização<sup>122</sup>.

Ainda segundo Nilma Gomes (2009) a existência da discriminação no ambiente escolar é insistentemente negada, porém há de se considerar que é sistêmica e reproduzida de forma sutil. Dessa forma, a Cultura escolar brasileira, contribui no processo de manutenção de prioridades e vantagens no processo educacional, fazendo do ambiente escolar um concessor de privilégios para aqueles que possuem características europeias, legitimando-os como modelo ideal. Essa ideologia coloca em situação desprivilegiada a maioria da população brasileira, principalmente os negros e os indígenas (Gomes, 2009, p. 430). Quando nos reportamos à Educação Básica no Brasil, a partir LDB n.º 9.394/1996, destacamos o Artigo 22, o qual nos informa que:

A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 2013, p. 90).

Nesse nível de ensino as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 alteram a LDB n.º 9.394/1996 especificamente no que diz respeito aos conteúdos determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na perspectiva de construir uma “positiva” Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2013, p. 76). Referente à Educação Infantil no Brasil, os dados do Censo Escolar da Educação

simplificou o nome para Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU desmistificava publicamente o mito da democracia racial brasileira ao promover atos públicos de denúncia às discriminações, a falta de educação e as violências sofridas pela população negra (Santos, 2007, p. 118).

<sup>118</sup> FONSECA, Marcus Vinicius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *In: Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 4, jul/dez, 2002, 123-144.

<sup>119</sup> MONARCHA, Carlos. História da Educação Brasileira: atos inaugurais. *Horizontes*, n.º 14, 1996.

<sup>120</sup> BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Negrinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 - 1920). São Paulo: FEUSP, 2005. (Dissertação de Mestrado).

<sup>121</sup> Segundo Frago (2000, p. 100), “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas as quais são trabalhadas nas instituições educativas” (Frago, 2000, p. 100).

<sup>122</sup> Na acepção de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2001, p. 47), a invisibilidade da discriminação racial aos negros no Brasil se deve ao fato que os brasileiros, em geral, atribuem a discriminação de classe a destituição material a que são relegados os negros. O termo “classe”, utilizado dessa maneira, passa a significar, ao mesmo tempo, condição social, grupo de *status* atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social. Além disso, para muitos, falar em discriminação racial significaria incorrer num equívoco teórico, já que não existem raças humanas.

Básica 2018<sup>123</sup>, indicam que a Educação Infantil possui uma taxa de frequência das crianças negras de 0 a 5 anos de idade à creche ou escola aumentou de 49,1% para 53,0%, entre 2016 e 2018. Por outro lado, no último ano, 55,8% das crianças brancas de 0 a 5 anos de idade frequentavam creche ou escola (Brasil, 2018, p. 01).

Os dados sobre a frequência das crianças negras na Educação Infantil revelam e nos alertam que ainda temos muito que avançar para alterar esses dados e garantir que a educação seja um direito de todos como preconiza o Artigo 5º da constituição de 1988 e a legislação para EREER, mas isso, não será fácil, pois temos que combater o racismo e as suas consequências na educação e na sociedade brasileira como destaca Abdias do Nascimento (2002, p. 17). O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (2013, p. 48) destaca que o papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e para a aprendizagem, pois, os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. De acordo com o livro *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*:

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo [...]. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas (Brasil, 2006, p. 89).

Tendo como referência o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>124</sup> (2013, p. 50), o mesmo nos chama atenção para o destaque que precisa ser dado aos professores que atuam na Educação Infantil, pois, os mesmos devem desenvolver atividades que possibilitem e favoreçam as relações entre as crianças na sua diversidade, dessa forma as ações centrais a serem desenvolvidas são:

Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em educação infantil, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes; Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino (Brasil, 2013, p. 49).

---

<sup>123</sup> Censo Escolar da Educação Básica 2018. Brasília, DF: Inep, 2018 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf) Acesso em: 10 fev. 2022

<sup>124</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192) Acesso: ago. 2022.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (2013, p. 50) destaca que a LDB n.º 9.394/1996, em seu Artigo 32 define o Ensino Fundamental, como:

A etapa educacional em que ocorre a formação básica do cidadão, mediante, entre outros fatores, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, desta forma, no ensino fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Este vínculo precisa estar pautado em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas (Brasil, 2013, p. 50).

Respeitando a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino para compor os Projetos Pedagógicos e o Currículo dos Estados e Municípios para o cumprimento das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, é imprescindível a colaboração das comunidades em que a escola está inserida e a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas (Brasil, 2013, p. 50).

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (2013, p. 51) o Ensino Médio é definido como:

A etapa final da educação básica. É nesta fase que o indivíduo consolida as informações e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. É também a fase que antecede, para poucos jovens, o ingresso na educação superior e em que muitos deles se preparam para o mercado de trabalho (Brasil, 2013, p. 51).

Contudo, essa é uma das etapas de ensino da Educação Básica com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Dados do IBGE (2018) revelam que entre a população negra, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 9,1%, enquanto o mesmo indicador é de 3,9% na população branca. Entre a população negra, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo é de 40,3%. Já entre os brancos, o índice é de 55,8%. A Educação das Relações Étnico-Raciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros (as) no Ensino Médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade (Brasil, 2013, p. 51).

Ao analisarmos a frequência dos jovens no ensino superior, Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2018<sup>125</sup>, podemos perceber que os jovens de 18 a 24 anos de idade

---

<sup>125</sup> Censo Escolar da Educação Básica 2018. Brasília, DF: Inep, 2018 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf) Acesso em: 10 fev. 2022.

da população branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles da população negra (18,3%). A partir deste cenário destaca-se que enquanto a Meta 12 do Plano Nacional de Educação - PNE<sup>126</sup> já havia sido atingida na população branca, na população negra, só chegava aos 33% de frequência líquida no ensino superior.

As referidas pesquisas realizadas pelo Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2018, demonstram a necessidade de uma revisão relacionadas as políticas educacionais, e as questões relacionadas ao Currículo da educação, pois faz-se necessário termos um olhar mais direcionado para o sistema de ensino brasileiro, pensando nos alunos (as) e nos professores (as), pois se os dados das pesquisas apontam para uma educação deficitária, faz-se necessário que a gestão pública e todas as suas esferas, invistam em melhorias e garantam o acesso, permanência, a Formação Continuada de Professores (as) e a qualidade da educação principalmente para população negra como orienta a Constituição de 1988, e a LDB n.º 9.394/1996 e a legislação para EREER, pois como afirma Florestan Fernandes (2008, p. 57), “a arma mais eficaz a ser utilizada contra o racismo é a educação”, por isso, que esse bem tão precioso é negado para os negros”.

De acordo com o Parecer CNE/CP n.º 03/2004, as Instituições de Educação Superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (Brasil, 2013, p. 52). As Instituições de Ensino Superior (IES) são estabelecimentos fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial (Brasil, 2013, p. 52). Neste sentido, respeitando-se o princípio da autonomia universitária, e o que recomenda a legislação sobre EREER, as IES, devem incluir em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, por esta razão, é necessário a realização de ações para a Educação Superior, como por exemplo:

Adotar a política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros, negras e indígenas ao ensino superior; Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esse nível de ensino; Fomentar o apoio técnico para a formação de professores/as e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação

---

<sup>126</sup> O PNE foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25.06.2014. Sua Meta 12 estabelece: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Implementar as orientações do Parecer CNE/CP n° 03/2004 e da Resolução CNE/CP n° 01/2004, no que se refere à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura; Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de graduação; Incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (Brasil, 2013, p. 53).

As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nas diferentes etapas e modalidades de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos, e como destaca Nilma Gomes (2017, p. 30) “se a educação é um direito de todos, todos somos responsáveis em lutarmos para termos uma sociedade mais justa e igualitária onde a população negra tenha acesso ao ensino público de qualidade”.

Tendo como referência os estudos de Joaquim Gomes (2011)<sup>127</sup> podemos afirmar que a educação pode ser considerada como um ato de cultura, e um fenômeno que resulta do sujeito, tendo em vista que educar é a arte de ensinar viver e conviver, por isso, as lutas e reivindicações dos negros para terem acesso a uma educação gratuita, de qualidade, onde os Currículos da Educação Básica incluam a diversidade.

Apoiamos nos estudos de Nilma Gomes (2011)<sup>128</sup> para afirmarmos de que esta diversidade é construída a partir de uma ancestralidade negra que está relacionada à consciência cultural, marcadas por um processo de recriação cultural, e de luta contra o racismo e de suas consequências na vida da população negra, pois, como destaca Joaquim Gomes (2011), a escola pode ser considerada como um espaço de caráter social, pois ela é o *locus* da cultura escrita, científica e epistemológica, alicerçada através do seu sistema de ensino.

E ao refletirmos sobre a trajetória de reivindicações da população negra, para ter acesso à educação como preconiza a legislação sobre EREER, podemos destacar que a discussão sobre o combate às desigualdades raciais e sociais no Brasil, tem sido objeto de estudo por pesquisadores(as) com destaque para: Munanga (2000. p. 235-244)<sup>129</sup>; Gonçalves

<sup>127</sup> GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Ação afirmativa e o princípio constitucional da Igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

<sup>128</sup> GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011. (Coleção Educação para Todos).

<sup>129</sup> MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244

(2000)<sup>130</sup>; Nascimento (2000)<sup>131</sup>; Gomes (2009)<sup>132</sup>, e através desses estudos, teremos a possibilidade de elaborarmos estratégias de intervenção e de combate ao racismo, como, prevê o Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes<sup>133</sup> (2015-2024)<sup>134</sup>, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, por meio da Resolução n.º 68/237, de 23.12.2013.

Quando analisamos os indicadores de escolaridade da população com recorte de raça, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018)<sup>135</sup>, podemos constatar uma evidente desvantagem da população negra: Esta desigualdade escolar tem graves reflexos na renda e na expectativa de vida dessas populações. Conforme demonstra o gráfico – 01, abaixo descrito.

---

<sup>130</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, vol. 15, n.º 15, 2000, p. 134-158.

<sup>131</sup> NASCIMENTO, Abdias & NASCIMENTO, Elisa L. Reflexões sobre o Movimento negro no Brasil 1938-1997. In HUNTLEY, Lynn & GUIMARÃES, A. S. A. (Orgs). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo. Paz e Terra, 2000. pp 203 -236.

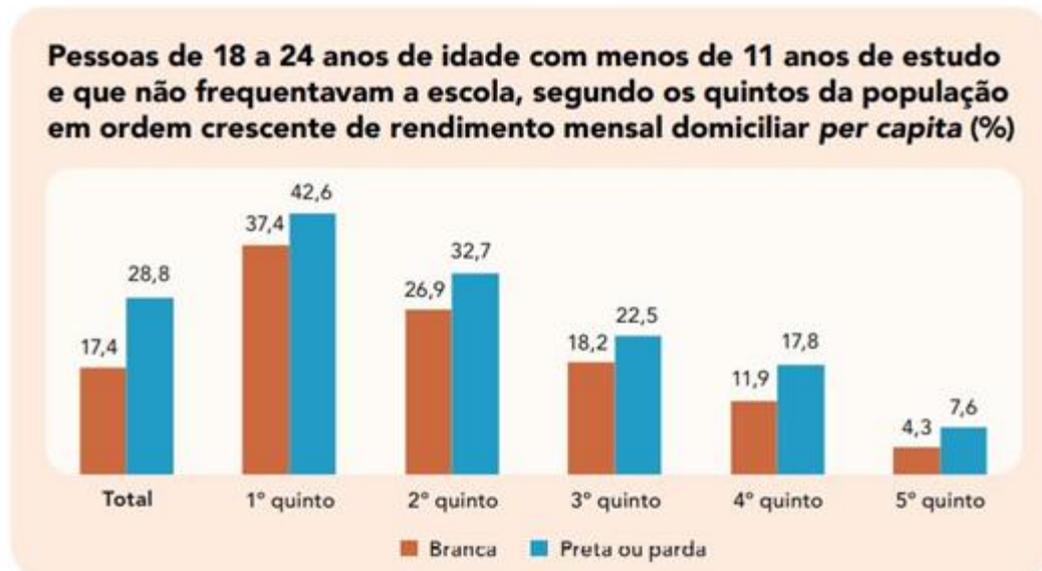
<sup>132</sup> GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009, p. 419-441.

<sup>133</sup> A Assembleia Geral da ONU proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes. Ao fazê-lo, a comunidade internacional reconhece que os povos afrodescendentes representam um grupo distinto cujos direitos humanos precisam ser promovidos e protegidos, pois, cerca de 200 milhões de pessoas que se identificam como afrodescendentes vivem nas Américas. Muitos outros milhões vivem em outras partes do mundo, fora do continente africano. Com o tema “reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, a Década enfatiza a necessidade de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade. ACNUR no Brasil. **Década Afro**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/decada-afro/> Acesso em: ago. 2022.

<sup>134</sup> Para informações mais detalhadas sobre a Década Internacional de Afrodescendentes, consultar o endereço: [Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024 \(decada-afro-onu.org\)](https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/decada-afro/)

<sup>135</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Censo Educação 2018. IBGE, Rio de Janeiro. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

**Imagem 02** - Dados da pesquisa do IBGE sobre pessoas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento mensal domiciliar per capita (%).



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018), Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), descritos no ano de 2018 no Relatório, *Distorção Idade-série e Abandono Escolar*<sup>136</sup>, informavam que:

- Metade dos mais de 910 mil estudantes que deixaram as escolas municipais e estaduais no Brasil em 2018 eram pretos e pardos (453 mil) (INEP, 2017).
- As populações negra e indígena têm entre 9% e 13% de estudantes reprovados, enquanto entre brancos esse percentual é de 6,5%. (INEP, 2017).

Referente à identificação do perfil do Educador da Educação Básica<sup>137</sup>, realizado pelo INEP, a partir dos dados do Censo Escolar 2017, revelam que 42% dos docentes da educação básica eram brancos, contra 29,3% de negros.

Os dados sobre desigualdades educacionais no Brasil, anteriormente destacados através das pesquisas realizadas através do IBGE (2018), do IPEA (2017), e dos estudos iniciados na década 1980<sup>138</sup>, referente ao racismo no ambiente escolar demonstram que desde o processo de luta contra o racismo iniciado pelo Movimento Social Negro e a elaboração de uma legislação referente à EREER, nos encontramos como destaca Tânia Müller; Wilma

<sup>136</sup> INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 10 fev. 2022.

<sup>137</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> acesso em 10 fev. 2022

<sup>138</sup> GOMES, Nilma Lino. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores da área. In MIRANDA, Cláudia, AGUIAR, Francisco Lopes de e DI PIERRO, Maria Clara (Orgs). *Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. pp. 7 – 22.

Coelho; Paulo Ferreira (2015, p. 152) em um “panorama de enfrentamento”, e em um momento de elaboração de novas formulações e compreensões relacionadas à revisão de práticas e de ruptura com a dinâmica que tem se instaurado na sociedade brasileira referente à prática de racismo (Müller; Coelho; Ferreira 2015, p. 157) .

Portanto, o processo de ruptura dessa dinâmica evidencia o que Tânia Müller; Wilma Coelho; Paulo Ferreira (2015) classificam como uma “intervenção conscienciosa” mediante a uma abordagem sistemática da questão racial, nos “processos de formação” oferecendo suporte teórico para as práticas docentes. Por essa razão, as instituições de ensino, de acordo com Nilma Gomes (2011, p. 80), tem que promover práticas pedagógicas sistemáticas e projetos pedagógicos que auxiliem no processo de Formação dos Profissionais de Educação, contribuindo no enfrentamento do racismo nessas instituições e na sociedade brasileira.

No contexto da educação no Brasil, a Formação Inicial de Professores (as) para a EREER é fundamental para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo. Nesse sentido, a LIESAFRO destaca-se como um espaço de formação que busca preparar educadores/as comprometidos/as com a promoção da diversidade e o respeito às identidades negras, desta forma, a formação de professores/as para a EREER no Brasil tem sido pauta de debates e políticas públicas nas últimas décadas. Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados no que diz respeito à inclusão da temática nas instituições de ensino (Silva, 2018, p.129-130).

Nesta seção refletimos sobre a importância da Formação de Professores (as) para a EREER, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva a partir da utilização de um Currículo não eurocêntrico, a referida reflexão evidencia a importância de políticas públicas que promovam a equidade racial e o reconhecimento da diversidade étnico-racial. Nesse sentido, a implementação das Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 foi um avanço significativo no sentido de garantir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra e afrodescendente(Gomes, 2003, p.175).

A partir das discussões anteriormente realizadas nas seções anteriores, faz-se necessário avançarmos na discussão na seção-03 pela relevância em compreendermos como a LIESAFRO tem contribuído para a Formação de Professores (as) sensíveis às questões étnico-raciais e como o curso tem se articulado com a legislação sobre EREER, promovendo uma formação crítica e reflexiva voltada para a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

### **3 HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS LIESAFRO/UFMA.**

Tendo como referência os estudos de João Pedro, Ana Ribeiro e Klaique Araújo (2021), podemos considerar que na sociedade brasileira, a diversidade étnico-racial tem sido tratada como desigualdade e de maneira discriminatória, intervencionado de forma direta no processo de luta da população negra referente às suas perspectivas de melhoria nas suas condições socioeconômicas e educacionais. Existem disparidades assimétricas raciais<sup>139</sup> entre a população negra e a população branca, principalmente quando nos referimos ao acesso e à permanência da população negra nos sistemas de ensino (UFMA, 2017a). O Estado brasileiro é um dos principais responsáveis pela construção e manutenção do racismo no país, por isso, deve ser responsável pela melhoria da situação da população negra, por meio da implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial (Costa; Ribeiro; Araújo; Miranda, 2021).

Dessa forma, a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos escolares, como uma política de ação afirmativa, tenciona a lógica da igualdade abstrata, ao tematizar sobre direitos coletivos de sujeitos concretos que historicamente foram excluídos (Regis, 2009; 2012), pois neste sentido, as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, ajudam-nos a problematizar as discussões sobre o Currículo “hegemônico” e também questionar os sistemas de ensino e às instituições de ensino referente:

Ao acesso e permanência diferenciados entre negros (as) e não negros nas instituições educacionais; aos projetos políticos pedagógicos; às práticas pedagógicas; à representação da população negra nos livros didáticos; às relações interpessoais no cotidiano escolar; à atuação dos(as) gestores(as); aos concursos para a admissão dos(as) docentes e à participação da comunidade e dos movimentos sociais (UFMA, 2017a).

Podemos considerar a partir dos estudos de Nilma Gomes (2011), que um dos principais desafios para possibilitar efetivamente a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana refere-se à Formação Inicial e Continuada de Professores (as), pois, essa formação deve ser realizada em parceria entre os sistemas de ensino, Instituições de Ensino Superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), escolas,

---

<sup>139</sup> O termo raça é utilizado com um sentido político, em suas dimensões históricas e sociais, inserida nas relações de poder, dominação e exclusão e a partir das características do racismo brasileiro. Embora seja inoperante do ponto de vista biológico e que não tenha nenhuma fundamentação natural, persiste enquanto construção ideológica no imaginário coletivo.

comunidade e movimentos sociais, conforme o que está previsto nas DCNERER, dessa forma, para a efetivação deste processo contínuo de formação, as ações das Instituições de Ensino Superior são essenciais, pois, de acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009, p. 39-40), essas instituições devem:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior;
- b) Realizar ações acadêmicas, encontros, jornadas e seminários para promover relações étnico-raciais positivas para seus (suas) estudantes;
- c) Dedicar atenção aos cursos de licenciatura e formação de educadores (as) para a garantia de formação adequada aos (às) professores (as) sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e acerca da Lei n.º 11.645/2008;
- d) Desenvolver as habilidades e atitudes que possibilitem que os(as) estudantes de licenciatura e de formação de educadores(as) colaborem para a educação das relações étnico-raciais, destacando a sua habilitação para produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a Lei n.º 11.645/2008;
- e) Promover pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas sobre o tema;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- g) Divulgar nas secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que contribuam com a socialização de pesquisa sobre o tema em associação com a educação básica.

Entretanto, há desafios para que as Instituições de Ensino Superior realizem um processo de Formação Inicial e Continuada dos Professores (as) que possibilite a realização de práticas educativas que contemplem a diversidade. A formação sobre a temática nos Cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas ainda é restrita e as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão nas universidades são fortemente marcadas pelo eurocentrismo e por visões preconceituosas e estereotipadas sobre as possibilidades de produção de conhecimento a partir do referencial africano, como se está só pudesse ocorrer a partir da perspectiva eurocêntrica (Regis, 2012).

Referente à inserção e discussão sobre a temática da ERER, nas Instituições de Ensino Superior (IES), ao fazermos uma pesquisa de informações no *Google Acadêmico* e nos sites das IES. Em relação ao Brasil, faz-se necessário destacarmos, que algumas universidades brasileiras já possuem cursos de pós-graduação que trabalham a Temática das Relações Étnico-Raciais, como exemplos podemos citar:

- Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (PÓS-AFRO<sup>140</sup>).

<sup>140</sup> Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, mais conhecido como (POSAFRO), “foi criado em 2005 para acolher cientificamente qualificada ao

- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)<sup>141</sup>,

Em âmbito internacional, podemos citar:

- Licenciatura em Estudos Africanos da Universidade de Lisboa<sup>142</sup>, que realiza um trabalho com repercussão no exterior, contando com a presença de estudantes portugueses(as), brasileiros(as) e de diversos países africanos. Esse curso propõe-se a oferecer uma formação científica pluridisciplinar de base, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, para a graduação de quadros e especialistas em assuntos relacionados com a África.

Dando continuidade em nossa escrita no subtópico seguinte apresentamos as discussões referentes ao processo de discussão da ERER nos cursos da UFMA e o processo de criação da LIESAFRO.

---

aprofundamento dos estudos afro-brasileiros e africanos. Iniciativa que tem como objetivo a construção de espaços e conexões de crucial importância para a expansão dos novos paradigmas de ensino-aprendizagem em emergência”. Disponível em: <https://posafro.ufba.br/pt-br/historico> Acesso em: 16 jan. 2022.

<sup>141</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira “é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada pela Lei nº12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. De acordo com a legislação, a Unilab tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional”. As atividades administrativas e acadêmicas da Unilab se concentram “nos Estados brasileiros do Ceará e da Bahia. No Ceará, a universidade conta com unidades nos municípios de Redenção e Acarape. Na Bahia, a Unilab está presente no município de São Francisco do Conde”. Disponível em: <https://unilab.edu.br/institucional-2/> Acesso em: 16 jan. 2022.

<sup>142</sup> Atualmente a ULisboa “é a maior Universidade de Portugal e uma das maiores da Europa. Situada no coração da cidade oferece a toda a sua comunidade uma das melhores e mais diversificadas ofertas formativas e promete ser uma experiência única de enriquecimento. Aceitando a responsabilidade de tornar a cidade de Lisboa uma das grandes capitais europeias da cultura e da ciência, a ULisboa recebe todos os anos cerca de 8.932 estudantes internacionais, cerca de 17,8% do total de estudantes, provenientes de mais de 100 países”. Disponível em: <https://www.ulisboa.pt/> Acesso em: 16 jan. 2022.

### 3.1 DISCUSSÃO DA ERER NA UFMA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LIESAFRO.

Ao nos reportarmos ao estado do Maranhão, abaixo descrito destacamos a imagem da entrada da Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e as demais informações referentes discussão da ERER nesta universidade.

**Imagem 03:** Entrada da Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em São Luis-MA.



Fonte: Disponível para consulta em <https://s1.static.brasile scola.uol.com.br/be/vestibular/-53a988b99f9ad.jpg>

A Universidade Federal do Maranhão - UFMA é uma instituição de ensino superior localizada no estado do Maranhão, o processo de criação da UFMA teve início em 1966, com a fundação da Universidade do Maranhão (UMA), que posteriormente se tornou a UFMA, em 1970. Atualmente, a UFMA conta com diversos campus espalhados pelo estado do Maranhão, sendo o campus de São Luís o mais importante e o de maior relevância para a região. Além de São Luís, a UFMA possui campus em Bacabal, Chapadinha, Codó, Imperatriz e Pinheiro, que são responsáveis por oferecer uma educação de qualidade e formar profissionais capacitados para atuar no mercado de trabalho. (Ufma, 2017, p. 30-40).

Em relação à Universidade Federal do Maranhão - UFMA, de acordo com o PPP da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - LIESAFRO, e das informações disponíveis no site da UFMA<sup>143</sup>, podemos destacar a presença da Temática das Relações Étnico-Raciais, nos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação, abaixo descritos na tabela.

---

<sup>143</sup> No site oficial da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), estão disponíveis as informações sobre os cursos e pós-graduação citados os quais inseriram a temática das relações étnico-raciais Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site> Acesso em: 16 jan. 2022.

**Tabela 02** - Cursos da UFMA, onde são trabalhados a Temática das Relações Étnico-Raciais.

<b>Cursos da UFMA onde são trabalhados a temática das relações étnico-raciais</b>	
<b>CURSOS / PROGRAMAS</b>	<b>CAMPUS/UFMA</b>
<b>Bacharelado em História</b> <sup>144</sup>	São Luís/MA
<b>Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Humanas e Naturais</b>	Pinheiro, Codó, Bacabal, São Bernardo, Grajaú e Imperatriz
<b>Licenciatura em Educação do Campo</b>	Bacabal
<b>Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais</b>	São Luís/MA
<b>Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade</b>	São Luís/MA
<b>Programa de Pós-Graduação em História</b>	São Luís/MA
<b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>	São Luís/MA
<b>Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas</b>	São Luís/MA

A partir das reivindicações dos Movimentos Sociais Negros podemos afirmar que as instituições de ensino superior estão sendo cobradas a incluírem nos Currículos dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) a discussão da EREER, pois, a legislação atual torna obrigatório e orienta, que as IES, realizem mudanças emancipatórias para a descolonização de suas práticas curriculares, o que segundo Cidinalva Neris, Kátia Regis, Pollyanna Muniz e Tatiane Sales (2021) não é simples “pois implica na alteração do modo como historicamente os currículos foram estruturados e são trabalhados a partir de uma disputa epistemológica do que será incluindo neste Currículo”.

Nesse contexto de disputas epistemológicas em relação ao que é considerado legítimo, e do que deve ser incluído no Currículo, e o que deve ser ensinado, a partir da legislação sobre EREER, e do processo histórico de reivindicação da população negra no campo da educação, foi criado o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), iniciativa pioneira implementada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A LIESAFRO foi instituída através da Resolução n.º 224, do Conselho Universitário (CONSUN), de 24 de fevereiro de 2015, e teve início no dia 5 de maio de 2015,

<sup>144</sup> O Curso de Bacharelado em História da UFMA, foi criado em 1992, foi um dos primeiros cursos no país a ter a disciplina obrigatória História da África. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site> Acesso em: 16 jan. 2022.

com a aula inaugural proferida na época pela então ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, professora Doutora Nilma Lino Gomes<sup>145</sup> (UFMA, 2017a).

**Imagem 04** - Aula inaugural da LIESAFRO/UFMA proferida pela ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (na época), a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, no dia 5 de maio de 2015 no Auditório Central da Reitoria.



Fonte: Disponível para consulta em <https://portalpadrao.ufma.br/profissoes/nossos-centros-academicos/campus-sao-luis/afrobrasileiro-sao-luis>

Para contextualizarmos o processo de criação da LIESAFRO, socializamos o texto elaborado a partir da transcrição das entrevistas realizadas em 2023<sup>146</sup>, com o Prof. Rosenverck Estrela Santos (coordenador da LIESAFRO); e com a Prof.<sup>a</sup> Kátia Evangelista Regis (ex-coordenadora da LIESAFRO), os docentes destacam que a ideia da criação da LIESAFRO, surgiu em 2014, pois, neste período a Prof.<sup>a</sup> Kátia Evangelista Regis e o Prof. Marcelo Pagliosa Carvalho, participaram de um evento na cidade do Porto em Portugal, e aproveitaram para visitar na Universidade de Lisboa onde tinha uma licenciatura em estudos africanos, a partir dessa viagem surgiu à ideia de criação da LIESAFRO no Brasil e na

<sup>145</sup> Pedagoga, mestra em Educação, doutora em Antropologia, pós-doutorado. É Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG, e integra o corpo docente permanente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social-FAE/UFMG. Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SPBC).

<sup>146</sup> SANTOS, Rosenverck Estrela; REGIS, Kátia Evangelista. Entrevista-realizada-por COSTA, Antônio Henrique França em 2023.

UFMA, pois segundo os docentes:

Já se tinha um arcabolo legal decorrente da aprovação da Lei n.º 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Portanto ao retornarem dessa viagem para Portugal, a Prof.<sup>a</sup> Kátia Evangelista Regis e o Prof. Marcelo Pagliosa Carvalho, conversaram com o Prof. Carlos Benedito Rodrigues da Silva que era e continua sendo até a presente data (2023) o coordenador do NEAB/UFMA, que de imediato topou a ideia, conversaram também com o Prof. Rosenverck Estrela Santos atual coordenador da LIESAFRO, com a Prof.<sup>a</sup> Maria Daguia Viana, com o Prof. Luiz Alves Ferreira e com o Prof. Antônio Evaldo Almeida Barros, os quais fizeram parte da equipe que elaborou o PPP do curso. É válido ressaltar que o nome da LIESAFRO foi sugerido pelo Prof. Antônio Evaldo Almeida Barros (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), como a LIESAFRO é uma iniciativa inédita tiveram que literalmente começar do zero, por isso como ponto de partida começaram a elaborar a proposta do PPP do curso, sendo que posteriormente se reuniram com o Prof. Natalino Salgado Filho (que na época 2014 era Reitor da UFMA), sendo que quando a proposta foi apresentada e o reitor percebeu que seria uma inovação para UFMA, apoiou de imediato a ideia de criação do curso, a partir deste momento os respectivos docentes iniciaram o processo de tramitação legal, pois:

Paralelo ao processo de tramitação foi feito um processo de articulação primeiramente dentro da UFMA, pois a LIESAFRO é ligada ao Centro de Ciências Humanas (CCH), solicitamos apoio da Pró-Reitoria de Ensino, avançando neste processo o Prof. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, apresentou a proposta de criação da LIESAFRO no Departamento de Sociologia e Antropologia – DESOC, conversamos também com as entidades do Movimento Social Negro do Maranhão (com destaque para o CCN-MA, pois o fundador desta entidade era o Prof. Luiz Alves Fonseca<sup>147</sup>, que também era professor da UFMA do Departamento de Patologia e já vinha realizando parcerias entre este movimento e a universidade); Entramos em contato também com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI, através da Prof.<sup>a</sup> Ilma Fátima de Jesus<sup>148</sup>, sendo que a SECADI, emitiu um Parecer<sup>149</sup> favorável a criação da LIESAFRO; Neste período teve o VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as) (COPENE)<sup>150</sup>, realizado em Belém do Pará, onde aproveitamos a oportunidade para

<sup>147</sup> Médico, mestre em Patologia Humana. Professor de Patologia e da LIESAFRO onde fez parte do grupo de docentes fundadores. Foi Militante do Movimento Negro Maranhense e Brasileiro, um dos fundadores e primeiro presidente do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCNMA), em 1979. Ocupante da cadeira de n.º 11, da Academia Maranhense de Ciências.

<sup>148</sup> No período (2014), a Prof.<sup>a</sup> Ilma Fátima de Jesus que é do MNU, estava como Diretora Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais na SECADI.

<sup>149</sup> O parecer ao qual nos referimos é o Parecer n.º 075/2014/CGERER/DPECIRER/SECADI/MEC (encontra-se nos anexos deste estudo)

<sup>150</sup> O VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as) (COPENE), foi realizado na Cidade de Belém

falamos com pesquisadores(as) da área da EREER como por exemplo: a Prof.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>151</sup>, que foi a relatora das DCNERER, que de imediato nos disse que iria dar certo a nossa proposta de criação da LIESAFRO, então fomos concluindo todas até termos a aprovação definitiva e a nossa aula inaugural (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Referente aos desafios para criação da LIESAFRO, Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023) destacam que os principais desafios foram: na época de sua criação foi muito difícil por essa licenciatura ser uma ideia pioneira, e pelos Currículos serem eurocentrados. Nós sabíamos que subverter essa lógica eurocentrada nos Currículos seria difícil. Outro desafio a ser destacado foi o de compor a equipe de docentes e conseguir toda a estruturação física para o funcionamento do curso.

A partir dos desafios anteriormente identificados e tendo como referência os relatos de Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), podemos afirmar que em relação a subversão da lógica eurocentrada de que a LIESAFRO se configura como uma nova epistemologia, o que pode ser observada a partir da Prática de Ensino como Componente Curricular, a qual é trabalhada na licenciatura, pois, como destaca os entrevistados não é trocar o eurocentrismo pelo afrocentrismo, mais sim, combatermos o eurocentrismo e apresentarmos uma nova proposta de Currículo onde esteja inserido as diversas construções de ciências, de conhecimento e de saber pelo mundo ou seja as outras epistemologias existentes no mundo, epistemologias africanas, asiáticas, indígenas e latino-americana, pois, desde sua criação esse curso teve e tem como perspectiva construir um Currículo que ampliasse significativamente o estudo e as pesquisas a partir do continente africano, a partir da população negra e dos povos indígenas (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Tendo como referência os estudos de Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (1952/2008) e Grada Kilomba (2016), podemos afirmar que para subverter o Currículo eurocêntrico é necessário promover uma mudança de paradigma que valorize a diversidade cultural e étnico-racial, reconhecendo a contribuição das diferentes comunidades na construção do conhecimento. A partir das epistemologias decoloniais e de um Currículo não eurocêntrico, é

---

entre os dias 29/07 a 02/08/2014, na Universidade Federal do Pará, organizado pelo núcleo GERA e pelo Núcleo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM), Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Tal evento esteve sob a coordenação geral da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho, dentro do qual comportou outros eventos: III Seminário Internacional de Pesquisadores/as Negros/as; II Seminário de Iniciação Científica da ABPN; I - Simpósio da *American Educational Research Association* – AERA; VI Seminário Nacional e VIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais; I Encontro de áreas da ABPN e o Seminário POEXT/2014 (Coelho; Silva; Soares, 2016).

<sup>151</sup> Graduação em Português e Francês, Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-Doutorado. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos UFSCar, tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. Disponível: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>

possível desconstruir as narrativas dominantes e promover uma educação mais inclusiva e democrática. Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, os conteúdos e as metodologias de ensino, incorporando perspectivas e saberes marginalizados e silenciados pela narrativa hegemônica. Isso envolve a promoção da diversidade étnico-racial e cultural, o combate ao racismo estrutural e a valorização das identidades e experiências das populações minorizadas.

Pois, adotarmos epistemologias decoloniais e um Currículo não eurocêntrico é fundamental para promoção de uma educação mais plural e democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnico-racial. É preciso superar os desafios e resistências para construir práticas educativas que promovam a equidade e o respeito à pluralidade de saberes Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (1952/2008) e Grada Kilomba (2016). A LIESAFRO apresenta-se como uma importante iniciativa nesse sentido, contribuindo para a Formação de Professores (as) comprometidos (as) com uma educação mais inclusiva e emancipatória (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Ainda de acordo com Rosenverck Santos e Kátia Regis (2023), na LIESAFRO é importante compreendermos o Currículo enquanto uma construção histórica, social e cultural vinculada às relações de poder econômico, ou seja, que toda prática educativa, cultural é disputa, é seleção, e nós sabemos que é impossível no tempo previsto para escolarização ensinar tudo o que foi produzido pela humanidade, então sempre vai ter uma solução, e a grande questão que está colocada é que a solução ela tem sido historicamente parcial e não só no Brasil, mas por conta da hegemonia da lógica eurocentrada ocidental essa seleção é parcial e apresenta apenas uma perspectiva de construção de conhecimento, apenas uma perspectiva e possibilidade de estar no mundo por isso a ideia da LIESAFRO é:

[...] de podermos ampliar o conhecimento pra diversidade epistemológica do mundo e de conhecimentos que têm sido silenciados, deslegitimados, então nessa perspectiva entendemos a LIESAFRO, como uma outra perspectiva epistemológica, por que estamos lidando com saberes que são negligenciados (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Nessa perspectiva de ampliação do conhecimento sobre ERER, a LIESAFRO, destina-se à Formação de Professores/as para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca-se ainda, que a sua organização curricular que oferece núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, e de estudos integradores, que propiciem ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação docente (Brasil, 2005).

Para um melhor entendimento na tabela abaixo descrevemos a estrutura da LIESAFRO.

## 3.2 ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DA LIESAFRO.

Tabela 03: Descrição da estrutura da LIESAFRO.

<b>Estruturação pedagógica da LIESAFRO</b>	
<b>Regime Acadêmico</b>	A LIESAFRO oferta desde 2015, anualmente 40 (quarenta) vagas para ingresso de estudantes por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O regime acadêmico consta de componentes curriculares com aulas presenciais, no turno noturno, conforme o calendário acadêmico da UFMA. O tempo mínimo para a integralização do curso é de 8 (oito) semestres letivos e o máximo 12 (doze) semestres letivos (UFMA, 2017b).
<b>Núcleo de Formação Básica</b>	O Núcleo de Formação Básica é integrado pelos componentes obrigatórios da estrutura curricular que devem ser cursados para o (a) estudante realizar a integralização curricular. Esse núcleo é constituído pelos conteúdos das áreas do conhecimento que compõem esta licenciatura interdisciplinar e objetivam subsidiar o (a) licenciado (a) para a atuação qualificada na área das Ciências Humanas. A carga horária total desse núcleo é 1335 horas (UFMA, 2017b).
<b>Núcleo de Formação Livre</b>	O Núcleo de Formação Livre é constituído pelas 4 (quatro) disciplinas optativas da estrutura curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiro que são escolhidos pelos(as) estudantes e que devem ser cursados para a integralização curricular. Para que a integralização curricular ocorra em 8 (oito) semestres, as 4 (quatro) disciplinas optativas serão oferecidas no período vespertino. Esses componentes curriculares também serão oferecidos no período noturno para os(as) estudantes que optarem por cursá-las nesse período. A carga horária total do Núcleo de Formação Livre é de 240 horas (UFMA, 2017b).
<b>Núcleo de Formação Pedagógica</b>	O Núcleo de Formação Pedagógica agrega as disciplinas pedagógicas obrigatórias da estrutura curricular e que devem ser cumpridas pelo (a) estudante para a integralização curricular. A carga horária desse núcleo é de 660 horas (UFMA, 2017b).
<b>Prática de Ensino como Componente Curricular (PECC)</b>	A Prática de Ensino como Componente Curricular (PECC) tem como objetivo possibilitar a articulação reflexiva entre a teoria e a prática, com a intencionalidade de contemplar a observação da realidade escolar e a análise acerca de metodologias de ensino eficazes para a prática docente (UFMA, 2017b).
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>	O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é obrigatório no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e a sua realização e aprovação são necessárias para a integralização curricular. (UFMA, 2017b).
<b>Atividades Complementares</b>	As Atividades Complementares previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da LIESAFRO estão regulamentadas nas Normas Complementares para Integralização de Carga Horária das Atividades Complementares da LIESAFRO, que trata dos Critérios para Integralização de Carga Horária das Atividades Complementares do referido curso (UFMA, 2017b).
<b>Atividade de iniciação à docência e à pesquisa</b>	Monitoria; Estágios extracurriculares; Participação em projeto de pesquisa, grupos de estudos e projetos institucionais; Participação como bolsista em Programa de Iniciação à Docência; Publicação ou apresentação de artigos, resenhas, resumos, notas técnicas, capítulo de livro (UFMA, 2017b).
<b>Extensão</b>	Participação como bolsista em projetos de extensão; Participação em seminários, conferências, palestras, workshops, oficinas, minicursos, treinamentos, feiras científicas, exposições, cursos de formação continuada; Participar como ouvinte em: congressos, seminários, conferências, palestras, workshops, oficinas, minicursos, treinamentos, feiras científicas, exposições, cursos de formação continuada. (UFMA, 2017b).
<b>Cursos de língua estrangeira</b>	Cursos de línguas estrangeiras (durante o período de graduação na LIESAFRO). (UFMA, 2017b).
<b>Gestão e Cidadania</b>	Participação como representante estudantil nos Colegiados do LIESAFRO, Assembleias Departamentais e Colegiados superiores; Participação, como membro eleito, do Diretório Central dos Estudantes (DCE) ou do Centro Acadêmico do LIESAFRO; Participar de ações que promovam o exercício da cidadania e defesa do meio ambiente; Participar de ações/atividades desenvolvidas por entidades do movimento negro durante o período do LIESAFRO (UFMA, 2017b).
<b>Estágio</b>	A LIESAFRO tem suas atividades de Estágio estabelecidas mediante a Lei Federal n.º 11.788, de 25/09/2008, pela Resolução CONSEPE n.º 1191, de 03/10/2014, e Resolução N.º 1674 de 20/12/2017 e pelas Normas Complementares do Estágio aprovadas em Colegiado possui carga horária de 400 h (UFMA, 2017b).

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (a) em 2022, a partir das informações disponibilizadas no PPP da LIESAFRO (UFMA, 2017b).

A estrutura anteriormente citada da LIESAFRO demonstra que essa licenciatura se propõe a ser um espaço de formação onde seja trabalhado um Currículo não eurocêntrico, propiciando uma formação de qualidade social aos seus discentes, e aos discentes dos demais cursos da UFMA, aos movimentos sociais, em especial ao Movimento Social Negro e aos professores (as) da Educação Básica. Ademais, é notória a necessidade de espaços formativos aos profissionais da Educação Básica da Rede Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de São Luís no que tange à temática da ERER. (UFMA, 2017a).

A partir do processo histórico de luta e reivindicação, impetrado pelo Movimento Social Negro, para implantação no Brasil de uma educação para Relações Étnico-Raciais, a qual respeite as especificidades da população negra e garanta o acesso e permanência dos negros na Educação Básica e no Ensino Superior podemos perceber que as Instituições de Ensino Superior estão sendo cobradas a cumprirem o que recomenda a legislação sobre ERER, no que tange a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores (as), provendo mudanças em suas práticas curriculares, a partir de uma perspectiva emancipatória (Brasil, 2006).

Realizar essa mudança não é e nem será uma tarefa fácil, pois, implica no modo como os Currículos escolares são pensados e estruturados em sua maioria, tendo como referência uma concepção eurocêntrica, conforme destaca Coelho e Coelho (2018, p. 15), a partir de um estudo onde foram analisados um total de 10 (dez) Projetos Político Pedagógico (PPP) de licenciaturas em História em diferentes regiões do Brasil, onde o (a) pesquisador (a), afirmam que:

Salta aos olhos o volume do espaço europeu nos currículos de formação. A Europa é espaço absoluto de atenção em disciplinas voltadas para a compreensão de processos que nela ocorreram, como é o caso de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Em seguida, a mesma Europa aparece como epicentro dos eventos que regulam processos em outras partes do globo – situação frequente em disciplinas voltadas para o trato com os processos de colonização da América (seja tratando do continente, nas disciplinas regularmente denominadas de História da América I, seja nas disciplinas voltadas para a abordagem da História do Brasil, identificadas, via de regra pelo numeral romano I), mas presentes também em disciplinas relativas à História da África, História Indígena, História da América ou do Brasil independentes e nas disciplinas de natureza teórico-metodológica. Nestas últimas, é meramente incidental a referência às perspectivas decoloniais que buscam estabelecer uma crítica à orientação eurocêntrica (Coelho; Coelho, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a LIESAFRO a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), trabalha adotando um Currículo não eurocêntrico, tendo como referência as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), assim, atende à

formação docente para a Educação Básica em caráter interdisciplinar, tendo como princípios a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

A partir do histórico de discussão referente à criação e consolidação da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Maranhão, podemos destacar que esta licenciatura tem como um dos seus objetivos a Formação de Professores (as), para as áreas de geografia, história, filosofia e sociologia no ensino fundamental e na área de história no Ensino Médio, contribuindo no debate sobre a importância do Currículo não eurocêntrico como destaca Rosenverck Santos e Kátia Regis, (2023).

No subtópico a seguir dando continuidade iremos refletir sobre a formação de professores/as em ERER, implementada pela LIESAFRO/UFMA, a partir da legislação vigente.

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM ERER, IMPLEMENTADA PELA LIESAFRO/UFMA, A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE.

[...] nós professoras, não somos preparadas para lidar com estas diferenças, não conseguimos ainda pensar um modelo de sociedade diferente, apesar de concordarmos que este modelo não serve (Brasil, 2006, p. 125).

A partir da análise da citação, podemos refletir sobre a urgência das IES implementarem um processo de Formação Inicial e Continuada que adote um Currículo não eurocêntrico que consiga trabalhar a diversidade com os professores/as, pois como destaca Tânia Muller; Wilma Coelho; Paulo Ferreira (2015, p. 88) “é recorrente o silenciamento acerca da inserção da temática da ERER no Ensino Superior, o que comumente, pode demonstrar desprezo, desqualificação e/ou indiferença, o que demonstra a colonização de nossas mentes e dos Currículos”.

A partir dos estudos de Nilma Gomes e Kátia Regis (2021, p. 110), podemos considerar que a proposta da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiro tem como meta, propiciar espaços de formação mais amplos sobre a ERER, o que irá beneficiar não somente os (as) estudantes egressos (as) desse curso, mas toda a comunidade universitária, por meio da realização de eventos, cursos e oficinas. Mesmo que o principal objetivo da Licenciatura seja o de propiciar uma formação relacionada a ERER, aos seus discentes, há também a abertura de espaços educativos voltados para os discentes de

outros cursos da UFMA, de outras IES, aos integrantes dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Social Negro, e para os professores/as da Educação Básica.

Pois é notória a urgência e a necessidade de espaços formativos para os profissionais da Educação Básica, no que tange à temática sobre ERER. Dessa forma, a LIESAFRO, por conseguinte, contribui para o fortalecimento desse processo de formação (Gomes; Regis, 2021). Referente aos componentes curriculares, da LIESAFRO, os mesmos são utilizados no Processo de Formação Inicial e Continuada, a partir de uma perspectiva emancipatória e antirracista, através da Prática de Ensino como Componente Curricular (PECC), que possui carga horária de 405 horas e integra disciplinas pedagógicas e disciplinas de cada área de conhecimento do curso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso (UFMA, 2017b) podemos destacar que o mesmo tem como objetivo:

Estabelecer a articulação reflexiva entre a teoria e a prática, por intermédio da análise da realidade escolar mediante diferentes aspectos, tais como: o Currículo; o PPP; o planejamento escolar; a didática acerca do desenvolvimento de conteúdos e dos temas através dos docentes; e através da observação da interação existente entre a escola, a comunidade; e a relação professor e aluno (UFMA, 2017b).

A partir das reflexões sobre o Currículo e o PPP, faz-se necessário questionarmos sobre o que é considerado “valioso” para compor os Currículos escolares e o que “não é valioso” para ser desconsiderado? Pois, ao refletirmos sobre essas questões teremos a oportunidade de entendermos que o conhecimento corporificado nos Currículos tem sido predominantemente eurocêntrico, nesse sentido, apoiamos nos estudos de Tânia Muller; Wilma Coelho; Paulo Ferreira (2015, p. 89), para afirmarmos que “é fundamental discutir a naturalização do Currículo hegemônico visto por muitos profissionais da educação como a única possibilidade de Currículo e não como resultado de uma construção histórica”.

Tendo como referência o PPP e os documentos da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - LIESAFRO (UFMA, 2018, p. 51), na tabela abaixo descrita, descrevemos as informações referentes aos docentes da 1ª Turma dessa licenciatura.

## 3.4 INFORMAÇÕES DOS DOCENTES DA 1ª TURMA DA LIESAFRO (2015).

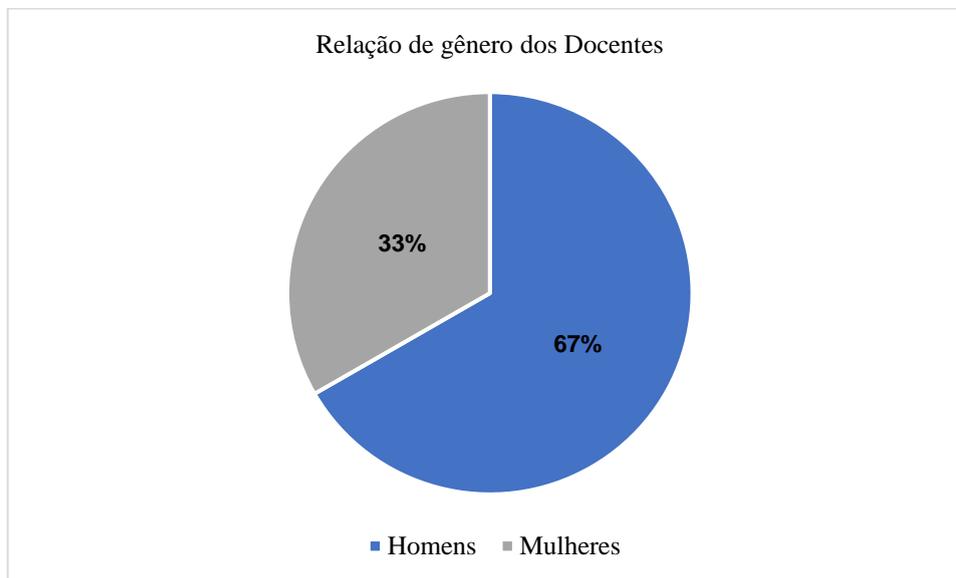
Tabela 04 - Informações dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).

<b>Informações dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)</b>						
NOME	SEXO	DOUTORADO	MESTRADO	GRADUAÇÃO	NÚCLEO/ GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS	MOVIMENTO SOCIAL NEGRO
<b>Antônio Evaldo Almeida Barros</b>	M	Estudos Étnicos e Africanos	Estudos Étnicos e Africanos	História e Filosofia	Sim	Não
<b>Carlos Benedito Rodrigues da Silva</b>	M	Ciências Sociais	Antropologia Social	Ciências Sociais	Sim	Sim
<b>Kátia Evangelista Regis</b>	F	Educação	Educação	História	Sim	Não
<b>Luiz Alves Ferreira (<i>In Memoriam</i>)</b>	M	Não	Patologia Humana	Medicina	Sim	Sim
<b>Marcelo Pagliosa Carvalho</b>	M	Educação	Educação	História	Sim	Não
<b>Maria da Guia Viana</b>	F	Estudos Étnicos e Africanos	Educação	Pedagogia	Sim	Não
<b>Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz</b>	F	História	História	História	Sim	Não
<b>Richard Christian Pinto Dos Santos</b>	M	Políticas Públicas	Educação	Letras	Sim	Sim
<b>Rosenverck Estrela Santos</b>	M	Políticas Publicas	Educação	História	Sim	Sim

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (a) em 2023, a partir do PPP do curso e documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

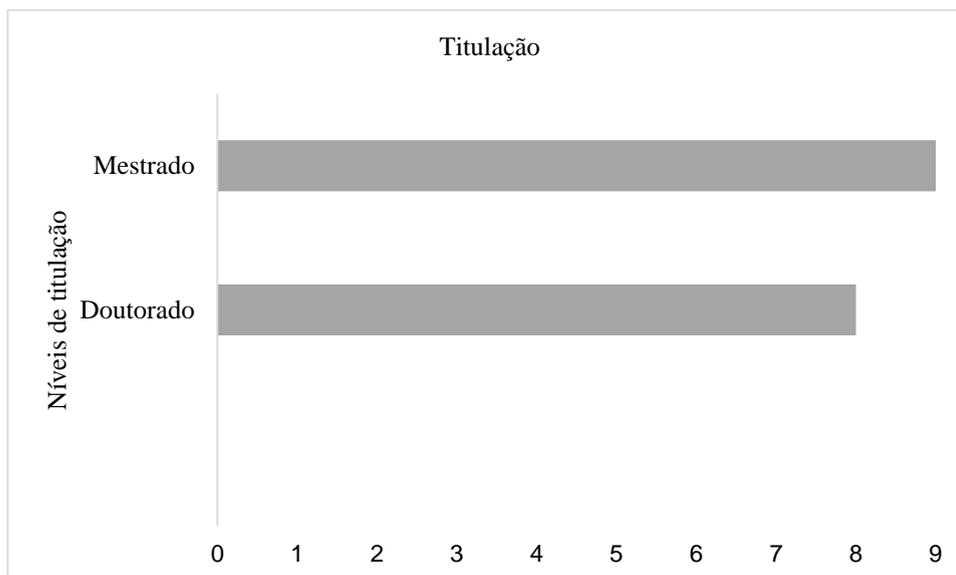
Dando continuidade na categorização dos dados da tabela anterior, na qual constam as informações dos 09 (nove) docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015), destacamos a seguir as informações sobre: gênero, titulação, e inserção em movimentos sociais.

Gráfico 06 - Informações sobre o dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).



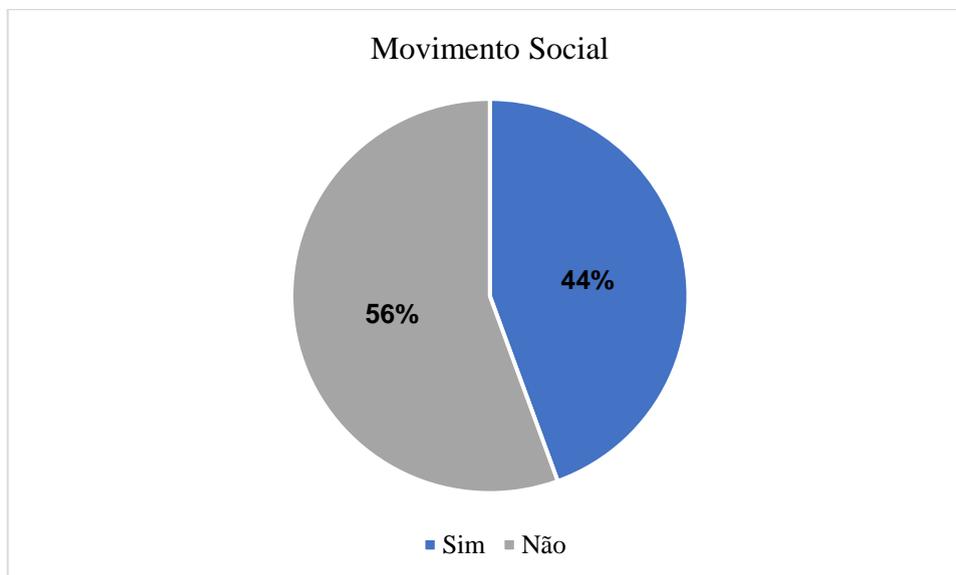
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

Gráfico: 07 - Informações sobre participação em mestrado e doutorado dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

Gráfico 08: Informações sobre a participação em movimentos sociais dos docentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

Os dados dos gráficos anteriormente descritos da LIESAFRO, revelam que em relação à formação todos os docentes possuem mestrado, a maioria tem doutorado. Todos os docentes estão inseridos em Grupo e Núcleo de Estudos e Pesquisas (como descrito da tabela de informação). É válido destacarmos que a maioria dos docentes são mulheres.

Dando continuidade, em relação ao processo de formação e construção de um Currículo não eurocêntrico e tendo como referência a Resolução n.º 02, de 2015, que orienta que cada IES, inclua no Projeto Político Pedagógico dos cursos, áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento dos estudos, sugerindo como possibilidades a serem incluídas no Currículo a educação para diversidade e a ERER, para demonstrar como a LIESAFRO estrutura o seu Currículo, abaixo descrevemos a estrutura curricular da licenciatura.

## 3.5 ESTRUTURA CURRICULAR DA LIESAFRO/UFMA.

Tabela 05 - Descrição da estrutura curricular da LIESAFRO/UFMA

SEMESTRE	DISCIPLINAS				
1º	Currículo	Teoria da História	Filosofia e Diversidade	Leitura e Produção Textual	Psicologia da Educação
2º	Didática	África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade	Política e Organização da Educação Brasileira	Literatura Africana e Afro-Brasileira I	Sociologia Geral
3º	Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação	África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI	Epistemologias do Sul	Geografia Geral	Antropologia e Cultura
4º	História da Educação	Cultura e Globalização	Etnofilosofia e Filosofia Africana	África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea.	Literatura Africana e Afro-Brasileira II
5º	Sociologia Africana	História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão	Geografia da África I: População, Cidades e Geoeconomia	Linguística Afro-Brasileira	História da Europa
6º	Educação das Relações Étnico-Raciais I	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	A Música Negra nas Américas no Século XX	Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina	História do Brasil e do Maranhão no Império
7º	Educação das Relações Étnico-Raciais II	História das Américas	História do Brasil e do Maranhão na República	Educação Escolar Quilombola	Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos
8º	Educação, Gênero e Sexualidade	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Geografia da África II: Recursos, Riscos e Conflitos Socioambientais	Educação em Direitos Humanos	Metodologia do Ensino de História

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (a) em 2022, a partir das informações disponibilizadas no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (UFMA, 2017a).

A partir da descrição da tabela anteriormente citada, podemos observar que a estrutura curricular do curso, se relaciona ao que Maurice Tardif e Claude Lessard (2007) denominam de “trabalho codificado” da docência, onde a ênfase está justamente em cobrir o déficit de profissionais qualificados referente à EREER, pois como podemos perceber a licenciatura organizou a sua estrutura curricular no sentido de contemplar com destaque a história e a Cultura do continente africano, nesse sentido, conta com os componentes curriculares denominados de África I, II e III.

Como destaca Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), não significa que a licenciatura através do seu Currículo está focando somente em uma história afrocêntrica, pois o Currículo ainda contempla as experiências específicas da história no Brasil e no Maranhão – contemplada em mais três componentes –, além da história da América, do Oriente Médio, da Ásia e da Oceania. Por essa razão, podemos afirmar que a proposta curricular da LIESAFRO, vai no sentido oposto do eurocentrismo o que segundo o (a) entrevistado (a) insere esta licenciatura no campo das novas epistemologias.

Faz-se necessário destacar que a LIESAFRO para além do Currículo, desenvolve ações que são trabalhadas para estruturar e realizar a interação entre essa licenciatura e as escolas, sendo que desse podemos citar os programas de iniciação à docência: Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), referente a esse programa as pesquisadoras Cidinalva Neris et al (2021, p. 11), destacam que:

O subprojeto do PIBID intitulado Ciências Humanas, Interdisciplinaridade e Estudos Africanos e Afro-Brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma história única está em atividade desde 2018 e foi elaborado seguindo as orientações utilizadas nos componentes curriculares do curso de graduação, ou seja, fundamenta-se na preocupação de que a formação dos/as docentes e, conseqüentemente, a oferta do ensino em ciências humanas ainda estejam baseadas numa herança derivada do colonialismo cultural, eurocentrada e que minimize ou até mesmo exclua qualquer referência à história afro-asiática e indígena. Assim, ao pensar no enfrentamento de uma história única (Adichie, 2019), o projeto busca superar a visão de uma história etnocêntrica que ainda invisibiliza sociedades e sujeitos. O que se pretende é a melhoria e o aprofundamento da formação docente e também familiarizar os/as discentes do curso com a realidade do ensino de história na educação básica. Trata-se de um espaço de intercâmbio dinâmico e da construção de experiências político pedagógicas mais inovadoras (Neris et al 2021, p. 11).

Referente ao PIBID<sup>152</sup> até o ano de 2021 tinha oito alunos (as) bolsistas e dois voluntários (as) e, por meio das atividades de acompanhamento e intervenção, atuavam na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), onde foram contemplados 160 alunos/as de forma direta, ao nos reportarmos ao Programa de Residência Pedagógica<sup>153</sup>, afirmamos que o mesmo de acordo com o PPP do LIESAFRO faz parte de: “uma proposta de formação integral do/a licenciando/a, sendo que os subprojetos foram estruturados de maneira a contemplar as normas de estágio curricular obrigatório” (UFMA, 2017b).

Segundo Cidinalva Neris et al (2021), na primeira edição do PIBID no período de 2018

<sup>152</sup> De acordo com o MEC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é: o programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública (Brasil, 2022).

<sup>153</sup> Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica faz parte da “Política Nacional de Formação de Professores”, e, segundo seu Art. 1º, sua finalidade é: “Apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018, p. 28).

e 2020, a LIESAFRO participou com o subprojeto intitulado Residência Pedagógica: saberes e fazeres interdisciplinares na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, sendo que a primeira edição foi desenvolvida em pesquisa junto a três escolas públicas estaduais, localizadas em áreas periféricas e caracterizadas como de alto índice de vulnerabilidade social de São Luís (MA), sendo que foram trabalhados:

Trinta residentes – sendo 24 bolsistas e seis voluntários –, três preceptores e uma docente orientadora 10 compuseram a equipe dessa primeira etapa da residência pedagógica, que, mesmo enfrentando grandes desafios, se empenhou grandemente na construção de estratégias a fim de colocar em prática o ensino oferecido na LIESAFRO, como, por exemplo, a realização de oficinas, palestras, curso sobre a utilização de história em quadrinhos no ensino da história, rodas de conversa e cine debates, abordando as questões alvo de nossa residência pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar das três escolas (Neris; et al 2021, p.18).

Há de se destacar que a LIESAFRO tem como base uma matriz curricular disciplinar inserida em uma perspectiva interdisciplinar. Segundo José Sacristán (2017), a interdisciplinaridade é a superação da visão fragmentada não só das disciplinas, mas também da realidade circundante. Dessa maneira, as disciplinas trazem consigo valores, condutas, crenças, modos de relacionamento do sujeito com o conhecimento. Comprometem-se com conteúdo que se configuram como indispensáveis para uma formação de qualidade. A partir da reflexão, pode-se afirmar que a aproximação desse compromisso com a interdisciplinaridade, é imprescindível para o movimento de integração entre as disciplinas ao mesmo tempo em que se suscita um procedimento de atualização/revisão de cada uma delas (Brasil, 2006).

Propõem-se, ainda, novas relações entre as disciplinas, o que possibilita a ampliação de espaços de intercâmbio dinâmicos e experiências político-pedagógicas mais inovadoras. Em suma, entrelaça cultura, saberes e pessoas, provoca o diálogo, revisa relações com o conhecimento. Nessa perspectiva, o curso prevê que em cada ano letivo exista um eixo interdisciplinar que contribuirá de forma direta no processo de descolonização dos Currículos (Franz Fanon, 1956/2012).

De acordo com o PPP do LIESAFRO (UFMA, 2017a), as atividades do curso tem a intencionalidade de serem desenvolvidas em interação com a realidade da Educação Básica e por meio da articulação com pesquisadores/as da área de Instituições de Ensino Superior e do exterior, o que pode ser exemplificado pelo Termo de Cooperação Técnico-Científica estabelecido com a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), que viabilizou a realização de trabalho de campo em Cabo Verde entre 21 de novembro e 06 de dezembro de 2018 e possibilitou a formação de 500 professores(as) do Estado do Maranhão em 2019. Segundo Kátia Regis; Cidinalva Neris (2019), durante a estadia em Cabo Verde foi

realizado o Colóquio Internacional — Políticas Antirracistas no Mundo, organizado em parceria com a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Dessa forma, o diálogo entre o Brasil e Cabo Verde propiciou o alargamento e o adensamento da fundamentação teórica necessária para que o que é ensinado sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja construído a partir de bases sólidas da ancestralidade africana e a partir de parcerias com educadores/as e pesquisadores/as africanos/as. Com a articulação de diferentes áreas de conhecimento através da realização do trabalho de campo em Cabo Verde, foi possível ampliar, consolidar e socializar as pesquisas e os materiais bibliográficos e audiovisuais sobre a História e Cultura Africana, oferecendo importantes fundamentos para a realização de uma educação intercultural. A relevância da realização do Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo reside em promover um espaço de discussão e de construção do conhecimento acerca da temática e contribuir para refletir e oferecer subsídios para a implementação efetiva das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, que legislam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas no Brasil (Neris; Regis; Muniz; Sales, 2021).

Pode-se afirmar a partir das informações descritas no PPP (UFMA, 2017a), que desde que os/as estudantes ingressam no curso os mesmos são estimulados/as a participarem de eventos científicos sobre os Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, por meio: da participação nas semanas interdisciplinares realizadas pela LIESAFRO, nos eventos organizados com a participação dos/as integrantes do curso, desses eventos destacamos dois onde os alunos(as) da 1ª turma da LIESAFRO tiveram a oportunidade de serem estimulados a participarem do:

- O Encontro Comemorativo dos 30 anos do NEAB/UFMA – Diálogos Diaspóricos: Diversidade e Identidade, realizado em São Luís - MA, no período de 13 a 16 de outubro de 2015<sup>154</sup>.
- O I Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste (COPENOR) - Presença Negra no Nordeste para além dos tambores: saberes culturais e produção de conhecimentos – 24 a 27 de outubro de 2017<sup>155</sup>.

---

<sup>154</sup> Esse evento internacional foi uma parceria entre a UFMA (Colegiado da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros; Departamento de Sociologia e Antropologia; NEAB), o Instituto Federal do Maranhão (IFMA – Diretoria de Direitos Humanos e Inclusão Social / Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenes), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). E teve como objetivo propiciar a produção e a socialização do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar acerca da diversidade e da identidade por meio do diálogo crítico entre intelectuais africanos(as) e da diáspora.

<sup>155</sup> I CONGRESSO DE PESQUISADORES (AS) NEGROS (AS) DO NORDESTE – COPENOR, foi organizado por meio de parceria entre a UFMA (Centro de Ciências Humanas/Colegiado da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros/NEAB/PPGCSOC), o Instituto Federal do Maranhão (IFMA/Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenes/NEABI), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a

Ainda segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), um espaço que estimula a participação dos(as) estudantes para realizarem publicações é a Kwanissa – Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, que foi criada pela Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em 27 de março de 2018. Kwanissa significa no idioma Sena de Beira (Moçambique) resista, aguente firme. Ainda segundo o autor(a), em 2021, a revista elaborou um dossiê especial que contou com publicações dos alunos (as) da 1ª turma da LIESAFRO, publicações que descrevemos na tabela abaixo descrita.

---

Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Com o tema “PRESENÇA NEGRA NO NORDESTE PARA ALÉM DOS TAMBORES: SABERES CULTURAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO”, o I COPENOR teve como objetivo: ser um espaço significativo de debates, reflexões e proposições em torno da produção intelectual sobre a temática étnico-racial. Tendo como pressuposto, que a diáspora africana é um campo fértil para a compreensão das especificidades étnico-raciais e dos saberes culturais no nordeste brasileiro, bem como da tipologia de relações étnico-raciais no Brasil, constituindo-se um campo importante de reflexões para os NEABS, NEABIS e para as Ciências Humanas e Sociais.

Tabela 06 – Publicações dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015), na revista Kwanissa.

Publicações na Kwanissa	
<b>Revista Kwanissa</b>	Kwanissa – Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiro foi criada pela Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em 27 de março de 2018. Kwanissa significa no idioma Sena de Beira (Moçambique) resista, agente firme.
<b>Ayla Cristina Lopes Moura.</b>	Este dossiê especial é aberto com o artigo “A perspectiva da língua no “USO CONCOMITANTE DA LÍNGUA CRIOLA E DA LÍNGUA PORTUGUESA: o caso de Praia – Cabo Verde”. Trata-se da diversidade linguística, existência e convivência de duas línguas diferentes presentes e sendo usadas de forma concomitante na Cidade de Praia, capital da Ilha de Santiago, Cabo Verde, tendo como objetivo perceber e mostrar o quanto é importante considerar a pluralidade linguística de um povo (UFMA, 2021).
<b>Cleonice Pinheiro</b>	A pesquisa traz como foco compreender como Museu “Cafuá das Mercês” pode contribuir para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, com o título “MUSEU AFRO E A LEI Nº 10.639/2003: reflexões acerca dos desafios e das possibilidades do Museu Cafuá das Mercês (Museu do Negro) para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Analisa como a legislação que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana evidencia a necessidade de providenciar espaços como os museus e instituições a serviço da sociedade (UFMA, 2021).
<b>Cristian Emanuel Ericeira Lopes</b>	O artigo “PESQUISA ANCESTRAL: as rotas poéticas da capoeira e do negro no Brasil”, analisa os elementos que compõem a arte da capoeira, destacando a importância das músicas dessa modalidade como fonte historiográfica na formação social, em especial para apresentar o processo histórico da luta da população negra no Brasil, a partir de uma abordagem pedagógica e lúdica, tendo um terreno fértil para abrir o debate da educação das relações étnico-raciais, alguns cantos de capoeira que contam os episódios protagonizados por homens e mulheres que lutaram por sua liberdade, atribuindo valores positivos a esses sujeitos que, quando não esquecidos ou apagados, são relegados a espaços de subalternidade na narrativa hegemônica (UFMA, 2021).
<b>Elizania Cantanhede Ribeiro</b>	Em “GÊNERO E ESCRAVIDÃO: Mulheres Escravizadas nas Malhas do Tribunal Episcopal do Maranhão Colonial”, a abordagem é sobre as denúncias envolvendo mulheres escravizadas, de origem indígena ou africana, e como as autoridades eclesiásticas lidavam com tais questões, abordando também questões de concubinato, gênero e escravidão.
<b>Erick Ângelo Reis Rosa</b>	No trabalho “DA EIRA À GUMA: conflito e poder nas religiões afrobrasileiras”, trata-se de religiões de matriz afro-indígena analisando questões de conflito e poder entre sujeitos e hierarquias presentes na conformação organizativa entre os “pecadores” e as divindades (UFMA, 2021).
<b>José Jonas Borges da Silva</b>	No artigo “O RACISMO E O PENSAMENTO DE CLÓVIS MOURA: elementos para um debate”, trata-se da contribuição do pensamento de Clóvis Moura para o debate acerca do racismo no Brasil, buscando refletir sobre a atualidade do pensamento do autor, enquanto intelectual e militante da causa negra que analisou as iniciativas e resistências do negro na formação social do Brasil (UFMA, 2021).
<b>Elisandra Cantanhede Ribeiro</b>	O artigo “SAÚDE PARA A POPULAÇÃO NEGRA E SEUS DESDOBRAMENTOS: algumas abordagens”, apresenta uma análise bibliográfica sobre os processos de implementação das políticas públicas de saúde da população negra no Maranhão, a partir da historiografia brasileira (UFMA, 2021).
<b>Jairo da Costa Fontenelle Filho</b>	O artigo “A GLOBALIZAÇÃO E A GEOECONOMIA DE MOÇAMBIQUE: notas acerca da chegada da VALE S.A e os impactos para a economia local” com autoria de Que apresenta reflexões acerca da inserção do continente africano no contexto da globalização, especialmente, buscando o caso da Ceada da Vale em Moçambique, desnuda questões atreladas ao discurso desenvolvimentista e que promovem centenas de anos de exploração capitalistas dos territórios africanos (UFMA, 2021).
<b>Janilce Márcia Fonseca Sousa</b>	O trabalho EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: o uso de manifestações culturais para a implementação da Lei 10.639/2003, foi um relato de experiência elaborado a partir de documentário envolvendo questões educacionais, raciais e o uso de algumas manifestações culturais relatando as vivências da escola Centro de Ensino Japiatú (UFMA, 2021).

Fonte: Tabela elaborada pelo autor(a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos.

A partir do processo de discussão e elaboração de estratégias para discutirmos a utilização de um Currículo não eurocêntrico, a experiência da LIESAFRO, além de

configurar-se como pioneira e como uma nova epistemologia como afirma Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023); Cidinalva Neris et al. (2021) motiva e possibilita que os professores/as repensem as suas práticas, e o processo de desigualdade étnico-racial no acesso e na permanência da população negra na escola, configurando-se em um desafio a ser superado pois, compreender o Currículo como uma *práxis* significa entender que diferentes ações interferem em sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. O Currículo real é uma opção dentre alternativas; não é algo neutro e fixo, mas um campo controverso no qual são realizadas escolhas que não são as únicas possíveis. (SACRISTÁN, 1998a, 2013).

Nesta seção fizemos a análise do histórico e contextualização da LIESAFRO, o que no permitiu compreender a importância e o impacto dessa iniciativa para a formação de professores (as) comprometidos/as com a promoção da igualdade racial. A ênfase na história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a abordagem crítica e interdisciplinar dos conteúdos, demonstram a relevância dessa formação para a desconstrução de estereótipos e preconceitos e para a promoção de uma educação antirracista (Andressa; Flávia, 2020, p.12). Pois, o histórico e o contexto da LIESAFRO evidenciam a relevância e o impacto positivo dessa iniciativa no campo educacional maranhense e nacional, pois, a consolidação da legislação sobre a EREER na UFMA por meio da LIESAFRO reflete um compromisso institucional com a diversidade étnico-racial e a promoção da igualdade no ambiente acadêmico e escolar (Ufma, 2018, p.30).

Por esta razão ao aprofundarmos na próxima seção-04 as discussões iniciadas nas dimensões introdutórias e através da análise e avaliação do percurso acadêmico e profissional dos egressos da 1ª turma da LIESAFRO, bem como os resultados das atividades desenvolvidas no período de 2015 a 2020, conseguimos compreender de que forma a formação recebida a partir deste processo impactou na atuação profissional dos discentes formados pela licenciatura e na promoção da igualdade racial na sociedade. Essa análise nos permitiu identificar as potencialidades e limites, contribuindo para o aprimoramento contínuo desta licenciatura.

#### **4 AVALIAÇÃO DO PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA 1ª TURMA E DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA LIESAFRO/UFMA NO PERÍODO DE 2015 A 2020.**

Ao nos reportarmos as Instituições de Ensino Superior, podemos considerar que: “a universidade é tida como um local de construção por excelência para a pesquisa e conseqüentemente para a produção do conhecimento, destarte há de existir, uma Formação Inicial e Continuada articulada com a sociedade contemporânea, com a existência de profissionais qualificados, competentes, compromissados e valorizados” (Munanga, 2005, p. 200). Em relação à Formação Inicial e Continuada dos profissionais da educação destaca-se, a Resolução n.º 02/2015<sup>156</sup>. Que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica e apresenta como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e abre a possibilidade da discussão de uma educação para a diversidade.

A partir dos estudos de Andressa Silva e Flávia Rocha (2020), podemos definir Formação Inicial e Continuada de Professores (as) como: “um conjunto de saberes didático-pedagógicos e conhecimentos específicos que são transmitidos de maneira institucionalizada e formal”. Nesse sentido, não podemos dissociar as discussões referente à formação de professores das discussões sobre as estruturas curriculares, pois os saberes contidos nos referenciais curriculares serão não só aprendidos como trabalhados pelos professores (as) durante as *práxis* pedagógicas (Silva; Rocha, 2020). Tendo como referência o Currículo não eurocêntrico trabalhado na LIESAFRO e a discussão sobre ERER, podemos afirmar que:

Educação [...] refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento, comunicar experiências. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil, 2006, p. 79).

E ao fazermos uma correlação entre o entendimento da educação como “processo de construção da vida”, e a educação trabalhada na LIESAFRO, a partir de um Currículo não eurocêntrico, podemos considerar que a licenciatura como destaca Cidinalva Neris et al (2021), é uma iniciativa que visa formar profissionais, contribuindo para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural, mas, também é uma iniciativa que nos

---

<sup>156</sup> BRASIL. Resolução n.º 02/2015, 01 de junho de 2015. Define as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação e apresenta como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Além desse objetivo, a atual legislação apresenta o compromisso com um currículo de formação de professores comprometida com o sentido da diversidade, uma vez que exige das instituições a inserção de conteúdos que valorizem as relações étnico-raciais.

permite refletir sobre a educação, a partir de uma perspectiva de respeito à diversidade, contribuindo para mudanças de posturas, a qual irá direcionar os discentes da LIESAFRO, na direção de uma Formação Inicial e Continuada que tenha como foco uma educação antirracista, que seja promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais (Brasil, 2006).

Por isso, ao estudarmos sobre a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores/as, adotada pela LIESAFRO, através do Currículo não eurocêntrico utilizado nesse processo de formação junto aos seus discentes, é fundamental discutir a “naturalização” do Currículo “hegemônico” o qual segundo Tânia Müller; Wilma Coelho; Paulo Ferreira (2015) é visto pelos profissionais da educação como a única possibilidade de Currículo e não como resultado de uma construção histórica, nesse sentido a Lei n.º 10.639/2003, tem entre os seus objetivos positivar nos Currículos a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, que deverão ser trabalhadas em sala de aula.

E ao correlacionarmos os saberes com os Currículos na educação brasileira, e no processo de formação de professores/as, tendo como referência a Lei n.º 10.639/2003, segundo Andressa Silva e Flávia Rocha (2020), estamos nos referindo a “história não contada”, “oculta dos Currículos oficiais”, a “história silenciada”, por essa razão, trabalhar a partir desses saberes são necessários para a superação do preconceito, do racismo e da discriminação, pois esses saberes são necessários para modificarmos o panorama de eurocentrismo e do racismo que são reproduzidos nas escolas brasileiras nos dias atuais (Silva; Rocha, 2020).

É válido ressaltarmos que esses saberes podem ser reformulados a partir de uma formação que questione os conhecimentos contidos no “Currículo oficial”, pois, podemos destacar que este Currículo atende aos interesses do sistema educativo o qual é estruturalmente racista, o que faz com que os conhecimentos reproduzidos por esses Currículos queiram homogeneizar os alunos, tentando apagar a questão étnico-racial da sala de aula (Silva; Rocha, 2020). Tendo como referência as DCNERER (2014), podemos destacar que:

Pedagogias de combate ao racismo e à discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre, os negros, poderão oferecer conhecimento e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com outras pessoas, notadamente negras (Brasil, 2004, p. 16).

Através dos estudos de José Sacristán e Antônio Gomez (2000); Paulo Freire (2001), Kátia Regis (2012), podemos considerar que se faz necessário compreendermos a importância do Currículo não eurocêntrico na formação dos discentes, pois, os autora/es destacam a necessidade de superar a visão limitada e excludente da história e cultura eurocêntrica, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática. Ao analisarmos as reflexões sobre o Currículo a partir do percurso histórico e da legislação que torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, na rede de ensino, devemos questionar a estrutura dos Currículos das IES (Sacristán; Gomez, 2000, p. 80); (Freire, 2001, p. 16); Regis (2012, p. 10).

Nesse sentido a LIESAFRO, contribui neste processo de questionamento ao trabalhar no processo de formação dos seus discentes como destaca Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), utilizando uma nova epistemologia, pois, segundo o autor(a), ao pensarmos e discutirmos a ERER a partir dos Currículos irá reverberar na necessidade de descolonização dos Currículos vigentes, pois, conforme José Sacristán (1998, 2013, p. 90): “o sistema educativo serve a determinados interesses concretos que se expressam por meio dos Currículos, que não são neutros. O Currículo é uma seleção configurada historicamente”.

Dessa forma, para termos um processo de descolonização dos Currículos, deverá haver uma discussão sobre outras concepções epistemológicas para além das eurocentradas, que propiciem uma reflexão sobre diferentes modos de (re)aprender, que nos permita construir práticas curriculares numa perspectiva intercultural crítica (Neris; Regis; Muniz; Sales, 2021, p. 260). Os estudos de Tânia Muller e Wilma Coelho (2013), afirmam que para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, a mesma tem que ser compreendida como:

Política pública de ação afirmativa que tem como objetivo geral reparar erros históricos cometidos contra a população negra que por muito tempo foram discriminadas e caladas na história nacional, e por isso, devemos refletir sobre a formação docente, uma vez que para ensinar a temática é necessário um conjunto de práticas e saberes docentes, como instituídas e instituintes das disciplinas escolares na sua amplitude, e a sua relevância na conformação da cultura escolar” (Coelho; Muller, 2013, p. 43-44).

Portanto, ao nos reportarmos a Lei n.º 10.639/2003, no que se refere à Formação Inicial e Continuada de Professores/as é importante termos, como destaca Andressa Silva e Flávia Rocha (2020, p. 109):

Um desenvolvimento crítico sobre a temática étnico-racial positiva e sob uma perspectiva descolonizadora, onde devemos rever conceitos estruturais e práticas de “preconceitos” em relação à história, cultura africana e afro-brasileira que foram sócios e historicamente enraizadas, sendo reproduzida nas instituições de ensino, da educação básica e superior” (Silva; Rocha, 2020, p. 109).

Pois, a maioria dos profissionais que atuam ou atuaram nas Instituições de Ensino Superior (IES), obtiveram sua formação, a partir de Currículos que na maioria das vezes, desconsidera tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições dos grupos sociais em vulnerabilidade, pois, a escola que formou esses profissionais de educação que atuam hoje, se baseou em uma perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosas (Brasil, 2006, p. 130).

No que se refere à educação escolar, e a Formação Inicial e Continuada de Professores/as, podemos considerar que a cada geração, quando ocorre a renovação da pedagogia e dos programas, muda-se a cultura escolar sempre levando-se em consideração a época, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, o público que será trabalhado. A LIESAFRO, através do processo de formação trabalhado na primeira turma da licenciatura, contribui de forma direta, para que os professores (as) estabeleçam critérios de seleção cultural escolar, dotados de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da sala de aula para imprimir sua marca didática a todas as atividades extraescolares (Saviani, 2012).

As Universidades devem assumir o papel motivador em relação ao reconhecimento, implementação, e valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim, as Instituições de Ensino Superior, devem elaborar práticas pedagógicas associadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP), ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) dos Cursos de Graduação. Além das especificidades próprias de cada curso, da comunidade escolar e da região, o que poderá contribuir no enfrentamento ao racismo e suas consequências por vezes ignorado nas instituições de ensino (Fusari, 1995).

Pois como destaca Wilma Coelho (2005) “a ausência de uma formação no tocante a diversidade étnico-racial reforça as práticas discriminatórias implícitas no espaço escolar e somente à constituição de uma massa crítica relacionada à questão racial pode realizar uma intervenção conscienciosa capaz de alterar as relações entre brancos e negros” (Coelho, 2005, p. 145). Há de se considerar que a Formação de Professores (as) segundo Demerval Saviani (2014), é um tema amplo que pode ser abordado de diferentes aspectos, dentre estes, a política de formação de professores/as defendida e implementada pelo Estado brasileiro, a partir das reivindicações dos Movimentos Sociais (Saviani, 2014).

Não podemos esquecer que o trabalho docente é um processo educativo de instrução e formação humana, feito através da mediação e da interação entre professores/as e alunos/as, que partindo de conteúdo, principalmente os relacionados à Lei n.º10.639/2003, visa à construção do conhecimento. Nesse contexto à docência é um ato educativo e ao mesmo tempo formativo, onde a matéria ensinada, o (a) professor (a) e o aluno (a) interagem com

vista a uma construção cognitiva situada na formação desse aluno (Therrien, 2012).

Por isso, a formação docente não pode estar reduzida a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa do formador se reduza à escolha certa dos meios e procedimentos para aplicação dos conteúdos, pois, o professor formador deve possuir conhecimentos e competências para diagnosticar situações e propor soluções para situações que são únicas, por isso, requerem soluções singulares, adaptadas a cada caso. O ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre os que aprendem dessa forma ao longo da história da teoria e da prática de ensino e atualmente de forma mais evidente, podemos distinguir dimensões da prática que adquire maior, ou melhor, relevância em função dos modelos de prática, das condições históricas e dos propósitos educativos (Sacristán; Gómez, 2000).

Nesse sentido, há uma necessidade de recontextualizar a dimensão da Formação de Professores (as) para atuarem na Educação Básica e a tarefa acadêmica da aula mediante a participação ativa do aluno na determinação dos conteúdos e dos processos de ensino, através da negociação e da participação ativa do aluno, de modo que se criem espaços de compartilhamento, ou seja, de comunidade democrática de aprendizagem, onde comunidade e aprendizagem tenham o mesmo peso (Kemmis; McTaggart, 1988).

Podemos destacar dentro desse processo que a LIESAFRO realizou diversas atividades e ações para promover a formação dos seus discentes refletindo com os mesmos, a importância dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, a partir da utilização de um Currículo não eurocêntrico, o qual reverberou e potencializou a formação e o percurso acadêmico e profissional dos egressos da 1ª turma da licenciatura, sendo que a formação dos egressos, configura-se como um dos principais resultados alcançados por essa licenciatura (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Nesse sentido, através dos resultados da análise dos documentos da licenciatura e dos relatos de Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), podemos afirmar, que a LIESAFRO, desde sua criação configurou-se como um espaço coletivo do aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para construção das identidades dos envolvidos nesse processo, e ao nos reportarmos ao percurso acadêmico e profissional dos egressos da 1ª turma da licenciatura, a partir de uma análise temporal no período de 2015 a 2020, podemos compreender como a educação é um fator primordial para construirmos as nossas vidas, a partir de uma nova epistemologia, onde o respeito e à diversidade sejam construções possíveis e que devem ser potencializadas nos Cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores

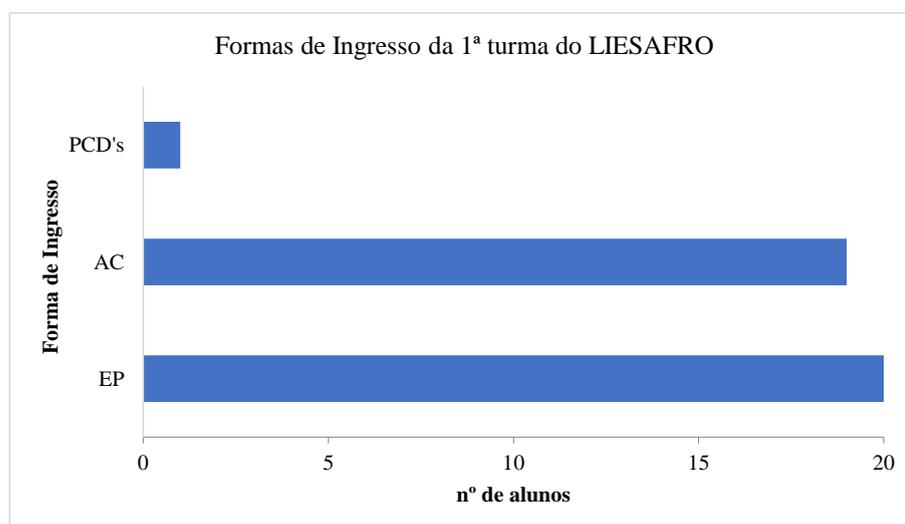
(as) (Brasil, 2006).

Dando continuidade em nossa escrita no subtópico a seguir apresentamos o resultado das análises das informações sobre os discentes da 1ª Turma da LIESAFRO.

#### 4.1 INFORMAÇÕES SOBRE OS DISCENTES DA 1ª TURMA DA LIESAFRO/UFMA (2015).

Referente ao processo de seleção da LIESAFRO é válido ressaltarmos que anualmente nessa licenciatura são disponibilizadas 40 vagas, e ao nos reportarmos a forma de ingresso dos discentes de sua 1ª turma, fizemos os destaques abaixo descritos.

Gráfico 09: Descrição da forma de ingresso dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).

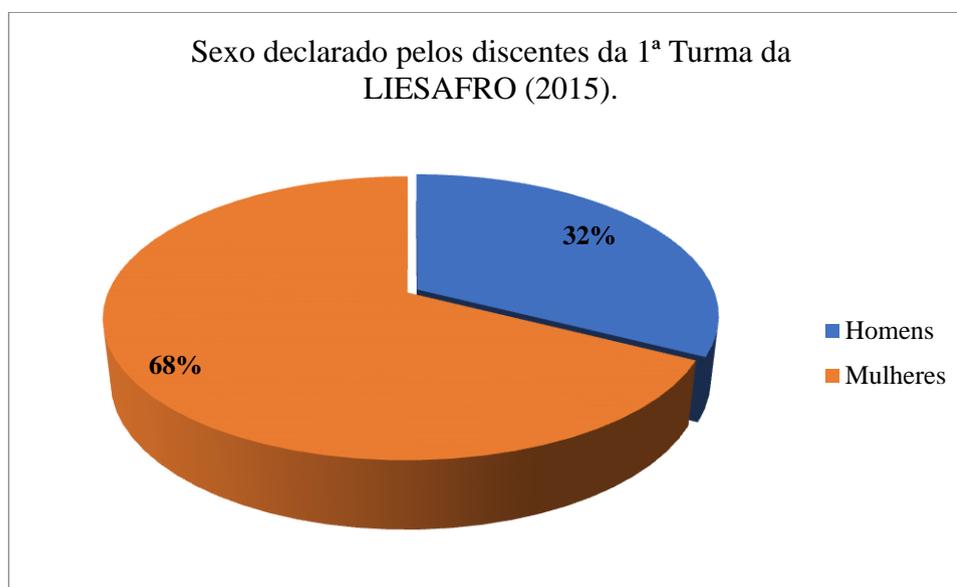


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

Legenda: PcD - Pessoas com deficiência; AC – Ampla concorrência; EP - Escola Pública.

Ao continuarmos o detalhamento das informações dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015), apresentamos a seguir através de gráficos e tabelas, informações referentes ao sexo, autodefinição, forma de ingresso, situação até 12/2023, título e ano de defesa do TCC.

Gráfico 10 - Informações sobre o gênero autodeclarado pelos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).



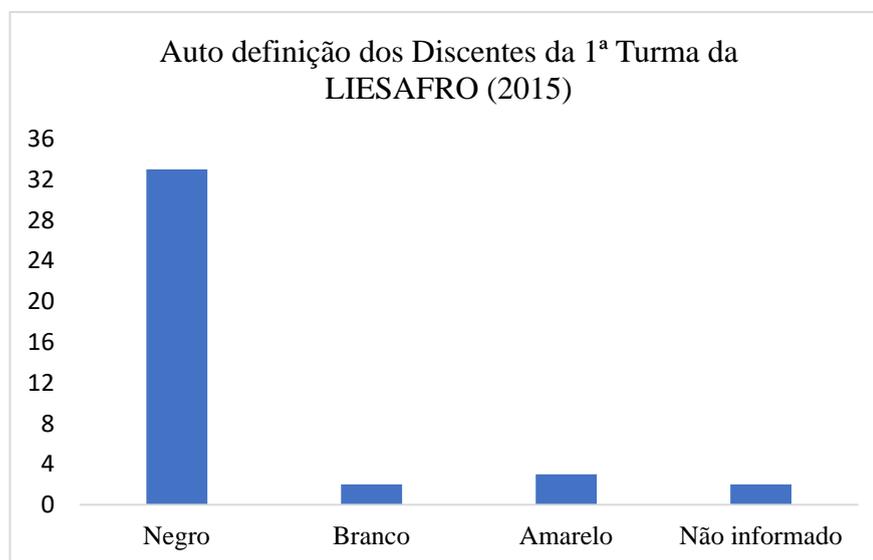
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

Os dados acima citados revelam que a maioria dos discentes da LIESAFRO são mulheres o que corrobora com os dados da pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>157</sup>, pesquisa que afirma que entre os homens com 25 anos ou mais de idade, 15,1% têm ensino superior completo. Já entre as mulheres com 25 anos ou mais, 19,4% completaram o Ensino Superior no Brasil. Portanto, as mulheres têm maior estatística de completarem a graduação comparada aos homens.

Mas mesmos com os dados acima citados indicarem uma maior presença das mulheres no ensino superior, faz-se necessário refletirmos como bem destaca, Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023) que os currículos hegemônicos eurocêntricos refletem uma perspectiva de educação machista, por isso, a importância de trabalharmos na LIESAFRO um Currículo não eurocêntrico, para que homens e mulheres percebam que temos outras possibilidades de currículos a serem trabalhados.

<sup>157</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, que trata de mulheres brasileiras na educação e no trabalho, revela que elas têm conquistado mais espaço no sistema de aprendizagem. De acordo com o IBGE, existe uma tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/mulheres-no-ensino-superior-sao-maioria-entenda> Acesso em: ago. de 2023.

Gráfico 11 - Informações sobre a auto definição declarado pelos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).



Os dados sobre a autodefinição revelam que a maioria dos discentes da LIESAFRO se autodeclararam Negro, os referidos dados corroboram com a pesquisa realizada pelo IBGE 2018<sup>158</sup>, a qual afirma “que o número de matrículas de estudantes negros e pardos nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou, pela primeira vez, o de brancos. Em 2018, esse grupo passou a representar 50,3% dos estudantes do Ensino Superior da Rede Pública. Embora esta pesquisa revele o aumento dos estudantes negros nas Universidades Federais, esse grupo ainda permanece sub-representado (IBGE, 2018).

Outro levantamento, também a partir dos dados do IBGE, feito pelo site Quero Bolsa, publicado pela Agência Brasil, informa que entre 2010 e 2019, o número de alunos/as negros/as no ensino superior cresceu quase 400%. Os (As) negros (as) chegaram a 38,15% do total de matriculados, percentual ainda abaixo de sua representatividade no conjunto da população – 56% (Costa, 2020).

Ao refletirmos sobre os dados acima citados, podemos constatar que não só na LIESAFRO, mas nas IES públicas no Brasil, há uma tendência de crescimento referente à matrícula de estudantes negros/as, mas, não podemos esquecer que apesar desse crescimento os/as negros/as ainda são sub-representados, o que nos faz refletir que:

A educação, em todos os níveis e modalidades, é estratégica na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros (as) em nosso país, vítimas de preconceito e discriminação. Porém, não são apenas os (as) negros (as) que sofrem com as consequências deste quadro: “o racismo imprime marcas negativas na

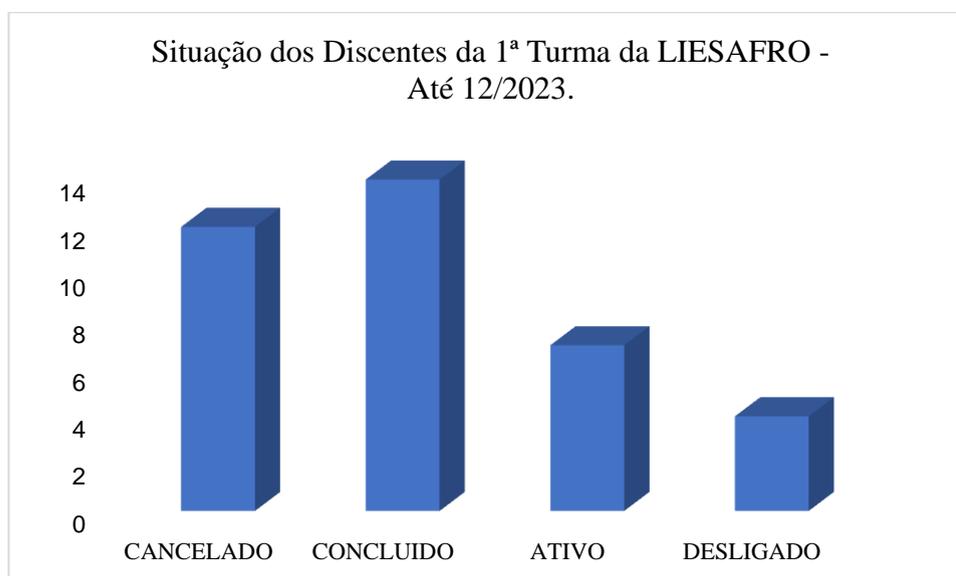
<sup>158</sup> Pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, que trata do número de matrículas de estudantes negros nas universidades e faculdades públicas no Brasil. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039\\_261472.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html) Acesso em: ago. de 2023.

subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Parecer CNE/CP 3/2004) / (Brasil, 2006, p. 123).

Tendo como referência os estudos de Franz Fanon (1956/2012), podemos considerar que a Cultura apresenta-se como basilar e estratégica no processo de transformação da realidade dos estudantes negros/as vítimas do racismo e de suas consequências, pois, o aumento da quantidade de estudantes negros/as no ensino superior traz desafios principalmente os relacionados ao fortalecimento de sua identidade, assim sendo, Franz Fanon, destaca a importância da Cultura na formação da identidade dos povos colonizados e subjugados. Segundo o autor, a Cultura é um elemento fundamental no processo de resistência e para a emancipação dos indivíduos e dos grupos oprimidos. No contexto específico dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, a Cultura desempenha um papel central na reconstrução da história e da identidade desses povos, que foram historicamente marginalizados e silenciados (Fanon, 1956/2012, p. 10-14).

Segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), na LIESAFRO, os discentes têm a oportunidade de estudar e valorizar a Cultura Africana e Afro-brasileira, resgatando a história e as tradições desses povos. Através do contato com obras literárias, artísticas e históricas, os estudantes podem se reconectar com suas raízes e compreender a importância da Cultura na construção de sua identidade. O autor (a) afirmam que a Cultura também contribui para a formação crítica dos discentes, permitindo que eles questionem as estruturas de poder e as formas de discriminação presentes na sociedade, pois, ao estudar a Cultura Africana e Afro-Brasileira, os discentes adquirem como destaca Franz Fanon (1956/2012, p. 16), ferramentas para lutar contra o racismo, o preconceito e a exclusão social, fortalecendo sua identidade e sua autoestima.

Gráfico: 12 - Informações sobre a situação dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

Os dados do gráfico acima citado revelam o quantitativo de discentes da 1ª turma da LIESAFRO que cancelaram a sua matrícula ou que foram desligados do curso, os respectivos dados nos fazem refletir sobre o índice de abandono nas Universidades Brasileiras, sendo que esses dados reforçam os resultados da pesquisa realizada pelo IBGE 2018<sup>159</sup>, no qual afirma que:

O abandono escolar diminuiu de 30,8%, em 2016, para 28,8% em 2018. Entre a população negra de 18 a 24 anos que estudava, o percentual cursando ensino superior aumentou de 50,5%, em 2016, para 55,6% em 2018. Apesar do avanço, o percentual ficou bem abaixo do alcançado pelos brancos na mesma faixa etária, que é de 78,8%.

A partir das reflexões sobre a diminuição da taxa de abono escolar demonstrado na pesquisa de 2018 do IBGE, acima citada e os dados de cancelamento de matrículas (de 12 discentes) e desligamento (de 04 discentes) da 1ª turma da LIESAFRO, podemos perceber a necessidade em superar as dificuldades não só de acesso, mas de permanência dos discentes no ensino superior, por isso:

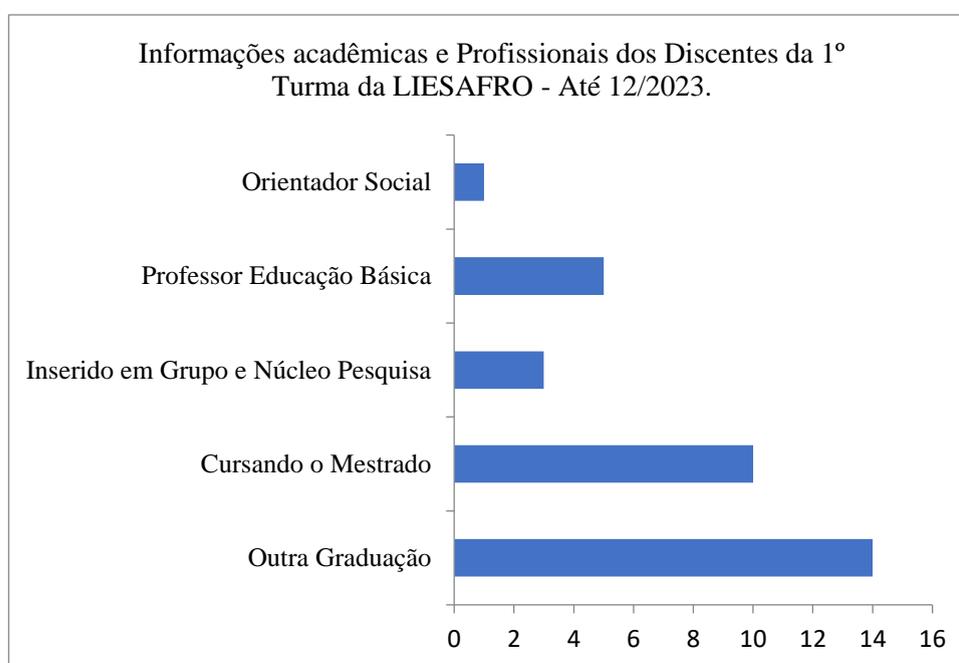
É urgente fazermos com que as Instituições de Ensino Superior tornem-se um espaço onde haja a igualdade de tratamento e oportunidades (Brasil, 2006, p. 20), onde possa ser implementado um processo de sensibilização, fortalecimento da identidade e de Formação Inicial e Continuada de Professores(as), a partir de Currículos que abordem a História dos Africanos, o papel da população negra no desenvolvimento

<sup>159</sup> Pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, que trata sobre a taxa de abandono escolar nas universidades e faculdades públicas no Brasil. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039\\_261472.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html) Acesso em: ago. de 2023.

sociocultural, político e econômico da sociedade brasileira, estimulando a mudança de atitudes, e de comportamento, no sentido de combatermos o racismo, e demonstrarmos a necessidade dos discentes concluírem as etapas do processo de formação, principalmente os que conseguirem chegar ao ensino superior (Santos; Regis, 2023).

Ainda sobre as informações dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015), apresentamos o gráfico abaixo descrito, com as informações acadêmicas e profissionais.

Gráfico: 13 - Informações sobre participação em mestrado, núcleo de estudos e pesquisas, e área de atuação profissional dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor(a) em 2023, a partir de consulta na Plataforma Lattes – CNPq, e dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

Os dados do gráfico acima citado revelam que:

- 14 discentes da LIESAFRO ao ingressarem nesse curso já possuíam uma primeira graduação as quais estão distribuídas nas seguintes áreas do conhecimento (Letras; Turismo, Ciências Sociais, Pedagogia, Geografia; Filosofia; Ciências Biológicas; Direito; Educação Física; História; Física; Educação Artística).
- 10 egressos desta licenciatura estão cursando o Mestrado nas seguintes áreas do conhecimento: História; Letras; Ciências Sociais; Geografia; Planejamento Ambiental Profissional; Gestão de Ensino da Educação Básica.
- 03 estão inseridos em grupos/núcleo de pesquisas.
- 05 são professores (as) da Educação Básica.
- 01 é orientador social.

Ao refletirmos sobre os dados anteriormente citados dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO, fazendo uma correlação com o mercado de trabalho para os professores (as) formados/as nos cursos de licenciatura, podemos considerar que existem perspectivas diversas e desafios que precisam ser considerados pelos profissionais que almejam atuar nessa área. Dados da pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), publicada por Daniel Mello no site da Agência Brasil, revelam que: “a carreira docente vem registrando, segundo a pesquisa, um envelhecimento dos profissionais, entre 2009 e 2021, o número de professores (as) em início de carreira, com até 24 anos de idade, caiu de 116 mil para 67 mil, uma retração de 42,4%. Ao mesmo tempo, o percentual de docentes do Ensino Básico com 50 anos ou mais cresceu 109% no período” (Mello, 2022, p. 01).

A pesquisa revela ainda que a demanda por profissionais da área de Licenciatura tem aumentado significativamente nos últimos anos. Isso se deve, principalmente, à necessidade de melhoria na qualidade da Educação Básica, o que tem gerado oportunidades de atuação tanto em escolas públicas quanto privadas, assim como em projetos sociais e Instituições de Ensino Superior. (Mello, 2022, p. 02). Desta forma, apesar dos obstáculos a serem enfrentados, existem oportunidades de atuação para os professores/as formados/as na LIESAFRO, os quais estão sendo formados (as) a partir de um processo de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) que adota um Currículo não eurocêntrico (Neris et al 2021, p. 12).

Rosenverck Santos e Kátia Regis (2023), afirmam que a parceria estabelecida entre a LIESAFRO e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, garante a inserção dos discentes formados nesta licenciatura no mercado de trabalho. Por meio de convênios e programas de estágio, os futuros professores/as têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica nas escolas públicas, aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula e contribuindo para a promoção da igualdade racial no sistema educacional. O autor (a) destacam que ao incentivar a inserção dos discentes formados na LIESAFRO no mercado de trabalho, as parcerias estabelecidas com as instituições educacionais públicas garantem uma maior visibilidade e valorização dos profissionais formados nesta área, fortalecendo assim a luta pela igualdade racial e a diversidade étnico-cultural na educação.

Segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), ao avaliarmos o processo de formação dos discentes da 1ª turma da LIESAFRO, conseguimos perceber o potencial desta licenciatura, em formar profissionais da educação, para atuarem a partir de uma perspectiva antirracista, emancipatória e para a diversidade tendo como referência um pensamento

decolonial, com novas epistemologias, não europeia, que levem em consideração outros sujeitos como protagonistas, e isto reafirmar o ineditismo da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, pois ao pensarmos no processo de Formação Inicial e Continuada de Professores (as) podemos destacar que:

Embora saibamos das várias dimensões de professor/a que carregamos, faremos vínculo com a nossa dimensão aprendiz, ativa, comprometida, inquieta, e sobretudo que reconheça sua fundamental importância no processo de construção de ações pedagógicas cotidianas antirracistas e inclusivas, que reconheça que a sua ação pedagógica, e a sua ação profissional podem fazer diferença na sua vida e na vida dos estudantes que irão entrar em contato com você (Brasil, 2006, p. 69).

Ao continuarmos a nossa escrita no subtópico a seguir destacamos os TCC dos egressos da 1ª Turma da LIESAFRO.

## 4.2 RELAÇÃO DOS TCC DOS DISCENTES DA 1ª TURMA DA LIESAFRO/UFMA (2015).

Referente aos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO que já concluíram, abaixo descrevemos o título e o ano da defesa do TCC.

Tabela 07 - Informações sobre o tema e ano de defesa do TCC dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA (2015).

<b>Título TCC</b>	<b>Ano defesa</b>
A globalização e a geoeconomia de Moçambique: Notas acerca da chegada da VALE S.A e os impactos para a economia local.	2019
Black Panther e o Afrofuturismo: algumas questões.	2019
Relações concubinárias no Maranhão setecentista: Mônica, a inversão de papéis e o escândalo.	2019
As línguas de cabo verde: relações linguísticas e sociais na cidade de praia	2019
Museu afro e a Lei nº 10.639/2003: reflexões acerca dos desafios e das possibilidades do museu cafuá das mercês (museu do negro) para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira	2019
Pesquisa ancestral: narrando e navegando através das rotas poéticas da capoeira, a trajetória dos negros no Brasil	2019
Anemia falciforme e as políticas públicas de saúde para a população negra: elementos para análise no estado do Maranhão	2019
Gênero e escravidão: mulheres escravizadas nas malhas do tribunal episcopal do Maranhão colonial.	2019
Entre deuses, entidades e "pecadores": hierarquia, conflito e Associação na Tenda Espírita Estrela de Aruanda.	2019
Educação e relações étnico-raciais: o uso de manifestações culturais para a implementação da lei 10.639/2003.	2019
O racismo e o pensamento de Clóvis Moura: elementos para um debate	2019
Reflexões sobre a violência contra a mulher no Brasil e em Cabo Verde: analisando semelhanças, discrepâncias, vicissitudes e a concretude social das legislações brasileira e cabo-verdiana	2019
A África e sua história: entre a estereotipação e a essencialização, qual caminho seguir para a compreensão histórica do continente?	2020
Licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros-LIESAFRO: um legado da política de ações afirmativas para acesso da população negra ao ensino superior no Brasil.	2021
Ponciá Vicêncio: análise da personagem negra e seu papel na representação e identidade da mulher negra no Brasil.	2022
Sujeitos em trânsito: as lideranças religiosas e a tomada de consciência no axé	2022
Contos africanos e afro-brasileiros na escola: uma experiência no Centro Educacional Exedito Camilo	2022

Fonte: Tabela elaborada pelo autor(a) em 2023, a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos.

É válido destacarmos que as informações descritas na tabela anteriormente citada, como mencionado, foram elaboradas a partir dos documentos disponibilizados pelo coordenador da LIESAFRO/UFMA, o Prof. Rosenverck Estrela Santos, sendo que não foram disponibilizados pelo referido coordenador e nem encontrado nas pesquisas realizadas no site da UFMA/LIESAFRO e nos Bancos de Dados e informações disponíveis no *Google*, sobre os links de acesso da maioria dos respectivos TCC identificados, por esta razão não foi possível fazermos um detalhamento destas produções acadêmicas.

Segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), a partir do incentivo à participação nas atividades de extensão e pesquisa, e através das produções dos TCC, dos discentes da 1ª Turma da LIESAFRO, podemos afirmar que as Instituições de Ensino Superior são locais de construção e de produção do conhecimento, desta forma, devem contribuir através de suas pesquisas para a produção do conhecimento, no sentido de valorizar os aspectos da Cultura e história da população negra, tencionando os debates sobre as consequências do racismo no ambiente escolar e na sociedade. A LIESAFRO através das referidas produções dos seus egressos, demonstra a sua importância no processo de subversão do Currículo hegemônico, formando profissionais da educação a partir de uma nova epistemologia do conhecimento, a qual propiciou as bases epistemológicas as quais foram essenciais para os egressos desta licenciatura concluírem os seus TCC (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Dando continuidade no subtópico a seguir destacamos as atividades desenvolvidas pela LIESAFRO, onde os discentes de sua 1ª turma foram envolvidos.

#### 4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA LIESAFRO/UFMA JUNTO AOS DISCENTES DA 1ª TURMA (2015).

Como já mencionado anteriormente a LIESAFRO, é uma licenciatura pioneira que visa promover a valorização da cultura afrodescendente e a inclusão de temáticas africanas e afro-brasileiras no contexto educacional. No período de 2015 a 2020, os discentes desta licenciatura tiveram a oportunidade de participar de diversas atividades que contribuíram para sua formação acadêmica e profissional (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023). Referente às atividades desenvolvidas pela LIESAFRO neste período, nas quais os discentes foram envolvidos, destacamos as seguintes atividades: Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO); Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Semanas Interdisciplinares

da LIESAFRO; Termo de cooperação técnico-científica com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA) (Neris et al 2021, p. 13).

a) Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO)

O NIESAFRO, foi criado em 2019, e tem como objetivo geral: “contribuir de forma direta no processo de produção e socialização de pesquisas relacionadas aos estudos africanos e afro-brasileiros, e sobre ERER” (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023). O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que: os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) representam um importante braço de pesquisa o que corrobora com o que está descrito no artigo 3º, § 4º da Resolução n.º01/2004, do Conselho Nacional de Educação, que afirma que:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira (Brasil, 2009, p. 23).

Por esta razão podemos afirmar que as ações do NIESAFRO, embasam-se em: colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores/as e graduandos em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Neris et al 2021, p. 11), de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP n.º01/2004, no Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e nas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 (Brasil, 2009, p. 23).

Segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), o NIESAFRO foi um espaço fundamental para a discussão e aprofundamento de temas relacionados à Cultura Africana e Afro-Brasileira. Por meio de palestras, seminários e grupos de estudo, onde os discentes da primeira turma da LIESAFRO, tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e desenvolver uma visão crítica sobre a história e a atualidade dessas temáticas.

b) Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Referente ao programa, as pesquisadoras Cidinalva Neris et al (2021), destacam que:

O subprojeto do PIBID intitulado Ciências humanas, interdisciplinaridade e estudos africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma história única está em atividade desde 2018 e foi elaborado seguindo as orientações utilizadas nos componentes curriculares do curso de graduação, ou seja, fundamenta-se na preocupação de que a formação dos/as docentes e, conseqüentemente, a oferta do ensino em ciências humanas ainda estejam baseadas numa herança derivada do colonialismo cultural, eurocentrada e que minimize ou até mesmo exclua qualquer referência à história afro-asiática e indígena. Assim, ao pensar no enfrentamento de uma história única (Adichie, 2019), o projeto busca superar a visão de uma história etnocêntrica que ainda invisibiliza sociedades e sujeitos. O que se pretende é a

melhoria e o aprofundamento da formação docente e também familiarizar os/as discentes do curso com a realidade do ensino de história na Educação Básica. Trata-se de um espaço de intercâmbio dinâmico e da construção de experiências político pedagógicas mais inovadoras (Neris et al 2021, p. 11).

O PIBID<sup>160</sup> até o ano de 2021, tinha oito alunos/as bolsistas e dois voluntários/ as e, por meio das atividades de acompanhamento e intervenção, atuavam na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), onde foram contemplados 160 alunos/as de forma direta, ao nos reportarmos ao Programa de Residência Pedagógica<sup>161</sup>, afirmamos que o mesmo de acordo com o PPP da LIESAFRO faz parte de “uma proposta de formação integral do/a licenciando/a, nas duas edições realizadas, os subprojetos foram estruturados de maneira a contemplar as normas de estágio curricular obrigatório” (UFMA, 2017b).

Segundo Cidinalva Neris et al (2021), na primeira edição do PIBID no período de 2018 a 2020, a LIESAFRO participou com o subprojeto intitulado Residência pedagógica: saberes e fazeres interdisciplinares na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, sendo que nesta primeira edição foi desenvolvida pesquisa junto a três escolas públicas estaduais, localizadas em áreas periféricas e caracterizadas como de alto índice de vulnerabilidade social de São Luís (MA), sendo que foram trabalhados:

Trinta residentes – sendo 24 bolsistas e seis voluntários –, três preceptores e uma docente orientadora, compuseram a equipe dessa primeira etapa da residência pedagógica, que, mesmo enfrentando grandes desafios, se empenhou grandemente na construção de estratégias a fim de colocar em prática o ensino oferecido na LIESAFRO, como, por exemplo, a realização de oficinas, palestras, curso sobre a utilização de história em quadrinhos no ensino da história, rodas de conversa e cine debates, abordando as questões alvo de nossa residência pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar das três escolas acompanhadas (Neris et al, 2021).

Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), afirmam que o envolvimento e a participação dos discentes da primeira turma da LIESAFRO no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) permitiu que os estudantes vivenciassem a prática docente desde cedo, contribuindo para sua formação como futuros professores (as) especializados em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Essa experiência prática foi enriquecedora e possibilitou aos alunos desenvolver habilidades essenciais para atuar no ensino dessas temáticas de forma eficaz no que se refere à descolonização dos

<sup>160</sup> De acordo com o MEC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é o programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública (Brasil, 2022).

<sup>161</sup> Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica faz parte da “Política Nacional de Formação de Professores”, e, segundo seu Art. 1º, sua finalidade é “Apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018, p. 28).

Currículos e das práticas utilizadas no processo de formação de professores (as).

c) Semanas Interdisciplinares da LIESAFRO.

**Imagem 05** - Semanas Interdisciplinares da LIESAFRO/UFMA.



Fonte: Disponível para consulta em <https://portalpadrao.ufma.br/profissoes/nossos-centros-academicos/campus-sao-luis/afrobrasileiro-sao-luis>

Segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), as Semanas Interdisciplinares da LIESAFRO, realizadas no período de 2015 a 2020, se destacaram como momentos importantes no processo de formação dos alunos/as, pois possibilitaram a integração entre teoria e prática, bem como a discussão de temas relevantes e atuais relacionados às questões étnico-raciais. Essas atividades contribuíram significativamente para a ampliação do repertório teórico dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuarem de forma crítica e reflexiva no campo da educação (Ufma, 2018).

Entre as potencialidades das Semanas Interdisciplinares da LIESAFRO destacam-se a promoção do diálogo interdisciplinar, a articulação entre a academia e a comunidade, a valorização da cultura afro-brasileira e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Além disso, essas atividades favoreceram a construção de identidades positivas e fortaleceram o pertencimento étnico-racial dos estudantes. Os principais resultados identificados apontam para o impacto positivo das Semanas Interdisciplinares na formação dos alunos/as da LIESAFRO, tanto no que se refere ao desenvolvimento acadêmico quanto ao engajamento com as questões sociais e políticas relacionadas às relações étnico-raciais. Essas atividades contribuíram para a conscientização dos estudantes sobre a importância da diversidade étnico-racial na sociedade e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e não discriminatórias (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Destaca-se a relevância das Semanas Interdisciplinares da LIESAFRO como estratégia eficaz para a formação de profissionais comprometidos com a promoção da igualdade racial e o respeito à diversidade. A partir dessa análise, e tendo como referência os estudos de Nilma Gomes (2023), é possível afirmar que a formação inicial oferecida pela LIESAFRO tem contribuído significativamente para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, para a valorização da cultura afro-brasileira e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

d) Termo de cooperação técnico-científica com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA).

Um destaque a ser feito no processo de Formação Inicial e Continuidade dos discentes da 1ª turma da LIESAFRO, está relacionado ao estabelecimento de parceria através de um Termo de Cooperação Técnico-Científica entre a UFMA/LIESAFRO e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), que viabilizou o trabalho de campo, em Cabo Verde na África<sup>162</sup>, no período de 21/11 a 07/12/2018, onde participaram deste trabalho de campo 50 pessoas, sendo estas: docentes, discentes, técnico administrativo e bolsistas da UFMA/LIESAFRO.

**Imagem 06** - Comitiva do Trabalho de Campo em Cabo Verde – 21 de novembro a 07 de dezembro de 2018.



Fonte: Disponível para consulta em <https://portalpadrao.ufma.br/profissoes/nossos-centros-academicos/campus-sao-luis/afrobrasileiro-sao-luis>

Segundo Kátia Regis; Cidinalva Neris (2019), durante a estadia em Cabo Verde foi realizado o Colóquio Internacional, intitulado: Políticas Antirracistas no Mundo, organizado em parceria com a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Dessa forma, o diálogo entre o

<sup>162</sup> Cabo Verde é um arquipélago localizado ao largo da costa da África Ocidental. As ilhas vulcânicas que o compõem são pequenas e montanhosas.

Brasil e Cabo Verde propiciou o alargamento e o adensamento da fundamentação teórica necessária para que o que é ensinado sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja construído a partir de bases sólidas da ancestralidade africana e a partir de parcerias com educadores/as e pesquisadores/as africanos/as. Com a articulação de diferentes áreas de conhecimento através da realização do trabalho de campo em Cabo Verde, foi possível ampliar, consolidar e socializar as pesquisas e os materiais bibliográficos e audiovisuais sobre a História e Cultura Africana, oferecendo importantes fundamentos para a realização de uma educação intercultural. A relevância da realização do Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo reside em promover um espaço de discussão e de construção do conhecimento acerca da temática e contribuir para refletir e oferecer subsídios para a implementação efetiva das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, que legislam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas no Brasil (Neris et al 2021).

É válido destacarmos que como contrapartida da LIESAFRO ao financiamento do trabalho de campo em Cabo Verde garantido pela SEDUC-MA, essa licenciatura realizou um curso de formação continuada sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o qual foi ofertado de forma gratuita para 350 docentes da Educação Básica do Estado do Maranhão no período de 18 a 22/11/2019 (Neris; Regis; Muniz; Sales, 2021).

Essa devolutiva da LIESAFRO para os docentes da SEDUC-MA, corrobora com a afirmação de Nilma Gomes e Kátia Regis (2021, p. 110) de que “a LIESAFRO realiza a sua Formação Inicial e Continuada de Professores/as a partir do compromisso de que o processo formativo deve ocorrer de maneira dialogada, participativa e democrática; a qual deverá ser realizada em interação com as instituições educacionais da Educação Básica”, proporcionar esta experiência de imersão em um Currículo não eurocêntrico aos discentes, docentes e aos profissionais da educação reforça o que já mencionamos anteriormente referente ao pioneirismo desta licenciatura e como ela enquanto nova epistemologia, contribui de forma direta no processo de formação de professores.

Os estudos de Kátia Regis; Cidinalva Neris (2019) afirmam que o termo de cooperação estabelecido com a SEDUC-MA, foi um importante marco na trajetória dos discentes da primeira turma da LIESAFRO, pois, essa parceria possibilitou a realização de atividades extracurriculares, basilares no processo de vivências e trocas de experiências, pois, motivaram os referidos discentes a vivenciarem na prática os conteúdos teóricos trabalhados enquanto componente curricular na LIESAFRO.

Segundo Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023), a atuação da LIESAFRO, no período pesquisado neste estudo, foi extremamente positiva e relevante. Pois, as atividades desenvolvidas proporcionaram aos discentes da primeira turma da LIESAFRO, uma formação sólida e diferenciada, que os preparou para enfrentar os desafios presentes no campo da educação e da inclusão de temáticas africanas e afro-brasileiras no Currículo escolar. Portanto, é fundamental que iniciativas como a LIESAFRO continuem a ser valorizadas e incentivadas, pois promovem a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Formação de Professores (as) especializados nesse campo é essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva e para o combate ao racismo e à discriminação racial (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Em suma, o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão tem desempenhado um papel fundamental na promoção da diversidade cultural e étnico-racial, formando profissionais comprometidos com a desconstrução do racismo e a promoção da igualdade. Suas ações e iniciativas no período de 2015 a 2020 refletem seu compromisso com a valorização e respeito à cultura afrodiáspórica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Ao longo deste estudo, foi possível realizar uma avaliação do percurso acadêmico e profissional dos egressos da 1ª turma e dos resultados das atividades desenvolvidas na LIESAFRO. Observou-se que os/as profissionais formados/as nesta licenciatura apresentam um comprometimento significativo com a implementação de práticas pedagógicas antirracistas e a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar (Neris et al 2021).

As interlocuções entre as seções anteriores desta tese - que discutiram as dimensões introdutórias, a formação de professores/as e as políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial - e os resultados obtidos na LIESAFRO mostram a relevância de uma formação que contemple o estudo de saberes africanos e afro-brasileiros, a desconstrução de estereótipos racistas e a valorização da cultura negra como destacam os estudos de Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (1952/2008) e Grada Kilomba (2010; 2016).

Nas considerações finais desta tese, destacamos a importância de políticas públicas que garantam a implementação de licenciaturas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a fim de formar profissionais comprometidos/as com a promoção da igualdade e a justiça racial. Pois é fundamental que as universidades e órgãos governamentais invistam em programas de formação continuada e em espaços de reflexão e debate sobre a Educação para Relações Étnico-raciais (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trilhas escolhidas para a busca do conhecimento me fazem lembrar do caminhar do orixá Exu (laoroîê babá), o senhor dos caminhos. Ele abre os caminhos das pessoas que, assim como eu, são seus filhos e acreditam na ancestralidade. Independentemente das dificuldades, ele nos mostra a seguir sempre em frente, ainda que em certos momentos o desejo de desistir possa nos tentar.

Nas trilhas pelas quais percorri para realizar este estudo, enfrentei momentos em que a minha saúde ficou debilitada e, mais uma vez, recorri ao meu pai Obaluaiê (atotô babá). Como sempre, protegeu-me reestabelecendo a minha saúde física, mental e espiritual, fortalecendo a cada dia o meu elo de ligação com a minha família e com a minha ancestralidade. Durante a minha jornada, houve momentos em que me vi incapaz de escrever, momentos nos quais o meu caminhar ficou lento e as trilhas começaram a sumir embaixo dos meus pés, foi então que eu pedi ajuda à minha mãe Oxum (Ora yêyê ô mamãe) que prontamente veio ao meu socorro, estendeu-me a mão, abraçou-me e me acalentou. Como um presente que só as mães podem nos dar, ela colocou no meu caminho a Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho que para mim foi e sempre será muito mais que uma orientadora, é uma fonte de inspiração, de força, de integridade, um exemplo a ser seguido e, acima de tudo, alguém que não desistiu de mim. Ter uma orientadora com esse perfil fez toda a diferença em minha vida pessoal e acadêmica.

Ao refletirmos sobre o processo de Formação Inicial e Continuada de Professores (as), a partir de um Currículo não eurocêntrico, percebemos como é necessária a Lei n.º 10.639/2003. Ela que, há vinte e um anos, tornou obrigatória a inclusão da temática na EREER nos Currículos dos diferentes níveis de ensino, precisa ser implementada em muitas situações, pois como afirma Tânia Müller, Wilma Coelho, Paulo Ferreira (2015, p. 106), é urgente, para nós educadores (as) e formadores (as) de professores (as), pensarmos sobre a Lei n.º 10.639/2003 para além de um “território de imposições”, pensarmos como um capítulo da história das lutas pela visibilidade e afirmação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” (Müller; Coelho; Ferreira, 2015).

Destacamos que o objetivo deste estudo foi analisar o processo de Formação Inicial para Educação das Relações Étnico-Raciais realizado na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO). Por essa razão e tendo como referência o objetivo proposto, estruturamos este estudo em quatro seções as quais nos ajudaram a fazer uma discussão consubstanciada sobre o objeto pesquisado, o que nos fez inicialmente dialogar

sobre as dimensões introdutórias deste estudo, refletindo sobre o nosso percurso teórico-metodológico, e as nossas motivações, o que nos possibilitou realizar o estado do conhecimento referente à produção acadêmica sobre Formação de Professores (as) e sobre ERER nas regiões Norte e Nordeste, definindo a estrutura deste estudo.

Ao nos reportarmos à seção 2, refletimos sobre o processo de Formação de Professores (as) e ERER tendo como referência o processo histórico e a legislação sobre a Formação de Professores (as). As discussões sobre as teorias do Currículo e o processo de educação para população negra e ERER nos ajudaram a dialogar sobre a história de resistência dos afrodescendentes no Brasil e sobre os processos de reivindicação por uma Educação para Relações Étnico-Raciais a serem trabalhados em todos os níveis e modalidades.

Como destacam Tânia Müller, Wilma Coelho, Paulo Ferreira (2015, p. 114), faz-se necessário entender que o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assim como o acesso à Educação Básica e Superior de afrodescendentes, não são privilégios ou concessões, mas sim um “direito”. Significa universalizar e democratizar aquilo que prevê a própria Constituição Federal do Brasil de 1988 (Müller; Coelho; Ferreira, 2015, p. 114).

Ao continuarmos nos reportando à seção 2, os dados evidenciaram que através do processo de luta e reivindicação da população negra tivemos avanços na discussão para a diversidade e na elaboração de uma legislação para ERER. Todavia, apesar desse avanço, há muito a ser feito para que tenhamos uma educação como preconiza a Lei n.º 10.639/2003, a Lei n.º 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009), bem como, o que determina a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ (Brasil, 2024), que tem como objetivo “implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola” (Brasil, 2024, p.01).

Pois, como destaca a professora Nilma Lino Gomes:

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. “Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (Gomes, 2001, p. 86). Ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem do povo negro.

Ao nos reportarmos à seção 3, refletimos sobre o processo de criação da LIESAFRO e de como essa licenciatura se configura como uma proposta de nova epistemologia por oferecer uma Formação Inicial e Continuada que tem como referência um Currículo não eurocêntrico. A partir dos estudos de Cidinalva Neris et al (2021, p. 03-04), podemos afirmar que:

O racismo estrutural manifesta-se de diferentes formas e em diversos espaços, especialmente nas instituições de ensino de Educação Básica e nas universidades, espaços radicalizados nos quais a presença da população negra é limitada e suas falas silenciadas. A LIESAFRO vem assumindo o desafio de promover a produção e a socialização de conhecimento emancipatório desde sua criação, agindo para romper com esse silenciamento, fazendo ecoar saberes e epistemologias (Neris; et al 2021, p. 03-04).

Dessa forma, podemos considerar que “questionar essa estrutura é uma das propostas da LIESAFRO, de maneira especial por considerarmos que esta estrutura, é um fator de grande relevância na manutenção das múltiplas desigualdades, do racismo e da exclusão que marcam a existência da população negra brasileira e o silenciamento de seus saberes, colocando essa população historicamente numa posição de subalternidade” (Neris et al 2021, p. 8).

Ainda nos reportando à seção 3, refletimos sobre o processo de Formação de Professores (as) e EREER tendo como referência a Formação Inicial e Continuada de Professores (as) implementada pela LIESAFRO/UFMA. A partir da legislação vigente, é válido destacarmos que:

Para que a educação antirracista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca (Brasil, 2006, p. 124).

Nesse sentido, a partir dos estudos de Kátia Regis e Cidinalva Neris (2019, p. 09), podemos afirmar que a LIESAFRO:

Tem como base uma matriz curricular disciplinar inserida em uma perspectiva interdisciplinar. Tal concepção vem atender ao que dispõe a Resolução n.º 02, de 1º de julho de 2015, que dentre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, determina que seja realizado: um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação.

Ao nos reportarmos à seção 4, os nossos estudos nos propiciaram a oportunidade de fazer uma avaliação do percurso acadêmico e profissional dos egressos da 1ª turma e dos resultados das atividades desenvolvidas na LIESAFRO/UFMA no período de 2015 a 2020. Segundo Kátia Regis; Cidinalva Neris (2019, p. 08), podemos destacar que:

O processo formativo desenvolvido na LIESAFRO busca a interdisciplinaridade e a integração com a Educação Básica e com os movimentos sociais, o que ocorre por meio dos seus eixos interdisciplinares; das Práticas de Ensino como Componente Curricular (PECCs) de suas disciplinas; dos projetos de iniciação à docência como o Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e das Semanas Interdisciplinares de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros realizadas periodicamente.

De acordo com Rosenverck Santos e Kátia Regis (2023), a LIESAFRO representa uma possibilidade de pensarmos a discussão do Currículo a partir de um Currículo decolonial, a partir de uma nova epistemologia, pois esse curso é interdisciplinar, diversificado, com uma pauta política, social e ética. O fato de a Universidade Federal do Maranhão ter criado a LIESAFRO no Estado do Maranhão, um Estado predominantemente negro com uma herança, tradição e ancestralidade fortíssima do Tambor de Crioula, das Religiões de Matriz Africana, do Bumba meu boi, da Capoeira, do Hip Hop, do Samba, do Reggae, e de grandes intelectuais negros(as): Maria Firmina dos Reis (*in memorian*), Luiz Alves Ferreira (*in memorian*), Fátima Oliveira (*in memorian*), Magno José Cruz (*in memorian*), Ivan Rodrigues Costa (*in memorian*), Maria Aragão (*in memorian*), Carlos Benedito Rodrigues da Silva, Maria de Lurdes Sirqueira, Maria Raimunda Araújo, entre outros, faz-nos refletir sobre o processo de luta e reivindicação da população negra por uma educação para a diversidade e de combate ao racismo.

Segundo Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2005), o racismo<sup>163</sup> é uma questão social, histórica e estrutural que permeia a sociedade brasileira, manifestando-se de diversas formas e em distintos locais, inclusive nas instituições de ensino, como denunciado pelo Movimento Social Negro desde década de 70, do século XX. O Brasil possui uma longa história de discriminação e marginalização da população negra, o que se reflete no acesso desigual à educação e nas experiências negativas vivenciadas por estudantes, professores (as) e demais profissionais da área.

O racismo nas instituições de ensino se manifesta de diversas formas, desde a exclusão de estudantes negros (as) até a ausência de uma abordagem adequada da História e Cultura Afro-Brasileira nos Currículos escolares (Luíz Gonçalves; Petronilha Silva, 2005). Nesse contexto, a LIESAFRO destaca-se por oferecer uma formação acadêmica específica sobre a

---

<sup>163</sup> Dados da pesquisa realizada em 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), intitulada: Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e negros persistem no país. Revelou que o racismo está presente em todos os Estados brasileiros, com elevados índices de desigualdade racial em vários aspectos da vida social. No Estado do Maranhão, por exemplo, os dados apontam para altos índices de discriminação racial que afetam principalmente a população negra. (Ibge, 2020). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>

história, cultura e identidade africana e afro-brasileira, o que contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação à população negra. Ao formar professores (as) e pesquisadores (as) engajados (as) na promoção da igualdade racial, essa licenciatura desempenha um papel fundamental no combate ao racismo nas instituições de ensino.

A partir do exposto, entendemos que os objetivos apresentados na introdução deste estudo foram alcançados e, além disso, são articuladores e impulsionadores de reflexão sobre a temática da Formação Inicial e Continuada para Educação das Relações Étnico-Raciais realizada na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO).

Fazendo uma correlação dos resultados obtidos com os estudos de Nilma Gomes (2012, p. 105), onde a mesma destaca que “[...] a mudança estrutural proposta pela legislação da EREER abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana (Regis; Neris, 2019, p. 17), aferimos que a partir do Currículo não eurocêntrico trabalhado nessa licenciatura os resultados mostram que a LIESAFRO configura-se como uma nova epistemologia, por subverter o Currículo hegemônico eurocêntrico (Entrevista com Rosenverck Santos e Kátia Regis, 2023).

Consideramos que a experiência inovadora da LIESAFRO, configura-se como um dos principais avanços identificados neste estudo, pois refere-se ao acesso a conteúdos curriculares não eurocêntricos, acesso a conhecimentos relacionados à EREER e a uma nova epistemologia, pois como destaca Tânia Müller, Wilma Coelho, Paulo Ferreira (2015, p. 49) que “(...) avançar na compreensão do acesso, ou não, a conhecimentos sobre relações étnico-raciais da formação no Ensino Superior, requer um exercício de pesquisa sobre a empiria da experiência com a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais em Currículos do Ensino Superior”.

Destaca-se ainda que este estudo marca os 09 anos de história da LIESAFRO que em 2025 completará 10 anos, consolidando-se como uma experiência inovadora na discussão e implementação de um Currículo decolonial, a partir de novas epistemologias e novos saberes como afirmam Rosenverck Santos; Kátia Regis (2023). Faz-se necessário destacarmos ainda que no mês de dezembro de 2023, a LIESAFRO teve aprovado em sua primeira tentativa pela CAPES<sup>164</sup>, o Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-

---

<sup>164</sup> Resolução CONSEPE nº 2.628/2022 (VER NO ANEXO – E) e reconhecido pela Portaria MEC nº 749/2024 (VER NO ANEXO – F). Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/ageufma/noticias/noticias-gerais/ufma-abre-inscricoes-para-mestrado-em-estudos-africanos-e-afro-brasileiros> Acesso em: 29/08/2024.

Brasileiros<sup>165</sup>, reafirmando o compromisso desta LIESAFRO em contribuir no processo de Formação de Professores (as) na temática da EREER a partir de um Currículo decolonial a ser trabalhado com os seus discentes.

Referente aos desafios a serem superados, o principal está relacionado a combatermos o racismo na Universidade Federal do Maranhão em todos os seus cursos, utilizando para tanto a experiência inovadora da LIESAFRO, no que se refere a adotar nos cursos de licenciatura em especial nos de Formação de professores (as) um Currículo que respeite e valorize a diversidade.

E para estudos futuros, sugerimos o aprofundamento da análise do processo de formação das turmas da LIESAFRO posteriores a de 2015, pois este estudo examinou de forma minuciosa, somente a Formação Inicial e Continuada dos egressos e as atividades realizadas no período compreendido entre 2015 a 2020, período que corresponde a 1ª turma da LIESAFRO.

---

<sup>165</sup> “O Curso de Mestrado em Estudos Africanos e Afro-brasileiros tem como objetivo contribuir no processo formativo, em nível de mestrado, com conhecimento consistente e rigoroso acerca dos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos basilares no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros, bem como devidamente qualificados (as) para a docência na educação básica e no ensino superior e para a formulação e gestão de políticas públicas para a promoção da equidade racial no Brasil e, particularmente, no estado do Maranhão. Assim, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pretende formar mestres(as) na área interdisciplinar objetivando contribuir para a formação de pesquisadores(as) devidamente capacitados(as) para o ensino, pesquisa, inovação e para a construção e socialização de conhecimentos em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, a fim de proporcionar novos olhares e conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como para promover a equidade racial na sociedade brasileira. Intenta também formar profissionais no âmbito da pesquisa e do ensino para contribuir com a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e para a gestão e formulação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial na sociedade brasileira”. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao\\_stricto.jsf?lc=pt\\_BR&idPrograma=1907](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1907) Acesso em: 29/08/2024..

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS TESES

ALBUQUERQUE, Márcio Luiz Freire de. **Paleo-arqueologia na formação continuada de professores no Cariri paraibano: por uma educação ambiental contextualizada para o semiárido**. 2017. 365 f. Tese (Doutorado em Informática) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9041/2/arquivototal.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB**. 2021. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22726/1/DavidLuizRodriguesDeAlmeida\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22726/1/DavidLuizRodriguesDeAlmeida_Tese.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11835> Acesso em: 4 dez. 2023.

ALVES, Carmem Dolores. **Parceria público-privada como política pública educacional e a diversidade étnico-racial**. 2019. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18988/1/CarmemDoloresAlves\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18988/1/CarmemDoloresAlves_Tese.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

ALVES, Melina Silva. **Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida**. 2015. 349 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19718/1/TESE%20DOUTORADO%20Melina%20Silva%20Alves%20UFBA.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de. **O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais**. 2020. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29674> Acesso em: 4 dez. 2023.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre – Campus Cruzeiro do Sul**. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6383/5/Tese\\_Jos%c3%a9%20J%c3%balio%20C%c3%a9sar%20do%20Nascimento.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6383/5/Tese_Jos%c3%a9%20J%c3%balio%20C%c3%a9sar%20do%20Nascimento.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre – Campus Cruzeiro do Sul**. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6383/5/Tese\\_Jos%c3%a9%20J%c3%balio%20C%3%a9sar%20do%20Nascimento.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6383/5/Tese_Jos%c3%a9%20J%c3%balio%20C%3%a9sar%20do%20Nascimento.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

ARAÚJO, Ruth Cristina Soares Gomes. **O pensamento crítico na formação de professores**. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7616/8/Tese\\_RuthAraújo\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7616/8/Tese_RuthAraújo_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

BANDEIRA, Tainá da Silva. **A formação profissionalizante no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana sob as diretrizes da Lei N.º 5.692/1971, Mossoró/RN**. 2020. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31013/1/FormacaoprofissionalizanteCentro\\_Bandeira\\_2020.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31013/1/FormacaoprofissionalizanteCentro_Bandeira_2020.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

BARROS, Josias Silvano de. **Tessitura de saberes de professores de geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes**. 2021. 304 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22994/1/JosiasSilvanoDeBarros\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22994/1/JosiasSilvanoDeBarros_Tese.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23742/1/Forma%c3%a7%c3%a3oDoc%c3%aanciaProfessores\\_Barros\\_2016.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23742/1/Forma%c3%a7%c3%a3oDoc%c3%aanciaProfessores_Barros_2016.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira. **Corpo, cultura e educação (física) nos quilombos da serra**. 2021. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32902> Acesso em: 4 dez. 2023.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4981/5/Tese\\_HeloisaBorges\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4981/5/Tese_HeloisaBorges_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013**. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6336334](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6336334) Acesso em: 4 dez. 2023.

BRITO, Sonia Maria de Souza. **Formação técnica, profissão professora: expressões identitárias das estudantes da ETFBA, na década de 1970**. 2018. 247 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27500/1/TESE%20SONIA%20M.%20DE%20SOUZA%20BRITO.docx> Acesso em: 4 dez. 2023.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil**. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27374/1/Necessidadesforma%20c3%a7%20c3%a3odocente\\_Campos\\_2017.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27374/1/Necessidadesforma%20c3%a7%20c3%a3odocente_Campos_2017.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 373 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2021. Disponível em:

<file:///C:/Users/USER/Downloads/ENCRUZILHADAS%20METODOLOGICAS%20-%20EBM.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

CARNEIRO, Cristina Rodrigues. **A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma escola municipal de Autazes/AM**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em:

<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5504/5/Tese%20-%20Cristina%20Rodrigues%20Carneiro.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

COELHO, Maria Marly de Oliveira. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5728/5/Tese\\_MariaMarlyCoelho\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5728/5/Tese_MariaMarlyCoelho_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

CORRÊA, Edith Santos. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. 80 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6442/8/Tese\\_EdithCorr%20c3%a3aaa\\_PPGSCA.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6442/8/Tese_EdithCorr%20c3%a3aaa_PPGSCA.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

COSTA, Maria das Graças Soares da. **Formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais de Pernambuco: concepções e práticas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40594/1/TESE%20Maria%20das%20Gra%20c3%a7as%20Soares%20da%20Costa.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

COSTA, Rosilene Silva Santos da. **Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação (CE) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

da Paraíba, Paraíba, 2019. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18995> Acesso em: 4 dez. 2023.

CRUZ, Felipe Alex Santiago Cruz. **Formação continuada de professores para as relações raciais**: produção do conhecimento em livros, artigos qualis, teses e dissertações brasileiras (2004-2018). 2021. 185 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14829> Acesso em: 4 dez. 2023.

CRUZ, Letícia Telles da. **Entre o dizer e o fazer**: Implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26655/1/TESE%20-%20LET%20-%20UFBA%202017.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

DALVA, Gercina. **A política de formação de professores a distância**: avaliando o curso lato sensu para gestores escolares (2010-2012). 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:  
[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23762/1/Pol%c3%adticaForma%c3%a7%c3%a3oProfessores\\_Dalva\\_2015.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23762/1/Pol%c3%adticaForma%c3%a7%c3%a3oProfessores_Dalva_2015.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Geopedagogia da imanência digital**: uma outra ambiência de formação continuada de professores no Amazonas. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Manaus, 2020. Disponível em:  
[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7876/2/Tese\\_MariaIoneDolzane\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7876/2/Tese_MariaIoneDolzane_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. **Aventuras do contar(se)**: narrativas da formação de professores de Química à distância. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em:  
[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27960/1/Aventurascontar%28se%29narrativas\\_Pereira\\_2019.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27960/1/Aventurascontar%28se%29narrativas_Pereira_2019.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

FARIAS, Marnilde Silva de. **Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima**: diálogo com egressos. 2021. 218 f. Tese (Tese em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em:  
[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8368/2/Tese\\_MarnildeFarias\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8368/2/Tese_MarnildeFarias_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

FEITOSA, Osmiriz Lima. **A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**. 2021. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em:  
[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8394/2/Tese\\_OsmirizFeitosa\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8394/2/Tese_OsmirizFeitosa_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

FELIPE, Thayza Wanessa Silva Souza. **Formação docente e diversidade sociocultural amazônica: um estudo sobre a formação dos professores do colégio La Salle.** 2020. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8150/11/Tese\\_ThayzaFelipe\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8150/11/Tese_ThayzaFelipe_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

FERREIRA, Anne de Matos Souza. **Um estudo sobre a política de ação afirmativa: a implementação da lei n.º 12.711/2012 nos IFETS (2014-2019).** 2020. 260 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em:

<https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13724> Acesso em: 4 dez. 2023.

FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes. **Formação de professores formadores e construção de sentidos: uma meta-análise sobre o processo formativo.** 2020. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7828/8/Tese\\_IsabelCristinaFernandesFerreira\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7828/8/Tese_IsabelCristinaFernandesFerreira_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

FLÓREZ, Laili. **A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade.** 2019. 202 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser.** 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6108/5/Tese\\_S%c3%b4nia%20C.%20R.%20Fonseca.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6108/5/Tese_S%c3%b4nia%20C.%20R.%20Fonseca.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual.** 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24143/1/Forma%c3%a7%c3%a3oContinuadaProfessores\\_Fortes\\_2017.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24143/1/Forma%c3%a7%c3%a3oContinuadaProfessores_Fortes_2017.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

FREITAS, Emília Patrícia de. **A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.** 2019. 276 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34271/1/TESE%20Em%c3%adlia%20Patr%c3%adcia%20de%20Freitas.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

FREITAS, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida. **Concepções sobre ciência na educação profissional, científica e tecnológica: uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação.** 2020. 332 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2020. Disponível em:

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes. **A educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica na arquitetura normativa internacional e nacional: contribuições para a construção das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais.**

2021. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

Disponível em:

[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22360/1/CristianiPereiraDeMoraesGonzalez\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22360/1/CristianiPereiraDeMoraesGonzalez_Tese.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

GUEVARA, Laura Clemencia Ruiz. **Ensinar a argumentar**: uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/338> Acesso em: 4 dez. 2023.

HEIMBECKER, Aliuandra Barroso Cardoso. **Para além do atual**. A Tecnologia Intelectual Espaço do Brincar e suas implicações para a potencialização do ludus na formação inicial de professores. 2020. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7817/6/Tese\\_AliuandraHeimbecker\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7817/6/Tese_AliuandraHeimbecker_PPGE.pdf)  
Acesso em: 4 dez. 2023.

HERCULANO, Etiane Valentim da Silva. **Coreografias didáticas da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o uso pedagógico das tecnologias digitais**: elementos para uma prática formativa inovadora. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36359/1/TESE%20Etiane%20Valentim%20da%20Silva%20Herculano.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29744/1/Tese%20Ayane%20Paiva\\_PPGEFHC\\_2019.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29744/1/Tese%20Ayane%20Paiva_PPGEFHC_2019.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

JESUS, Edmundo Itamar Nonato de. **As equações químicas sob a ótica de futuros**

**professores**: Contribuições para a Formação Inicial. 2018. 178 f. il. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26732/1/As%20equa%20c%27%20c%20b5es%20qu%20c%20a%20dmicas%20sob%20a%20c%20b3tica%20de%20futuros%20professores%20-%20contribui%20c%27%20c%20b5es%20para%20a%20forma%20c%27%20c%20a3o%20inicial%20-%20JESUS%20-%202018.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

JESUS, Jairton Mendonça de. **Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do Campus**

**Professor Alberto Carvalho/UFS**: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial. 2018. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em:

[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10951/2/JAIRTON\\_MENDONCA\\_JESUS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10951/2/JAIRTON_MENDONCA_JESUS.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência [recurso eletrônico]**: por uma formação que faça sentido aos professores universitários. 2015. Tese (doutorado) –

Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18810/1/PDF%20FINAL.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

LIMA, Renata da Costa. **Formação continuada didático-pedagógica do professor**

**universitário**: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente. 2019. 266 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33923/1/TESE%20Renata%20da%20Costa%20Lima.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

LUNA, Rita Esther Ferreira de. **Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus**: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em:  
[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7827/8/Tese\\_RitaLuna\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7827/8/Tese_RitaLuna_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

MARQUEZ, Suely Oliveira Moraes. **Repositório temático digital de acesso aberto**: agenciando informação e conhecimento para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado do Amazonas. 2021. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em:  
[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8658/5/Tese\\_SuelyMarquez\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8658/5/Tese_SuelyMarquez_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

MATA, Áurea Augusta Rodrigues da. **Política de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco**: análise do FORPROF-PE. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29599/1/TESE%20%20c3%81urea%20Augusta%20Rodrigues%20da%20Mata.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Práticas pedagógicas e relações étnicoraciais**: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa. 2019. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19133> Acesso em: 4 dez. 2023.

MELO, Énery Gislayne de Sousa. **A natureza da ciência na formação inicial de professores de física**: contribuições do teatro científico-experimental. 2016. 177 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em:  
<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/7456/2/Enery%20Gislayne%20de%20Sousa%20Melo.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

MORSCHBACHER, Márcia. **Formação de Professores**: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física. 2016. 363 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em:  
[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19708/1/Tese\\_MMorschbacher\\_Final.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19708/1/Tese_MMorschbacher_Final.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

MOTA, Maria É Braga. **O habitus acadêmico**: o curso de pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores. 2015. 199 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível em:  
[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14372/1/2015\\_tese\\_mebmota.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14372/1/2015_tese_mebmota.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

NASCIMENTO, Lia Midori Meyer. **Exame crítico da racialização da doença falciforme na formação de professoras/es de biologia**: promoção da educação das relações étnico-raciais, da educação em saúde e de uma visão equilibrada da ciência. 2020. 255 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32768/1/Tese\\_Lia%20Midori%20Meyer%20Nascimento.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32768/1/Tese_Lia%20Midori%20Meyer%20Nascimento.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

NICÁRIO, Elenir da Conceição Lima. **A docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**:

contribuições para a formação de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6657/7/Tese\\_Elenir%20Nic%C3%A1rio%20PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6657/7/Tese_Elenir%20Nic%C3%A1rio%20PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física**. 2017. 260 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25321/1/tese%20ROGERIO%20MASSAROTTO%20OLIVEIRA%202017.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

PAIVA, Ayane de Souza. **Princípios de design para o ensino de biologia celular**:

pensamento crítico e ação sociopolítica inspirados no caso de Henrietta Lacks. 2019. 391 f. Tese Doutorado - Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Salvador, 2019. Disponível em:

PEREIRA, Isabelle Sanches. **“Onde eu me acho no direito de escrever”**: reflexões sobre obras literárias de autoria de mulheres lideranças do candomblé e sua inserção na escola. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33711/1/TESE%20FINAL%202018%20ISABELLE%20SANCHES%20PEREIRA.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

PRINTES, Jocicleia Souza. **O desenho na Educação Infantil**: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

QUEIROZ, Indman Ruana Lima. **Prática como componente curricular na formação de professores de química**: repensando caminhos para uma práxis reflexiva. 2021. 196 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33916/1/Tese\\_Indman%20Queiroz.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33916/1/Tese_Indman%20Queiroz.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

RODRIGUES, Rochelande Felipe. **Percursos de estudo e pesquisa no conceito de função analisando o processo de ensino e aprendizagem e as influências na formação do professor de matemática**. 2019. 350 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SALES, Clotilde Clotilde Tinoco. **PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores.** 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020. Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7841/10/7841.%20Tese\\_ClotildeSales\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7841/10/7841.%20Tese_ClotildeSales_PPGE.pdf)  
Acesso em: 4 dez. 2023.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa.** 2015. 252 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21471/1/Tese\\_Janeide%20Bispo%20dos%20Santos\\_ve rs%c3%a3o%20atualizado.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21471/1/Tese_Janeide%20Bispo%20dos%20Santos_ve rs%c3%a3o%20atualizado.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SANTOS, Joelma Silva. **Black Matters Matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau "formação de professores/as de inglês".** Salvador, 2021. 315 f. Tese (Doutorado - Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36043/1/tese\\_joelma\\_silva\\_santos.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36043/1/tese_joelma_silva_santos.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SANTOS, Mateus Ferreira. **Educação online na formação de professores de Geografia a distância: desvelando atitudes, formação e condições em contextos formativos.** 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, Ádria Marinho da. **Formação continuada de professoras de um centro municipal de educação infantil em Manaus: contribuições para a construção de experiências significativas de educação ambiental.** 2021. 204 f. Tese (Tese em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8391/2/Tese\\_AdriaSilva\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8391/2/Tese_AdriaSilva_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. **Jogos e corpos na educação das relações étnico raciais [recurso eletrônico]: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia / Brasil.** 2018. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29395>  
Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.** 2017. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26673/1/2017\\_tese%20mclsilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26673/1/2017_tese%20mclsilva.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.** 2017. 317 p. –Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26673/1/2017\\_tese%20mclsilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26673/1/2017_tese%20mclsilva.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. **Juventude e escola**: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas. 2016. 272 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Tese%20Naiaranize%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Tese%20Naiaranize%20(1).pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins**: contextos e contradições. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6084/5/Tese\\_Simone%20Souza%20Silva.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6084/5/Tese_Simone%20Souza%20Silva.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8508> Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Thaiany Guedes da. **O processo cognitivo das emoções**: perspectivas à formação contínua dos professores do bloco pedagógico da SEMED/Manaus. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7490/8/Tese\\_ThaianySilva\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7490/8/Tese_ThaianySilva_PPGE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, Clemilson Cavalcanti da. **Por uma educação das relações étnico-raciais**: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais. 2021. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação (CE) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21317> Acesso em: 4 dez. 2023.

SOARES, Karina Maria de Souza. **A população negra nos livros didáticos de biologia**: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

SOUSA JÚNIOR, Francisco Souto de. **Química em cena**: uma proposta para formação inicial de professores de química. 2015. 247f. Tese (Doutorado em Química) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20380/1/FranciscoSoutoDeSousaJunior\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20380/1/FranciscoSoutoDeSousaJunior_TESE.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

VALE, Adriana Aparecida Souza. **Formação inicial de professoras (es) no curso de Licenciatura em Química no IFBA**: contradições e possibilidades entre o Projeto Político Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. 2020. 235 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33487/1/Tese%20pos%20defesa%20final\\_revisado-%20ADRIANA%20%28pronto%29.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33487/1/Tese%20pos%20defesa%20final_revisado-%20ADRIANA%20%28pronto%29.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade**: interculturalidade e formação de professores. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em:

<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5595/5/Tese%20-%20Corina%20F.%20C.%20Vasconcelos.pdf> Acesso em: 4 dez. 2023.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores.** 2016. 1f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:  
[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/22526/1/Forma%c3%a7%c3%a3oProfessoresAlfabetizadores\\_Vituriano\\_2016.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/22526/1/Forma%c3%a7%c3%a3oProfessoresAlfabetizadores_Vituriano_2016.pdf) Acesso em: 4 dez. 2023.

## REFERÊNCIAS GERAIS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva.** Revista Formação em Movimento, v. 2, n. 4, p. 575-596, 2020.

ACNUR no Brasil. **Década Afro.** Disponível em:  
<https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/decada-afro/> Acesso em: ago. 2022.

ALDAR, Laura. **Resumo da Biografia de Maria Firmina dos Reis.** Disponível em:  
<https://www.ebiografia.com>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas Curriculares para a Formação de Professores e Processos de Reformulação Curricular nas Instituições de Ensino Superior.** 2008. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2008.

ALVES, Rakell Rays dos Anjos. **Sujeitos em trânsito: as lideranças religiosas e a tomada de consciência no axé.** 2022. Monografia (Graduação) - Curso de Estudos Africanos e Afrobrasileiros - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em:  
<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/6321/1/RAKELLRAYSDOSANJOSALVES.pdf>

AMARAL, Renata. **Pedra da Memória: Euclides Talabyan, minha universidade é o tempo 1.** Ed. São Paulo: Maracá Cultura Brasileira, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação dos Professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento, n.6).

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Artmed Editora, 2016.

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais.** In: ROMÃO. Jeruse. (org.) [et al.]. História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 65-78.

BARBOSA, L. M. A; SILVA, P. B. G. (Orgs.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: EDUFSCAR. 1997, p, 17 -30.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)**. São Paulo: FEUSP, 2005. (Dissertação de Mestrado).

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o final do séc. XIX e início do XX. *In: ROMÃO, Jeruse. (org.) [et a.l]. História da Educação do Negro e outras histórias*. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p.79-92.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Racismo no trabalho: o movimento sindical e o Estado. *In: LYNN, Huntley; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (Org.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 325-342.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2023.

BRASIL. 2016. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

BRASIL, 1997. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN31997.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN31997.pdf)

BRASIL, 2002. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)

BRASIL, 2009. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)

BRASIL, 2014. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/PIBID> Acesso em: 25 de jul. 2022.

BRASIL. 2003. **Decreto Federal N.º 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

BRASIL, 2017. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)

BRASIL. CNE/CP – **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. **Resolução n.º 01 de 17 de junho de 2004**. Conselho Nacional da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018. Brasília, DF: Inep, 2018 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf) Acesso em: 10 fev. 2022

BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012** (Lei de Cotas). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. 35 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/PORTARIA%20N%C2%BA%20470,%20DE%2014%20DE%20MAIO%20DE%202024%20-%20PORTARIA%20N%C2%BA%20470,%20DE%2014%20DE%20MAIO%20DE%202024%20-%20DOU%20-%20Imprensa%20Nacional%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/PORTARIA%20N%C2%BA%20470,%20DE%2014%20DE%20MAIO%20DE%202024%20-%20PORTARIA%20N%C2%BA%20470,%20DE%2014%20DE%20MAIO%20DE%202024%20-%20DOU%20-%20Imprensa%20Nacional%20(1).pdf). Acesso em: 27 mai. 2024.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 261 p.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 003/2004**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes\\_curriculares\\_etnicorraciais\\_\\_mec\\_2013.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 3, de 14 de outubro de 2010**. Regulamenta o Art. 52 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de outubro de 2010 – Seção 1 – p. 10.

BRASIL. **Resolução n.º 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 08/2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Resolução n.º 1/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Resolução n.º 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015.

BRITO, José Eustáquio de. E. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n. 18, p. 57-74, 2011.

CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência (1972). *In*: Cabral, Amílcar. **Nacionalismo e cultura**. Santiago de Compostela: Laidvento. p.123-146. 1999.

CASTEJON, Mariângela. Epistemologia: Saberes, Reflexões e Travessias. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n.º 32, 2021.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (período 1957-2007). (Dissertação de mestrado). Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. *In*: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Ed. 34, 2002. p. 167-194.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Rev. Bras. Educ.**[online]. 2017, vol. 22, n. 69, p. 539-564.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família- escola. **Rev. Bras. Educ.**[online]. 2004, n. 25, p. 105-115.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO (CCN). **Relatório (1979-1984), breve histórico e estrutura**. São Luís - MA: 1984.

CENTRO DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA - AKONI. **Cartilha do Projeto Ekó Ilerá: (Re) construindo o mundo erê, um olhar para uma educação e saúde que valorize a ancestralidade afro-brasileira**. São Luís, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª edição. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, p. 13, 1978.

CHAVES, Gisele Matos. **Educação da população negra no Brasil: dificuldades e mecanismos de resistência ao longo da história**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5333> Acesso em: 02 out. 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnicos- raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989**. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista** [online], vol. 34, n. 69, p. 97-122, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Núcleo Gera dez anos entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Debates interdisciplinares sobre diversidade e educação**. Coleção: Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar e NASCIMENTO, Ivany Pinto. Regional Norte. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p.171 a 214.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro César. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tânia Mara Pedroso. A Lei n.º 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11, jul.-out., 2013, p. 29-54.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA Carlos Aldemir Farias da; SOARES Nilcelma Josenila Brito (org.). **Núcleo Gera dez anos: Entre a Universidade e a Escola Básica / Português NULL** Edição: 1ª ed. 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Formação de Professores e Diversidade: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. **Educere Et Educare. Revista de Educação**, v. 10, N.º 20, 2015, p. 687-705.

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

COPENE, 2004, São Luís. **III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE**. São Luís: EDUFMA, 2004.

COSTA, Antônio Henrique França. A contribuição das comunidades tradicionais de terreiros de matriz africana de São Luís - MA, em relação à interpretação e elaboração dos contos infantis. 2016b. 19 f. Monografia (Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

COSTA, Antônio Henrique França. **O CCN e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**: estudo de caso na Escola Dunches de Abranches / Antônio Henrique França Costa. – São Luís, 2016a. 134f. Dissertação (Mestrado).

COSTA, Gilberto. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual. Agência Brasil, Brasília, DF, v. 20, p. 2020-11, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>

COSTA, Ivan Rodrigues. **CONAQ: um movimento nacional dos quilombolas**. 2008. Disponível em: <<http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=news&id=3231>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

COSTA, João Pedro Moreira; RIBEIRO, Ana Cláudia; ARAÚJO; Klaique Andreia; MIRANDA, Adílio Renê Almeida. **Ensino de Relações Raciais na Pós-Graduação Stricto Sensu da Área Pública no Brasil**. Caderno Pesquisa, São Paulo, v.51, 2021.

COSTA. Antônio Henrique França. A implantação do estudo da História e cultura afro-brasileira e africana no Currículo Escolar da rede Municipal de Ensino de São Luís - MA. In: MARTINS, Cynthia Carvalho (org.) **Insurreição de saberes práticas em comunidades tradicionais**. Interpretação do Maranhão / organizadores, Cynthia Carvalho [et al]. – Manaus: Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2011.

CRUZ, Marcelly Machado. Cruz, Giovana Maria da. Silveira, Éder da Silva. Currículo, de(s) colonialidade e educação integral: possíveis intersecções. **Revista Jovens Pesquisadores**.

ISSN, v. 2237, 048X, p. 90, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2019.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. Tradução de Paulo Farias, Maria João Alvarez e Isabel Sá.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. **Experiência e educação**, 1976.

DO NASCIMENTO MELO, Elda Silva; DOS SANTOS, Camila Rodrigues. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

EDUCAÇÃO, Todos pela. **Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais**. 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais/#:~:text=Na%20etapa%20inicial%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,jovens%2C%2053%2C9%25%20dos>>. Acesso em: 27 dez. 2020

FANON, Frantz [1952]. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523212148>.

FANON, Frantz. (1956). Racismo e cultura. In: SANCHES, M. R. (org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-colônias**. Lisboa: Edições 70, 2012. p. 273-285.

FANON, Frantz. (1961). **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** (1º vol.). São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Joseline Carvalho. **Ponciá Vicêncio: análise da personagem negra e seu papel na representação e identidade da mulher negra no Brasil**. 2022. 50 p. Monografia (Graduação) - Curso de Estudos Africanos e Afrobrasileiros - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: [https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/6480/1/JOSELINE\\_FERNANDES.pdf](https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/6480/1/JOSELINE_FERNANDES.pdf)

FERNANDES, Thiago Medeiros. Epistemologia decolonial e seus desdobramentos: desafios e possibilidades no ensino. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 6, n.º 3, p. 161-174,

2023.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (org.) [et al]. **A história da educação dos negros no Brasil**. Organização: Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros – Niterói: EdUFF, 2016, p. 23-50.

FONSECA, Marcus Vinicius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4, jul/dez, 2002, p. 123-144.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. 442 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. *In*: **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. 2019.

FREIRE, Paulo. (1921/1997). **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra: 2018. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios/Paulo Freire. Ed 5, Editora Afiliada. São Paulo, Cortez, p.47, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Emília Patrícia de. **A formação do professor de artes visuais**: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente. 2019. 276 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 30 out. 2016.

FUSARI, José Cerchi. O projeto político pedagógico nos cursos de graduação. *In*: **III Circuito PROGRAD** - O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você? 1995, São Paulo. ANAIS do III Circuito PROGRAD - O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: UNESP, 1995. p. 102-107.

GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; NOGUEIRA, Antônio Wherbty Ribeiro; DE MORAES, Ana Cristina. Implicações da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 23-38, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas.

**Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais** – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações  
Curricular violence at the public school: concept and manifestations. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n.º 33, p. 17, 2013.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da Igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAÚJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAÚJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n.º 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAÚJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAÚJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n.º 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In:*

GOMES, N. L.; SILVA, P. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In:* MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143 – 154.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, N.º 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.o 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009, p. 419-441.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, p. 103-117, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) Acesso em: 15 jan. 2022.

GUITARRARA, Paloma. **Pandemia de Covid-19**. Brasil Escola. Disponível em:  
<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:  
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>  
Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. Agência IBGE, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> Acesso em: 09 de jan. 2024

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo**. Agência IBGE, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo#:~:text=IBGE%20revela%20desigualdade%20no%20acesso%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20queda%20no%20analfabetismo> Acesso em: 09 de jan. 2024

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Censo Educação 2018**. IBGE, Rio de Janeiro. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Agência IBGE, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em: 05 de out. 2023

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país**. Agência IBGE, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 10 fev. 2022.

JESUS, Ilma Fátima de. Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. *In*. BARBOSA, L. M. de A. & SILVA, P. B. G. (org.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCAR, 1997. p. 41 – 60.

JESUS, Ilma Fátima. Formação de Professoras e Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais. *In*: KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (org). III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros? **Como planificar la investigació nacción**. Barcelona: Editorial Laerts, 1988.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o conhecimento. Tradução: Jéssica Oliveira. **Instituto Goethe**, s/a, 2016. Disponível em: <https://joacamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>

KILOMBA, Grada. **The Mask. In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Traduzido por Jéssica Oliveira de Jesus. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura; MOMBELLI, Raquel. As perícias antropológicas realizadas pelo NUER e as lutas por reconhecimento e titulação das Terras de Quilombos. **Boletim Informativo do NUER: Territórios Quilombolas, Florianópolis**, v. 2, n. 2, 2005.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. **Revista contemporânea de educação**, v. 12, n. 23, p. 175-191, 2017.

LIMA, Pedro Henrique de Oliveira Germano de. **Constituição da pessoa ogã no xangô/candomblé do Recife (o modelo nagô do Ilê Obá Aganjú Okoloyá – 2016)**. 134 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MEMMI, Albert. (1957). Retrato del colonizado. Temuko: Wallmapuwen, 2011. (1957/2011)  
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONARCHA, Carlos. **História da Educação Brasileira: atos inaugurais**. Horizontes, n.º 14, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2013.

MULLER, Tânia Mara P.; COELHO, Wilma Nazaré Baia; FERREIRA, Paulo Antônio B. da. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244.

MELLO, Daniel. **Em 2040, Brasil poderá ter carência de 235 mil professores, diz estudo**. Agência Brasil, São Paulo, 29 de set. de 2022.  
Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo#:~:text=Entre%202009%20e%202021%2C%20o,mais%20cresceu%20109%25%20no%20per%20C3%ADodo>.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do Pan-Africanismo**. Salvador: EDUFBA: CEAO: UFBA, 2002.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa L. Reflexões sobre o Movimento negro no Brasil 1938-1997. In HUNTLEY, Lynn & GUIMARÃES, A. S. A. (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo. Paz e Terra, 2000. p. 203 -236.

NERIS, Cidinalva Silva Câmara; REGIS, Kátia; MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça; SALES, Tatiane da Silva. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e254730, 2021.  
Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/vwtLHKcHsxmCp7h7ZD6cNbl/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 jun. 2021.

NOBRE, Daniel Lavinias; Ana LUIZA. **Negro Cosme**. Disponível em: <https://www.atlasdochao.org/ponto/negro-cosme/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. O Passado e o Presente dos Professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Formação do professor e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Bruno Correia de. **Ensino de ciências e educação das relações étnico-raciais: relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular**. 2020.

PAIM, Márcio Luís. Pan-africanismo: Política, Libertação e Golpes de Estado. **Revista TEL**, Irati, v. 7, n.1, p. 207-229, jan. /jun. 2016.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Rio de Janeiro: 2010.

PEREIRA, João Baptista Borges. Escola e Relações Raciais no Brasil. *In*: **Negro, Educação e Multiculturalismo**. (org.). Maria do Rosário Silveira Porto, Afrânio M. Catani, Celso Prudente, Renato Gilioli. São Paulo: Editora Panorama, 2002.

PROJETO VIDA DE NEGRO – PVN. Jamarly dos Pretos: terra de mocambeiros. **Coleção Negro Cosme**, v. II. São Luís: SMDH/CCN-MA/PVN 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Jul. 2005.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação – Brasil (1987- 2006)**. 2009. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, subárea: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em Educação**. São Luís: Eudfma, 2012.

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Camara. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: Formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 990-1014jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p990-1014> Acesso em: 25 mar. 2023.

REIS, Maria Firmina dos. (1859). **Úrsula**. Coleção Acervo Brasileiro, vol. 2. Projeto editorial integral. Cadernos do Mundo Inteiro. Jundiaí, SP, 2017.

RODRIGUES, L. A. M. DOS S.; SILVA, L. C. DA; JESUS, P. G. DE; RIBEIRO, C. M. **LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS**

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 8, n. 17, p. 107-136, 30 nov. 2020.

ROLAND, Edna. O movimento das mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. *In*: LYNN, Huntley; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 237-256.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?**. Artmed Editora, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. *In*: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. [p.13-53]

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017, p. 352

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **A educação das relações étnico-raciais, as religiões de matrizes africanas e a dupla pertença no episódio “O Compadre de Ogum” na literatura de Jorge Amado**. 2017.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. *In*: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação-construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. Anais... São Paulo–SP. 2011. p. 01-13.

SANTOS, R. A. **Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008 a 2012): a enunciação discursiva sobre as relações raciais**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, Belém, 2014.

SANTOS, Rosenverck Estrela; REGIS, Kátia Evangelista. Entrevista-realizada-por COSTA, Antônio Henrique França em 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Brasília, 2007.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: L. BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.148-176

SAVIANI, Demerval. **Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**, Campinas, Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. Movimento – **Revista de Educação**, n. 3, n,4, p. 54-84, 2016. Disponível

em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710> Acesso em: 17out.2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr 2009.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHWARCZ, Lília K. Mortiz. **Dando nome às diferenças**. São Paulo: Humanitas, 2001.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Revista em favor de Igualdade Racial**, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 1, p. 02-20, 2020.

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

SILVA, Daniel Neves. **Quilombo dos Palmares**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/quilombo-dos-palmares.htm>. Acesso em 04 de agosto de 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Revolução Francesa**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/revolucao-francesa.htm>. Acesso em 13 de março de 2024.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: Romão, J. (org.). **História da educação dos 50 negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Marcell; JUNIOR, Nei Jairo. AA Educação para Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo de Caso no IFSul. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 3, 2023.

SILVA, Mariana Queen Cardoso da. **Quilombo urbano liberdade, patrimônio afro de São Luís - MA**: a sistemática da acessibilidade aos direitos culturais à luz da constituição federal de 1988 e do estatuto da igualdade racial. 2023. 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Revista em favor de Igualdade Racial**, Rio Branco – Acre, v. 3 n.º 1, p. 02-20, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre/RS, v. 30, n.º 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n.º 69, p. 123-150, maio/jun.o 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Maria Luiza Nunes. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Básica**: o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFPA. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2022.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 18, p. 71-80, 2006.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de; FORTUNATO, Ivan. O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 130-159, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERRAGNI, Laura. A Pesquisa de gênero. *In*: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultural. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'Avila, C. e Veiga, I.P.A. (org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus. 2012. p. 109-132.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **EDITAL N.º 058/2015** – PROEN Processo Seletivo Especial para Ingresso no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (CAMPUS/BACANGA/SÃO LUÍS. UFMA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**. Maranhão: UFMA, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**. Maranhão: UFMA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Resolução Consepe n.º 1.657, de 24 de outubro de 2017**. Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no campus São Luís. Maranhão: UFMA, 2017b.

VEIGA, Ilma Passos Alencasveijtro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2002.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Geledés-Instituto da mulher negra. Brasil: Ibraphel Gráfica, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A** - Ofício enviado ao coordenador da LIESAFRO/UFMA, informando sobre que o estudo, bem como, solicitação de autorização de acesso aos documentos do curso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – ASSOCIAÇÃO EM REDE

São Luís (MA), 04 de julho de 2022.

Ilustríssimo Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos  
MD Coordenador da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros -  
LIESAFRO/ UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

Pelo presente manifesto minha satisfação pelo contato, ao tempo em que desejo êxito a vossa senhoria na coordenação deste curso. Me apresento, peço licença. Sou Antonio Henrique França Costa<sup>1</sup>, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede – Turma 2020, orientando da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baia Coelho –, na linha de pesquisa “Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo” matrícula nº 202077280009.

Venho por meio desta me dirigir V.Sa. para informar que tenho a LIESAFRO como centralidade de minha pesquisa doutoral. Pretendo nesta investigação averiguar o processo de formação inicial para Educação das Relações Étnico-Raciais, dos(as) egressos(as) da primeira turma desta Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, e mapear a experiência do corpo docente nesse processo.

Para prosseguimento da investigação recorro, humildemente, a essa coordenação para, se possível, acessar os documentos oficiais do curso, que estejam sob a guarda da instituição, especialmente dados relativos aos(as) docentes, colaboradores(as), discentes ativos(as) e egressos(as) da primeira turma do referido curso.

Diante de tal necessidade solicito, com a vossa permissão, a relação dos *e-mails* e, se possível, contatos telefônicos dos(as) discentes ativos e os(as) egressos(as) da primeira turma, bem como dos(as) docentes e elaboradores(as) do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para

<sup>1</sup> Quilombola (faço parte do Quilombo Urbano da Liberdade – São Luís/MA), Ogã da Casa Fanti-Ashanti, Pedagogo, Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia. Atualmente exerce a função de Prof. Substituto na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA); Pesquisador e Coordenador do Campo História das Relações Étnico-Raciais do NURUNI/UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - ASSOCIAÇÃO EM REDE

ouvi-los(as) em relação a experiência desenvolvida para a criação de um curso inédito como o LIESAFRO.

Na expectativa de um retorno com os dados acima mencionados, expresso minha admiração e respeito por todos(as) que promovem uma iniciativa desta magnitude.

Atenciosamente,

**Antonio Henrique França Costa – Matrícula: 202077280009**

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA / Universidade Federal do Pará – UFPA.

Tel.: (98) 98851-9408, E-mail: profhenriquefranca2019@gmail.com

**Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho – SIAPE 2178662 –**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA / Universidade Federal do Pará - UFPA

Orientadora de doutorado do discente Antonio Henrique França Costa.

## APÊNDICE B – Roteiro para realização da entrevista.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICPLINARES EM EDUCAÇÃO BASICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – ASSOCIAÇÃO EM REDE

### **Roteiro para realização da entrevista com Prof Dr Rosenverck Estrela Santos (Coordenador da LIESAFRO); e a Profª Drª Katia Evangelista Regis (Ex - Coordenador da LIESAFRO)**

**Título da pesquisa:** Estudo de caso documental sobre a história do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

**Pesquisador responsável:** Antonio Henrique França Costa (doutorando)

**Orientadora de doutorado:** Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baia Coelho.

#### 1 - Dados Pessoais

##### 1.1 Você se autodeclara:

( ) branco/a ( ) indígena ( ) pardo/a ( ) preto/a ( ) Amarelo/a

1.2 Você faz parte do Movimento Social Negro, caso positivo diga o nome da instituição do Movimento Social Negro que você faz parte.

1.3 Você é natural do Estado do Maranhão? Caso positivo diga o nome da cidade. Se você não é maranhense diga o nome do seu Estado de origem,

2. Relate como foram as etapas e o processo de criação do LIESAFRO, destacando a participação dos professores (as), e do Movimento Social Negro Maranhense. Destaque também como foi a sua contribuição neste processo?
3. Em sua opinião a LIESAFRO pode se configurar como uma nova epistemologia de formação de professores?
4. Enquanto docente da LIESAFRO você participou de intercâmbios realizados por este curso no continente africano, no período de 2015 a 2020? Caso positivo relate como foi esta experiência para você, levando em consideração as questões pedagógicas e de construção de uma nova epistemologia para formação de professores (as)?
5. Em sua opinião qual a principal contribuição da LIESAFRO em relação a formação de professores no que diz respeito ao fortalecimento da identidade étnico-racial e da cultura dos/as afro maranhenses?
6. Tendo como referência a proposta curricular (teoria) e a prática trabalhada na LIESAFRO (através dos estágios, eventos científicos, intercâmbios), faça uma breve avaliação desta licenciatura no que diz respeito ao processo de formação de professores (as) a partir da construção de uma nova epistemologia.
7. A partir de sua experiência enquanto docente da LIESAFRO, faça um breve relato da importância deste curso em sua vida pessoal e profissional, quais são os aspectos mais importantes.

8. Em sua opinião enquanto docente (coordenador; e ex-coordenadora da LIESAFRO), fale um pouco sobre a importância desta licenciatura no processo de subversão da colonização dos currículos das IES?
9. Ao refletirmos sobre a LIESAFRO dentro de um processo pedagógico e a partir de um currículo decolonial, em sua opinião quais são as potencialidades e limites para realização das atividades propostas por esta licenciatura, junto aos seus/as discentes, movimento social negro e da gestão de educação Estadual e Municipal (com destaque para os 04 municípios da Região Metropolitana de São Luís).
10. Em sua opinião, ao refletirmos sobre o processo de formação de professores (as), dentro da perspectiva de uma nova epistemologia, o que representa para o Brasil, a UFMA ter criado e está executando no Maranhão, Região Nordeste do País, a experiência inovadora e histórica da LIESAFRO?

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – ASSOCIAÇÃO EM REDE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA.

**Pesquisa:** Estudo de caso documental sobre a história do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**Pesquisador responsável:** Antonio Henrique França Costa (doutorando).

**Orientadora de doutorado:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.

1. **Natureza da pesquisa:** Você é convidado (a) a participar desta pesquisa, que apresenta como objetivo: Analisar o processo de formação inicial para educação das relações étnico-raciais realizado na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO). Para a realização, de parte deste estudo, é necessário coletar os dados sobre a história e atividades desenvolvidas pela LIESAFRO.

2. **Participantes da pesquisa:** Participarão desta pesquisa dois docentes: sendo o coordenador atual e a ex-coordenadora da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), no período de 2015 e 2020.

#### 3. Envolvimento na pesquisa:

Ao participar deste estudo você deve permitir que o pesquisador possa entrevista-lo (a), sendo que será apresentado aos dois docentes um conjunto de perguntas abertas referentes a história e atividades desenvolvidas pela LIESAFRO.

4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista será realizada de forma presencial e/ou através google meet, com os docentes, agendadas com antecedência. Nas entrevistas o pesquisador usará câmera digital, a entrevista será individual e deverá durar em média duas horas.

5. **Possíveis desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações. A participação também não traz riscos aos participantes, pois, os docentes estarão no momento das entrevistas somente com o pesquisador.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo os professores não serão identificados em nenhuma parte do trabalho escrito e serão resguardadas informações do tipo: nome, endereço, filiação. Será informada somente a idade e o sexo dos/as participantes, exceto se os participantes permitirem a quebra do anonimato. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

7. **Contribuições:** Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Além do mais, estes dados também poderão servir de base para reflexões sobre o currículo e a

formação dos futuros docentes e a valorização de professores como sujeitos participantes da pesquisa.

**8. Pagamento:** O professor não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pela pesquisa, através dos contatos: Tel.: (98) 98851-9408, E-mail: profhenriquefranca2019@gmail.com / henriquenegrolindo@yahoo.com.br

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus desdobramentos. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Documento assinado digitalmente  
 ROSENVERCK ESTRELA SANTOS  
Data: 14/02/2024 17:20:40-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos**  
Coordenador da Licenciatura Interdisciplinar em  
Estudos Africanos e Afro-brasileiros -  
LIESAFRO/ UFMA – Universidade Federal do  
Maranhão.



**Antonio Henrique França Costa**  
Pesquisador responsável

São Luís (MA), 17/07/2023

São Luís (MA), 17/07/2023

## APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – ASSOCIAÇÃO EM REDE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA.

**Pesquisa:** Estudo de caso documental sobre a história do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**Pesquisador responsável:** Antonio Henrique França Costa (doutorando).

**Orientadora de doutorado:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.

1. **Natureza da pesquisa:** Você é convidado (a) a participar desta pesquisa, que apresenta como objetivo: Analisar o processo de formação inicial para educação das relações étnico-raciais realizado na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO). Para a realização, de parte deste estudo, é necessário coletar os dados sobre a história e atividades desenvolvidas pela LIESAFRO.

2. **Participantes da pesquisa:** Participarão desta pesquisa dois docentes: sendo o coordenador atual e a ex-coordenadora da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), no período de 2015 e 2020.

#### 3. Envolvimento na pesquisa:

Ao participar deste estudo você deve permitir que o pesquisador possa entrevista-lo (a), sendo que será apresentado aos dois docentes um conjunto de perguntas abertas referentes a história e atividades desenvolvidas pela LIESAFRO.

4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista será realizada de forma presencial e/ou através google meet, com os docentes, agendadas com antecedência. Nas entrevistas o pesquisador usará câmera digital, a entrevista será individual e deverá durar em média duas horas.

5. **Possíveis desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações. A participação também não traz riscos aos participantes, pois, os docentes estarão no momento das entrevistas somente com o pesquisador.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo os professores não serão identificados em nenhuma parte do trabalho escrito e serão resguardadas informações do tipo: nome, endereço, filiação. Será informada somente a idade e o sexo dos/as participantes, exceto se os participantes permitirem a quebra do anonimato. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

7. **Contribuições:** Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Além do mais, estes dados também poderão servir de base para reflexões sobre o currículo e a

formação dos futuros docentes e a valorização de professores como sujeitos participantes da pesquisa.

**8. Pagamento:** O professor não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pela pesquisa, através dos contatos: Tel.: (98) 98851-9408, E-mail: profhenriquefranca2019@gmail.com / henriquenegrolindo@yahoo.com.br

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus desdobramentos. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.



**Profª Drª Kátia Evangelista Régis**

Ex-coordenadora da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros - LIESAFRO/ UFMA - Universidade Federal do Maranhão, no período de 2015 e 2020.

São Luís (MA), 30/05/2023



**Antonio Henrique França Costa**

Pesquisador responsável

São Luís (MA), 30/05/2023

**APÊNDICE E** – Descrição das teses produzidas por pesquisadores/as do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (as) e Relações Étnico-Raciais (GERA), orientados (as) da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.

**Teses produzidas por pesquisadores(as) do Núcleo GERA, orientados(as) da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.**

GONÇALVES, Andressa da Silva. **Os Currículos Nortistas à luz da BNCC: A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental na Região Norte (2015-2022)**. 2024. 289 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação Em Educação Na Amazônia/PGEDA) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://www.educanorte.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2024/Tese-Andressa.pdf>

COSTA, Laércio Farias da. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: um Estudo no Estado do Pará**. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação Em Educação Na Amazônia/PGEDA) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://www.educanorte.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2024/TEXT0%20DE%20TESE%20P%20C3%93S%20DEFESA%20-%20L%20C3%81ERCIO%20COSTA%20E%20PROF.%20DRA.%20WILMA%20COELHO%20-%20VERS%20C3%83O%20FINAL.pdf>

FORTES, Brenda Gonçalves. **A formação inicial de professores/as para o Ensino Médio: a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Ciências e Matemáticas da Região Norte**. 2024. Tese (Doutorado em Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2024

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. **Um estudo nos projetos político-pedagógicos sobre diversidade étnico-racial nos anos finais do ensino fundamental no ensino de ciências**. 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14842>.

**CRUZ, Felipe Alex Santiago**. Formação Continuada de Professores para as Relações Raciais: produção do conhecimento em livros, artigos *qualis*, teses e dissertações brasileiras (2004 – 2018). 2021. 185 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/14829/1/Tese\\_FormacaoContinuadaProfessores.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/14829/1/Tese_FormacaoContinuadaProfessores.pdf)

**FERREIRA, Anne de Matos Souza**. Um estudo sobre a Política de Ação Afirmativa: a implementação da Lei N.º 12.711/2012 nos IFESTs (2014 – 2019). 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: [https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/13724/1/EstudoPoliticaAcao\\_Tese.pdf](https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/13724/1/EstudoPoliticaAcao_Tese.pdf)

**SOARES, Nicelma Josenila Brito**. Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas no período de 2003 a 2013. 2018. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10891/1/Tese\\_FormacaoProfessoresRelacoes.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10891/1/Tese_FormacaoProfessoresRelacoes.pdf)

**PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro Padinha**. Relações Raciais: pesquisa na Pós-Graduação em Educação no Brasil (2005 – 2010). 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6005/1/Tese\\_RelacoesRaciaisPesquisa.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6005/1/Tese_RelacoesRaciaisPesquisa.pdf)

**SANTOS, Raquel Amorim dos**. Ciclo de Política Curricular do Estado do Pará (2008 – 2012): a enunciação discursiva sobre relações “raciais”. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: [https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/6220/1/Tese\\_CicloPoliticaCurricular.pdf](https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/6220/1/Tese_CicloPoliticaCurricular.pdf)

**SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e**. As Estratégias Discursivas sobre Políticas Educacionais na Ditadura Militar: o caso da Revista de Cultura do Pará. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/ROSANGELA2014.pdf>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (a), a partir das informações disponibilizados no Site e no Instagram do Núcleo GERA<sup>166</sup>, e do acesso ao Currículo *Lattes* da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho, endereço para acessar o Currículo da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho<sup>167</sup>.

<sup>166</sup> <https://nucleogera.ufpa.br/historico/>

<https://www.instagram.com/nucleogeraufpa/reels/>

<sup>167</sup> Endereço para acessar o Currículo da Prof.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho: <http://lattes.cnpq.br/1035616337472088>

**ANEXO**

**ANEXO A – Parecer n.º 075/2014/CGERER/DPECIRER/SECADI/MEC – Proposta de Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros - UFMA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI**  
**DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - DPECIRER**  
**COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - CGERER**

**Parecer n.º 075/2014/CGERER/DPECIRER/SECADI/MEC**

**Assunto: Proposta de Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros - UFMA**

**HISTÓRICO**

1. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão – UFMA encaminhou à Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais a proposta de Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, a ser implantado a partir de 2015.

**ANÁLISE**

2. Considerando que a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, completou 10 anos de assinatura, tendo alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.
3. Considerando que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vem atuando para eliminação do racismo nas escolas e nas universidades, com a adoção de políticas públicas de ações afirmativas na educação e que, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais para a educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais, dentre outras, sendo que o Ministério da Educação tem reafirmado seu objetivo de valorizar e assegurar o respeito à diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e eliminação das desigualdades.
4. Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana objetivam a produção e a divulgação de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, ao respeito aos direitos de todos, à valorização da identidade e à consolidação de uma nação democrática, bem como ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas e que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009) contempla a formação, a produção de materiais pedagógicos, o planejamento, a avaliação e a participação social, destacando a importância da interlocução

entre as escolas, os movimentos sociais negros e as instituições formadoras e que as instituições de ensino superior são estabelecimentos fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial, sendo atribuições e ações do ensino superior: implementar as orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura.

5. Considerando que o MEC busca promover um ensino de qualidade na Educação Básica e que é importante o processo formativo na Educação Superior, a proposta de Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, a ser implantado a partir de 2015, pretende propiciar a formação de profissionais da educação para atendimento à demanda do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, esta proposta oferece importante subsídio para proposição de cursos que efetivamente contemplem a diversidade étnico-racial.

#### CONCLUSÃO

6. Entende-se como necessário o apoio à proposta de Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, a ser implantado a partir de 2015 formar profissionais da educação para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que deve ser tratado pelas instituições escolares de Educação Básica para aplicação do que prevê a Lei nº 10.639/2003 e o Artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que indica a responsabilidade da Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores/as.
7. Sugere-se, assim, que a proposta de criação do curso de licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, encaminhada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, seja enviada à Secretaria de Educação Superior para análise e manifestação.

À consideração superior.



Ilma Fátima de Jesus  
Coordenadora-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais  
DPECIRER/SECADI/MEC

De acordo:

Thiago Thobias  
Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais  
SECADI/MEC

**ANEXO B – RESOLUÇÃO N.º 224 - CONSUN, de 24 de fevereiro de 2015.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966 São Luís – Maranhão

**RESOLUCAO N.º 224-CONSUN, de 24 de fevereiro de 2015.**

**Aprova a criação do curso de Graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – na modalidade presencial, no Campus de São Luís da Universidade Federal do Maranhão.**

O Reitor da Universidade Federal do Maranhão, na qualidade de **PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais;

Considerando a Lei n.º 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei n.º 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação; Pareceres do CNE n.º 776/97 e n.º 583/2001, que orientam para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação; Decreto n.º 5.773/2006 que dispõe sobre exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e dá outras providências; Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras – REUNI; Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, sobre a Carreira do Magistério Superior e outras providências; Parecer n.º 003/2015 da Coordenação- Geral de Expansão e Gestão das IFES; Parecer n.º 075/2014 da Coordenação - Geral de Educação para as Relações Etnicos-Raciais/DPECIRER/SECADI/MEC;

Considerando o parecer favorável do Departamento de Sociologia e Antropologia e do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão;

Considerando finalmente, o que consta no processo n.º 2492/2015-71;

***RESOLVE ad referendum deste Conselho:***

Aprovar a criação do Curso de Graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no Campus de São Luís da Universidade Federal do Maranhão, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, nos termos do quadro abaixo:

CAMPUS	CURSO	VAGAS	TURNO
SÃO LUÍS	Estudos Africanos e Afro-Brasileiros	40	NOTURNO

**Art. 2º.** A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Dê-se ciência. Publique-se. Cumpra-se.

São Luís, 24 de fevereiro de 2015.

  
Prof. Dr. NATALINO SALGADO FILHO  
Presidente

**ANEXO C – RESOLUÇÃO N.º 16574 - CONSEPE, de 24 de outubro de 2017 – Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no Campus São Luís.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
São Luís - Maranhão.

**RESOLUÇÃO N.º 1657-CONSEPE, 24 de outubro de 2017**

*Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no Campus São Luis.*

Considerando a Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CP nº 2, 1º de 18 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; a Resolução nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; A Resolução CNE/CP nº 1/2012, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras; a Portaria Normativa nº 40/2007, que institui o sistema eletrônico e-MEC; a Resolução CONSEPE nº 1.191/2014 que regulamenta as atividades de estágio na Universidade Federal do Maranhão; a Resolução CONSEPE nº 803/2010, que aprova a inclusão da disciplina Libras nos currículos dos Cursos de Graduação da UFMA; a Resolução CONSEPE nº 856/2011, que institui o Núcleo Docente Estruturante no âmbito da gestão acadêmica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão; a Resolução CONSEPE nº 1.175/2014, que aprova as normas regulamentadoras dos Cursos de Graduação da UFMA; a Resolução CONSUN nº 224/2014, que aprova a criação do Curso Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Campus de São Luís;

Considerando ainda, o que consta no Processo nº 006252/2017-15 e o que decidiu referido Conselho em sessão de 20 de outubro de 2017;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Aprovar a reformulação do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no Campus de São Luís.

**Art. 2º** O Curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tem como objetivo formar profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), no ensino médio na área da História e para atuação nas secretarias estaduais e municipais de educação para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Conselho de  
Educação  
UFMA  
2017-10-24



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
 São Luís - Maranhão.

2

## Art. 3º

O Curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros possibilitará a formação de um profissional que revele as seguintes competências e habilidades:

I. Referentes à formação docente para atuar na Educação Básica:

- a) Compreender a instituição escolar como historicamente situada, relacionada ao contexto social, político, econômico e cultural da sociedade em que está inserido;
- b) Entender a seletividade dos currículos e a perspectiva eurocêntrica que os vem embasando;
- c) Dialogar com as diferentes áreas do conhecimento, visando à interdisciplinaridade;
- d) Identificar e analisar as diferentes concepções político-pedagógicas que alicerçam os currículos escolares;
- e) Identificar fontes diversas para a docência e para a pesquisa;
- f) Desenvolver habilidades para a elaboração de projetos de pesquisa interdisciplinares na área das Ciências Humanas;
- g) Realizar uma prática educativa interdisciplinar;
- h) Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa e geracional dos(as) estudantes;
- i) Utilizar os recursos das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) para favorecer a aprendizagem dos(as) estudantes;
- j) Utilizar os conhecimentos sobre a organização, a gestão e o financiamento da educação para o desenvolvimento de uma prática educativa de boa qualidade social; e
- k) Empregar diferentes formas para averiguar a aprendizagem dos(as) estudantes;

II. Referentes à Formação Interdisciplinar e Específica

- a) Compreender as particularidades e a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, marcadas pelo mito da democracia racial e da ideologia de branqueamento;
- b) Entender como as desigualdades entre a população negra e população branca foram construídas historicamente;
- c) Conhecer as diferentes formas de luta e de resistência negras contra a desigualdade étnico-racial;
- d) Desconstruir estereótipos e práticas preconceituosas e discriminatórias em relação à população negra;
- e) Refletir sobre a representação da população negra nos materiais didáticos para assegurar uma educação para a igualdade étnico-racial;
- f) Compreender e reconhecer o processo histórico de construção do conhecimento de diferentes grupos sociais;
- g) Identificar e analisar as diversas linhas de pesquisa e estudo presentes no pensamento sociológico;
- h) Analisar a evolução do pensamento geográfico;
- i) Analisar a produção literária realizada por autores(as) negros(as) brasileiros(as) e por escritores(as) africanos(as), especialmente os(as) de expressão portuguesa;
- j) Reconhecer as questões relativas ao sentido e à significação da própria existência e das produções culturais;

Coordenador  
 do Curso  
 de Licenciatura  
 em Estudos  
 Africanos e  
 Afro-Brasileiros



3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
 São Luís - Maranhão.

- k) Compreender e reconhecer as diversas formas de pensamento filosófico produzidas pela humanidade;
- l) Desenvolver uma análise crítica dos diferentes contextos sociais;
- m) Apreender a importância do patrimônio histórico;
- n) Reconhecer aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, étnicos e raciais relacionadas às mudanças dos diversos povos mundiais; e
- o) Compreender a linguagem enquanto interação social que expressa o posicionamento político e ideológico dos sujeitos capaz de transmitir conceitos com vistas à manutenção ou à superação do racismo e das desigualdades étnico-raciais.

**Art. 4º** O curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros terá carga horária total de 3.240 (três mil duzentas e quarenta) horas, com um total de 192 (cento e noventa e dois) créditos.

**Art. 5º** Os componentes curriculares do Curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros estão organizados a partir dos seguintes núcleos: Núcleo de Formação Básica, Núcleo de Formação Específica, Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo Livre.

**NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA**

Componentes Curriculares Obrigatórios	Área do conhecimento	Carga Horária Total	Carga Horária Teórica	PECC	Créditos
Filosofia e Diversidade	Filosofia	60	60	0	4
Epistemologias do Sul	Filosofia	60	45	15	4
Etnofilosofia e Filosofia Africana	Filosofia	60	45	15	4
Geografia geral	Geografia	60	60	0	4
Cultura e Globalização	Geografia	60	45	15	4
Geografia da África I: população, cidades e geoeconomia	Geografia	60	45	15	4
Geografia da África II: recursos, riscos e conflitos socioambientais	Geografia	60	45	15	4
Leitura e Produção Textual	Letras	60	60	0	4
Linguística Afro-Brasileira	Letras	60	45	15	4
Literatura Africana e Afro-Brasileira I	Letras	60	45	15	4
Literatura Africana e Afro-Brasileira II	Letras	60	45	15	4
Sociologia Geral	Sociologia	60	60	0	4
Antropologia e Cultura	Sociologia	60	45	15	4
Sociologia Africana	Sociologia	60	45	15	4
Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina	Sociologia	60	45	15	4
A Música Negra nas Américas no Século XX	Sociologia	60	45	15	4

Consolidar  
 vencidos  
 e vencer  
 desafios



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
 São Luís - Maranhão.

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Componentes Curriculares Obrigatórios	Área de conhecimento	Carga Horária Total	Carga Horária Teórica	PECC	Créditos
Teoria da História	História	60	60	0	4
História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão	História	60	45	15	4
História do Brasil e do Maranhão no Império	História	60	45	15	4
História do Brasil e do Maranhão na República	História	60	45	15	4
História das Américas	História	60	45	15	4
África I: historiografia, sociedades e culturas da antiguidade	História	60	45	15	4
África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI	História	60	45	15	4
África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea.	História	60	45	15	4
História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	História	60	45	15	4
Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos	História	60	45	15	4
História da Europa	História	60	45	15	4
Metodologia do Ensino de História	História	60	45	15	4

NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Componentes Curriculares Obrigatórios	Carga Horária	Carga Horária Teórica	PECC	Créditos
Currículo	60	45	15	4
Didática	60	60	0	4
Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação	60	45	15	4
Psicologia da Educação	60	60	0	4
Educação das Relações Étnico-Raciais I	60	45	15	4
Educação das Relações Étnico-Raciais II	60	60	0	4
História da Educação	60	60	0	4
Educação, Gênero e Sexualidade	60	60	0	4
Política e Organização da Educação Brasileira	60	45	15	4
Educação Escolar Quilombola	60	60	0	4
Educação em Direitos Humanos	60	60	0	4
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60	60	0	4

Consolidar  
 avanços  
 e vencer  
 desafios

9



5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
São Luís - Maranhão.

NÚCLEO LIVRE

Componentes Curriculares	Carga Horária	Créditos
África e as Ciências Humanas	60	4
África e suas Linguagens	60	4
Educação Ambiental	60	4
Eixo Interdisciplinar Literatura Africana e da Diáspora	60	4
Eixo Interdisciplinar Cinema Africano e da Diáspora	60	4
Eixo Interdisciplinar Grandes Pensadores(as) Africanos(as) e da Diáspora	60	4
Eixo Interdisciplinar Políticas Antirracistas no mundo	60	4
Gestão e Políticas Públicas em Relações Étnico-Raciais	60	4
Intervenção Urbana e Identidades	60	4
Memória, Patrimônio e Identidade	60	4
Movimentos Sociais e Quilombolas no Brasil	60	4
Religiões de Matriz Africana	60	4
Território, Ambiente e Conflitos	60	4
Turismo Étnico	60	4

**Art. 6º** Os componentes curriculares estão organizados em oito semestres letivos, com suas respectivas cargas horárias, na seguinte sequência aconselhada:

1º Ano			
1º semestre		2º semestre	
Componentes Curriculares	Créditos	Componentes Curriculares	Créditos
Currículo	4	Didática	4
Teoria da História	4	África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade	4
Filosofia e Diversidade	4	Política e Organização da Educação Brasileira	4
Leitura e Produção Textual	4	Literatura Africana e Afro-Brasileira I	4
Psicologia da Educação	4	Sociologia Geral	4
Disciplina optativa			

Consolidar  
convênios  
e valores  
deslitos



6

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
São Luís - Maranhão.

**2º Ano**

1º semestre		2º semestre	
Componentes Curriculares	Créditos	Componentes Curriculares	Créditos
Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação	4	História da Educação	4
África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI	4	Cultura e Globalização	4
Epistemologias do Sul	4	Etnofilosofia e Filosofia Africana	4
Geografia Geral	4	África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea	4
Antropologia e Cultura	4	Literatura Africana e Afro-Brasileira II	4
Disciplina optativa			

**3º Ano**

1º semestre		2º semestre	
Componentes Curriculares	Créditos	Componentes Curriculares	Créditos
Sociologia Africana	4	Educação das Relações Étnico-Raciais I	4
História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão	4	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	4
Geografia da África I: População, Cidades e Geoeconomia	4	A Música Negra nas Américas no Século XX	4
Linguística Afro-Brasileira	4	Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina	4
História da Europa	4	História do Brasil e do Maranhão no Império	4
Disciplina optativa			

**4º Ano**

1º semestre		2º semestre	
Componentes Curriculares	Créditos	Componentes Curriculares	Créditos
Educação das Relações Étnico-Raciais II	4	Educação, Gênero e Sexualidade	4
História das Américas	4	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	4
História do Brasil e do Maranhão na República	4	Geografia da África II: Recursos, Riscos e Conflitos Socioambientais	4
Educação Escolar Quilombola	4	Educação em Direitos Humanos	4
Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos	4	Metodologia do Ensino de História	4
Disciplina optativa			

**Art. 7º** O curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros funcionará no turno noturno, regime semestral, sistema de créditos, com oferta de 40 vagas com uma única entrada anual.

Conselho de  
Administração  
e Ensino  
de Graduação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
São Luís - Maranhão.

7

- Art. 8º** Os prazos para a integralização curricular do curso Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros correspondem ao tempo médio de 8 semestres (4 anos) e máximo de 12 semestres (6 anos).
- Art. 9º** Para integralização curricular o estudante cumprirá obrigatoriamente a carga horária de 240 (quatrocentos e oitenta) horas em disciplinas optativas, denominado no projeto de Núcleo Livre, a serem escolhidas dentre as ofertadas pelo curso de Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.
- Art. 10** Será exigido do estudante o cumprimento da carga horária de 200 (duzentas) horas de atividades complementares, respeitados os critérios constantes das normas específicas aprovadas pelo Colegiado do Curso de Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.
- Art. 11** A prática pedagógica será realizada na forma estabelecida pelo Projeto Pedagógico do Curso, perfazendo o total de quatrocentas e cinco horas.
- Art. 12** O Trabalho de Conclusão de Curso é componente obrigatório e requisito para a integralização do Curso, obedecendo às normas específicas do Colegiado do Curso e à legislação vigente.
- Art. 13** O Estágio Curricular no Curso totaliza 400 horas, obedecidos aos requisitos fixados em normativa complementar e nas demais normas pertinentes.
- Art. 14** A avaliação do processo ensino-aprendizagem realizar-se-á em conformidade à legislação vigente nesta Universidade.
- Art. 15** A avaliação do curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros será conduzida pelo Núcleo Docente Estruturante na forma especificada pelo Projeto Pedagógico do curso, observadas as normas pertinentes.
- Art. 16** A Coordenação didático-pedagógica do Curso de licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros ficará a cargo da Coordenadoria do Curso e do Colegiado, na forma disciplinada pelo Regimento da Universidade.
- Art. 17** Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino, ouvidos o Colegiado do Curso e o Conselho do Centro ao qual o curso esteja vinculado.
- Art. 18** A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.  
Dê-se ciência. Publique-se. Cumpra-se.  
São Luís, 24 de outubro de 2017.

Consulência  
jurídica  
e  
normativa

*N. Portela*  
Profa. Dra. NAIR PORTELA SILVA COUTINHO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
 São Luís - Maranhão.

8

ANEXO I DA RESOLUÇÃO Nº 1657-CONSEPE, 24 de outubro de 2017.  
 TABELA DE EQUIVALÊNCIA DO CURSO DE ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

Projeto Político Pedagógico Antigo Núcleo de Formação Básica e Pedagógica	Projeto Político Pedagógico Novo Núcleo de Formação Básica e Pedagógica
Filosofia e Diversidade	Filosofia e Diversidade
Epistemologias do Sul	Epistemologias do Sul
Etnofilosofia e Filosofia Africana	Etnofilosofia e Filosofia Africana
As sociedades africanas atuais: aspectos sociais, econômicos e políticos	África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea
Geografia geral	Geografia geral
Cultura e Globalização	Cultura e Globalização
Geografia da África I: população, cidades e geoeconomia	Geografia da África I: população, cidades e geoeconomia
Geografia da África II: recursos e riscos ambientais	Geografia da África II: recursos, riscos e conflitos socioambientais
Teoria e Metodologia da História	Teoria da História
História do Brasil pré-colonial e Brasil Colônia	História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão
História do Brasil - séc. XIX aos dias atuais	História do Brasil e do Maranhão no Império
História e cultura indígena no Brasil e na América Latina	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
América do Sul: História e Sociedades	História das Américas
Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos	Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos
África I: sociedades e culturas	África I: historiografia, sociedades e culturas da antiguidade
África II: colonialismo e independências	África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI
A Diáspora africana	Cultura e Globalização
Resistência Negra e Indígena no Brasil	Movimentos Sociais e Relações Étnico-raciais na América Latina
História e cultura afro-brasileira I	História e cultura afro-brasileira e indígena
História e Diversidade (gênero, orientação sexual, população do campo, indígena, juventude, idosos)	Educação Gênero e Sexualidade
História e cultura afro-brasileira II (Não consegui identificar no novo PPP)	História e cultura afro-brasileira e indígena
História da Europa: Poder, Guerras e Revoluções	História da Europa
História do Oriente Médio/Ásia e Oceania	Oriente Médio/Ásia e Oceania: Sociedade e Povos
Literatura africana e afro-brasileira	Literatura Africana e Afro-Brasileira I
Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual

Coordenador(a)  
 do Curso  
 de Estudos  
 Africanos e  
 Afro-Brasileiros

✍



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966  
 São Luis - Maranhão.

9

Metodologia Científica	Leitura e Produção Textual
Literatura africana de expressão portuguesa	Literatura Africana e Afro-Brasileira II
Sociologia geral	Sociologia Geral
Antropologia e cultura	Antropologia e Cultura
Sociologia africana	Sociologia Africana
Movimentos sociais e relações étnico-raciais na América Latina	Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina
A Música Negra no Cenário Mundial	A Música Negra nas Américas no Século XX
Currículo	Currículo
A Didática e os diferentes sujeitos históricos	Didática
Fundamentos sociológicos e filosóficos da Educação	Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
Educação e relações étnico-raciais I	Educação das Relações Étnico-Raciais I
História da Educação	História da Educação
Educação e relações étnico-raciais II	Educação das Relações Étnico-Raciais II
Educação para a diversidade	Educação, Gênero e Sexualidade
Política e Organização da Educação Brasileira	Política e Organização da Educação Brasileira
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

4

Conselho de  
 Curso e  
 Conselho  
 de Curso



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**

SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES  
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

**RESOLUÇÃO Nº 2.638-CONSEPE, 24 de agosto de 2022.**

*Dispõe sobre as diretrizes gerais para regulamentar o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem nos currículos dos cursos de graduação e nos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, da Universidade Federal do Maranhão.*

O Reitor da Universidade Federal do Maranhão, na qualidade de **PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO**,

no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais;

Considerando a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades públicas, conforme art. 207 da Constituição Federal de 1988;

Considerando que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme art. 205 da Constituição Federal de 1988;

Considerando que é assegurado às Universidades no exercício de autonomia didático-científica, conforme art. 53 da Lei nº 9.394/1996 – LDB; a Resolução CNE/CP nº 02/2021, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem; o Parecer CNE/CP Nº 14/2022, que institui Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior; a Resolução nº 1.892-CONSEPE-2019, que dispõe sobre as normas regulamentadoras dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão;

Considerando ainda, o que consta no Processo nº 17107/2022-19;

***RESOLVE ad referendum deste Conselho:***

**Art. 1º**

Disponibilizar sobre as diretrizes gerais para regulamentar o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem nos currículos dos cursos de graduação e nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mediado, preferencialmente, por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, consoante o Anexo Único, parte integrante e indissociável desta Resolução.

Dê-se ciência. Publique-se. Cumpra-se.

São Luís, 24 de agosto de 2022.

NATALINO SALGADO  
FILHO:03295494304

Assinado de forma digital por NATALINO  
SALGADO FILHO:03295494304  
Dados: 2022.08.25 09:00:17 -03'00'

**Prof. Dr. NATALINO SALGADO FILHO**



**ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO Nº 2.638-CONSEPE, 24 de agosto de 2022.  
DIRETRIZES GERAIS PARA REGULAMENTAR O PROCESSO HÍBRIDO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO  
E PÓS-GRADUAÇÃO DA UFMA**

**CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS**

**Art. 1º** O processo híbrido de ensino e aprendizagem caracteriza-se como abordagem metodológica flexível, ativa e inovadora que orienta a atividade docente, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes, a interação entre eles e com os docentes, integrando atividades acadêmicas presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, com a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com alternância em diferentes tempos e espaços, a partir das atividades acadêmicas planejadas e realizadas por docentes e estudantes.

**§ 1º** As atividades educacionais híbridas podem ser organizadas na forma institucional e curricular, preferencialmente nas instalações da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de modo a proporcionar a interação de atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, entre estudantes e docentes, bem como práticas diversificadas de atividades de aprendizagem vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

**§ 2º** O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente nos cursos presenciais, que se constituem como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido.

**Art. 2º** O processo híbrido de ensino e aprendizagem complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras de forma a estimular e acolher currículos estruturados por competências de aprendizagem, bem como as interações entre a graduação, a pesquisa e a extensão que ressignificam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e dinâmicos das relações e mediações referentes às atividades didático-pedagógicas, e das interações intracurriculares e transdisciplinares, entre estudantes e docentes e entre a Universidade e o mais amplo ambiente externo.

**§ 1º** Ao lidar com relações pedagógicas ampliadas, formas diversas de aprendizagem em circunstâncias presenciais e remotas, com a utilização preferencial de tecnologias digitais de informação e comunicação, é possível e desejável planejar, organizar e integrar métodos de ensino síncrono e assíncrono.

**§ 2º** Os princípios híbridos do ensino e da aprendizagem se associam, por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação, ao das metodologias ativas, tais como participação, autonomia, protagonismo, invenção, descoberta e solução de problemas.



**Art. 3º** Para garantia de efetiva equidade na concretização dos resultados de aprendizagem, é necessário que docentes e estudantes da UFMA possam organizar o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem por meios tecnológicos e com a acessibilidade digital, bem como seja desenvolvida uma política de capacitação de todos os atores envolvidos para sua eficaz utilização.

Parágrafo Único. A UFMA deverá promover a formação continuada dos professores, visando a prepará-los para o desenvolvimento da abordagem flexível híbrida, no atendimento dos dispositivos do Parecer CNE/CP nº 14/2022.

**CAPÍTULO II**  
**DOS PROCEDIMENTOS PARA OFERTA DO PROCESSO HÍBRIDO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO (*LATO SENSU E STRICTO SENSU*)**

**Art. 4º** O processo híbrido de ensino e aprendizagem poderá ser ofertado em todos os cursos de graduação da Universidade, devendo para tanto, estar identificado na matriz curricular do curso, e ter sido referendado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e aprovado pelo Colegiado de Curso.

**§ 1º** O processo híbrido de ensino e aprendizagem, conforme previsto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), deve ser incorporado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) que o empregarão, cabendo-lhes estabelecer a infraestrutura tecnológica disponível, as ações previstas e as metodologias pedagógicas aplicadas ao ensino e aprendizagem em relação aos cursos, programas ou atividades acadêmicas de cunho curricular.

**§ 2º** Os cursos podem permitir uma aprendizagem ampla e flexível, de modo a desenvolver as competências necessárias, não se restringindo às atividades de ensino centradas em aulas ou horas-aula, de modo a proporcionar aos estudantes e docentes:

- I - interações múltiplas vinculadas a estudos de casos reais;
- II - leituras e atividades redacionais referenciadas em conhecimento atualizado ou de fronteira;
- III - orientação em práticas de pesquisa e desenvolvimento de extensão curricularizados;
- IV - organização de grupos de estudo, seminários e atividades laboratoriais; e
- V - práticas como forma de oferta de objetos de conhecimento, vivenciais e remotas; e
- VI - demais ações e práticas que possibilitem a ampliação do conhecimento.



**§ 3º** No desenvolvimento do projeto curricular do curso, o ensino e a aprendizagem híbridos devem estimular as experiências discentes, orientadas por docentes, de modo a favorecer as etapas de progressão na constituição das competências e ampliar o suporte pedagógico por meio da interação presencial e não presencial entre práticas, pesquisa, extensão, aulas ou palestras expositivas, debates, conferências, seminários, entre outros, para permear a experiência de aprendizado acadêmico com aspectos da realidade do mundo profissional escolhido.

**Art. 5º** Os programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e *lato sensu* (Especialização) também poderão fazer uso do processo híbrido de ensino e aprendizagem, desde que estejam inseridos nos seus documentos oficiais e tenham sido aprovados pelos seus respectivos colegiados, em consonância com a legislação específica.

**Parágrafo Único.** As atividades acadêmicas a que se refere o *caput* deste artigo poderão ser desenvolvidas por intermédio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como forma de acesso a seminários, trabalhos, conferências, intercâmbios, trocas de experiências, compartilhamento de pesquisas e atualização teórica, que favoreçam a cooperação científica, a transmissão e transferência tecnológica e as rotinas de vivência entre grupos de pesquisa.

**Art. 6º** O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação que optar pela oferta do processo híbrido de ensino e aprendizagem deverá, obrigatoriamente, apresentar:

- I - percentual da carga-horária e componentes curriculares que serão oferecidos desta forma, definida pelo curso;
- II - metodologias, suportes pedagógicos e pedagogias de aprendizagem capazes de desenvolver competências previstas no currículo dos cursos de graduação;
- III - infraestrutura tecnológica disponível para a oferta;
- IV - trabalho docente referente ao processo de ensino adotado, acompanhamento da aprendizagem, e orientação;
- V - formas de avaliação de desempenho do aprendizado; e
- VI - formas de preenchimento da carga horária referente às atividades acadêmicas em substituição das horas em sala de aula.

**Art. 7º** Os componentes curriculares que sejam ofertados pelo processo híbrido de ensino aprendizagem manterão as cargas horárias e os códigos originais que possuem no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e no e-MEC.

**Art. 8º** O processo híbrido de ensino e aprendizagem, uma vez adotado e previsto nos documentos institucionais curriculares, permitirá que atividades didático-pedagógicas, referentes às práticas não presenciais, possam ser desenvolvidas *online*, de maneira síncrona e assíncrona, sem serem confundidas com oferta de componentes curriculares à distância em cursos superiores presenciais.



**Parágrafo Único.** Em qualquer caso, não se aplica a essa Resolução o disposto na Portaria MEC nº 2.117/2019, em vigência.

**Art. 9º** O processo híbrido de ensino e aprendizagem poderá contemplar a oferta nos cursos de graduação, de componentes curriculares com alternância de momentos presenciais e não presenciais, em atividades presenciais, síncronas e assíncronas.

**§ 1º** As atividades presenciais são aquelas que podem ser desenvolvidas em espaços dentro da Universidade ou fora dela, e exigem, para a sua realização, a interação entre discentes com a mediação/orientação de um docente.

**§ 2º** As atividades síncronas envolvem a comunicação em tempo real, em que docentes e discentes estão conectados simultaneamente por uma plataforma ou TDIC.

**§ 3º** As atividades assíncronas envolvem a comunicação em diferentes tempos, em que não há a necessidade de conexão simultânea entre docentes e discentes por meio de uma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem.

**§ 4º** A porcentagem de carga horária referente a essa atividade, em cada componente curricular, deve ser referendada pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e aprovadas nos Colegiados dos Cursos no ato de reformulação dos PPC.

**Art. 10** No desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem, a frequência prevista para o ensino presencial da Educação Superior, nos termos do art. 47, § 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve se referir às horas de atividades acadêmicas, presenciais e remotas, devidamente orientadas pelo seu corpo docente, conforme Projeto Político Institucional, os Projetos Pedagógicos de Curso e a Política Institucional da UFMA.

**Parágrafo Único.** A frequência efetivada pelo estudante nos ambientes presenciais ou remotos deve ser computada com aferição específica, mediante instrumentos diversificados e apropriados, da seguinte forma:

- I - listas de frequência para momentos presenciais realizados em ambientes internos ou externos à Universidade;
- II - recursos diversificados (lista de frequência e/ou câmera ligada durante a aula e/ou participação dos estudantes, etc.), em momentos síncronos; e
- III - entrega/realização de trabalhos, exercícios ou relatórios, participação nas atividades previstas, acesso à plataforma disponibilizada e/ou outras formas definidas pelo docente, nos momentos assíncronos.

**Art. 11** Os componentes curriculares ofertados de forma híbrida deverão ter a mediação do docente responsável pela sua ministração, conforme exigido na legislação nacional.



SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES  
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

- § 1º** É vedada a possibilidade de oferta de disciplinas autoinstrucionais no âmbito dos cursos de graduação.
- § 2º** Os docentes poderão contar com o apoio de monitores selecionados no edital do Programa Institucional de Monitoria/PROEN, que serão devidamente capacitados em cursos ofertados pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e/ou pela Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED), para oferecerem apoio ao ensino mediado por tecnologias.
- § 3º** O pagamento de bolsas para o programa dependerá da disponibilidade de recursos da Instituição de Ensino Superior (IES) destinados para tal finalidade.
- Art. 12** As aulas práticas de laboratórios ou de campo poderão ser ofertadas parcialmente de forma não presencial, desde que referendadas pelo NDE, aprovadas pelo Colegiado de Curso e sustentadas por metodologias, equipamentos e recursos tecnológicos necessários à sua adequada oferta.
- Art. 13** O estágio curricular obrigatório poderá, de forma excepcional, em áreas específicas do conhecimento, e desde que referendado pelo NDE, aprovado pelo Colegiado de curso e justificado no PPC, ser realizado de forma não presencial.
- Art. 14** As atividades de orientação individual e coletiva e a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) poderão ser mediadas por TDIC e realizadas de forma não presencial.
- Art. 15** As atividades de extensão poderão ser desenvolvidas e mediadas por TDIC.
- Art. 16** O Plano de Ensino da oferta de componentes curriculares no formato híbrido de ensino e aprendizagem deve incluir a descrição da metodologia, as práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias digitais da informação e comunicação para a realização dos objetivos propostos, a sistemática das avaliações, o percentual e número de horas dedicadas às atividades presenciais (se for o caso), síncronas e assíncronas (se for o caso), e as formas de acompanhamento e orientação do docente responsável.
- Parágrafo Único.** O Plano de Ensino deverá conter um cronograma detalhado das atividades presenciais, síncronas e assíncronas a serem desenvolvidas durante o semestre letivo, sendo vedada a oferta de atividades que ocorram simultaneamente de forma presencial e híbrida.
- Art. 17** Não são consideradas atividades híbridas no âmbito do ensino e da aprendizagem, como dispostas nesta Resolução, as promovidas pelos cursos no âmbito presencial que resultem em complementação de oferta à distância dos conteúdos referentes à carga horária efetivada em componentes curriculares e em horas aula presenciais, como previstas nos respectivos PPC.



**Art. 18** Será garantida semestralmente a todos os responsáveis pela oferta dos componentes curriculares não presenciais no processo híbrido de ensino e aprendizagem, formação continuada/atualização em tecnologias digitais da informação e comunicação, assim como poderão receber capacitações sobre diferentes metodologias com o objetivo de garantir a melhoria contínua da qualidade do ensino oferecido.

### CAPÍTULO III

#### DOS COMPROMISSOS E RESPONSABILIDADES PARA A OFERTA DO PROCESSO HÍBRIDO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PREFERENCIALMENTE MEDIADOS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

**Art. 19** A UFMA buscará meios para prover condições adequadas, a fim de que os cursos presenciais possam ofertar componentes curriculares de forma híbrida, nos horários e turnos estabelecidos.

**Art. 20** A implantação do processo híbrido de ensino e aprendizagem deverá ser acompanhada de capacitação do corpo docente e de pesquisa da UFMA, de forma a proporcionar a ampla participação desse segmento no planejamento e implantação das pedagogias decorrentes da mediação de TDIC ao aprendizado.

**§ 1º** A Universidade incluirá o plano de capacitação e desenvolvimento docente na sua política de oferta do processo híbrido de ensino e aprendizagem, detalhando as etapas, os módulos de conteúdos, as metodologias e as metas a serem alcançadas.

**§ 2º** Não serão ofertados treinamentos individualizados, o interessado poderá se capacitar por meio de plataformas autoinstrucionais, a exemplo do Portal EaD para Você, por meio de treinamentos, cursos, webinários, etc., ou coletivamente, em turmas a serem especificamente formadas para atender a essa necessidade.

**Art. 21** A Superintendência de Tecnologia de Informação (STI) é a responsável técnica e operacional pelas plataformas virtuais de aprendizagem a serem utilizadas para a oferta de componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem mediados por TDIC, a saber: SIGAA, Google Workspace, MS Teams e AVA/Moodle, entre outras.

**Parágrafo Único.** A Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), em parceria com a STI, oferecerão apoio à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e à Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA), ofertando capacitações que possibilitem a formação continuada ou atualização formativa em tecnologias digitais da informação e comunicação, envolvendo diferentes metodologias de ensino, com o objetivo de garantir a melhoria contínua da qualidade do ensino oferecido, em consonância com o que estabelece o art. 3º, Parágrafo Único, desta Resolução.



**Art. 22** Compete à PROEN (graduação) e à AGEUFMA (pós-graduação), com apoio da STI e da DTED, quando couber, manter o ambiente virtual de aprendizagem institucional a ser utilizado na realização das atividades no processo híbrido de ensino e aprendizagem, além de:

- I - orientar as Coordenações e Colegiados dos Cursos e Departamentos, quanto à execução da oferta de componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem;
- II - colaborar e orientar o processo de avaliação dos componentes curriculares oferecidos na modalidade híbrida de ensino e aprendizagem;
- III - emitir parecer, quando solicitado pela Divisão de Projetos Pedagógicos de Cursos (DIPEC/PROEN), no que concerne ao modelo de plano de ensino e oferta dos componentes curriculares na modalidade híbrida de ensino e aprendizagem, no processo de construção/atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC);
- IV - ofertar, em parceria com a STI/DTED, com a Divisão de Capacitação e Desenvolvimento (DCD/PROGEP), por meio da Diretoria de Desenvolvimento do Ensino de Graduação (DIDEG/PROEN), e da Diretoria de Ações Especiais (DAESP), cursos de capacitação, atualização e formação continuada aos docentes, para atuarem na modalidade híbrida de ensino e aprendizagem;
- V - orientar e assessorar às Coordenações de Curso e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) acerca da inclusão de componentes curriculares ofertados no formato híbrido de ensino e aprendizagem, bem como constituir conjuntamente com estes colegiados instrumentos de avaliação e acompanhamento dessas ofertas, a cada semestre;
- VI - elaborar junto com a STI e com apoio da DTED, em consonância com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), um módulo de avaliação dos componentes curriculares ofertados no processo híbrido de ensino e aprendizagem;
- VII - realizar o registro do componente curricular oferecido no processo híbrido de ensino e aprendizagem no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA); e
- VIII - regulamentar a oferta, através de atualizações de sua Resolução específica.

**§ 1º** Os instrumentos de avaliação e acompanhamento das ofertas a serem empregados na forma descrita no inciso V do *caput* deste artigo serão aqueles próprios e já disponibilizados pelas respectivas plataformas virtuais de aprendizagem a serem utilizadas para a oferta de componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem mediados por TDIC na forma do art. 21 desta Resolução.

**§ 2º** A PROEN (graduação) e a AGEUFMA (pós-graduação) adotarão mecanismos de controle e fiscalização no intuito de garantir a oferta dos componentes curriculares via processo híbrido de ensino aprendizagem com pleno atendimento à metodologia e práticas de ensino aprendizagem estabelecidas nos respectivos Planos de Ensino.



**§ 3º** A PROEN (graduação) e a AGEUFMA (pós-graduação) adotarão mecanismos de controle e fiscalização pertinentes à sistemática das avaliações, bem como o detalhamento das atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas durante o semestre letivo.

**Art. 23** Compete ao (à) Coordenador (a) de Curso, no que diz respeito às atividades oferecidas no processo híbrido de ensino e aprendizagem, além das atribuições definidas em regulamentos específicos:

- I - coordenar e acompanhar as atividades acadêmicas dos componentes curriculares ofertados;
- II - constituir comissões para o desenvolvimento de metodologia e elaboração de materiais didáticos;
- III - solicitar à PROEN (graduação) e à AGEUFMA (pós-graduação) quando necessário, a criação da turma no AVA institucional e o acesso aos respectivos professores; e
- IV - divulgar, com a colaboração da PROEN (graduação) e à AGEUFMA (pós-graduação), a oferta de componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem.

**Art. 24** Para fins desta Resolução, fica sob a responsabilidade do docente a gestão da sala na plataforma virtual de aprendizagem escolhida dentre as disponibilizadas pela UFMA, para uso na oferta de componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem.

**Parágrafo Único.** O acesso e a utilização de outras ferramentas não institucionalizadas, como aplicativos de bate papo, redes sociais, entre outros, não serão considerados para fins de avaliação e acompanhamento de frequência no processo de ensino e aprendizagem.

**Art. 25** Compete aos docentes, no que diz respeito aos componentes curriculares ofertados no processo híbrido de ensino e aprendizagem:

- I - planejar a organização pedagógica dos conteúdos do componente curricular;
- II - registrar o plano de ensino no SIGAA no início do semestre letivo;
- III - planejar e organizar a sala no SIGAA e na(s) outra(s) plataforma(s) virtual(is) de aprendizagem escolhida (s) dentre as disponibilizadas pela UFMA;
- IV - identificar as necessidades dos estudantes e propor encaminhamentos junto à Coordenação de Curso;
- V - acompanhar o percurso individual de aprendizagem dos estudantes;
- VI - desenvolver trabalhos de orientação individual e coletiva junto aos estudantes e auxiliá-los para superar as dificuldades;
- VII - orientar os estudos e favorecer o trabalho colaborativo no desenvolvimento das atividades coletivas ou individuais;
- VIII - responder às mensagens e dúvidas dos estudantes pela plataforma virtual utilizada;



IX - participar das atividades de capacitação e de atualização sobre recursos digitais, tecnologias digitais da informação e comunicação e ensino híbrido desenvolvidas na UFMA; e

X - participar das comissões para o desenvolvimento de metodologias e elaboração de materiais didáticos quando convocados.

**Art. 26** Compete exclusivamente aos estudantes de graduação e pós-graduação matriculados nos componentes ofertados no processo híbrido de ensino e aprendizagem garantir a frequência e a realização das atividades avaliativas para fins de aprovação no respectivo componente curricular, de acordo com a legislação vigente.

#### CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

**Art. 27** A UFMA, por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA), no âmbito dos programas de mobilidade virtual interna, nacional ou internacional, promoverá convênios para assegurar ofertas de componentes curriculares não presenciais, visando a finalidade de propiciar aos estudantes de graduação novas oportunidades de formação em outras Instituições de Educação Superior (IES) e em outros campus da UFMA.

**§ 1º** Os componentes curriculares oferecidos no processo híbrido de ensino e aprendizagem deverão ser, preferencialmente, disciplinas eletivas ou optativas.

**§ 2º** Os discentes que cursarem componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem ofertados em programas institucionais ou convênios assinados para tal finalidade poderão solicitar o aproveitamento das disciplinas junto à Coordenação do Curso em que se encontram matriculados.

**Art. 28** Para fins de pontuação, nos processos de progressão ou promoção docente, e elaboração do Plano Individual Docente (PID), a carga-horária dos componentes curriculares ofertados de forma não presencial no processo híbrido de ensino e aprendizagem, terão equivalência àquelas das disciplinas totalmente presenciais.

**Art. 29** Em consonância com as exigências legais do cargo de Professor do Magistério Superior, resguardadas as ressalvas previstas, o docente que ministrar componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem em cursos presenciais, não fica desobrigado de estar presencialmente à disposição da sua subunidade/unidade de lotação, para desenvolver atividades de ensino, orientação, pesquisa, extensão e/ou gestão, relacionadas à função docente.

**Art. 30** Excepcionalmente, será concedido um prazo de até 02 (dois) anos, contados da data de publicação desta Resolução, para que os cursos façam a reformulação dos seus Projetos Pedagógicos, sem prejuízo do início imediato da oferta de componentes curriculares no processo híbrido de ensino e aprendizagem.



SECRETARIA DOS COLEGIADOS SUPERIORES  
Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

**Art. 31** Os casos omissos serão resolvidos pela PROEN ou AGEUFMA podendo ser objeto de reexame e atualização, caso necessário, com o apoio da Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED) e da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), resguardadas e observadas, para tanto, a competência institucional de cada um dos supramencionados órgãos internos da Universidade.

**Art. 32** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO – E - Portaria MEC nº 749/2024

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**GABINETE DO MINISTRO**  
**PORTARIA Nº 749, DE 29 DE JULHO DE 2024**

*Reconhecimento de programas de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado), aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, após deliberações ocorridas durante as 220ª, 225ª, 226ª Reuniões Ordinárias, realizadas nos períodos de 22 a 26 de maio de 2023, 28 e 29 de novembro de 2023 e 11 a 15 de dezembro de 2023, respectivamente, e a 2ª Reunião Extraordinária, realizada em 21 de dezembro de 2023.*

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e o art. 4º, inciso V, do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e tendo em vista o disposto no Parecer CES/CES nº 288/2024, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, e no Parecer nº 00587/2024/CONJUR-MEC/CGU/AGU, da Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação, proferidos nos autos do Processo nº 23001.000259/2024-21, resolve:

**Art. 1º** Fica homologado o Parecer CNE/CES nº 288/2024, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

**Art. 2º** Ficam reconhecidos, com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa, os cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) relacionados no Anexo, aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, nas 220ª, 225ª, 226ª Reuniões Ordinárias, realizadas nos períodos de 22 a 26 de maio de 2023, 28 e 29 de novembro de 2023 e 11 a 15 de dezembro de 2023, respectivamente, e na 2ª Reunião Extraordinária, realizada em 21 de dezembro de 2023.

**Art. 3º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CAMILO SOBREIRA DE SANTANA

## ANEXO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - Capes  
Diretoria de Avaliação - DAV

220ª Reunião do CTC-ES												
22 a 26 de maio de 2023												
Seq.	Área de Avaliação	Código do Curso	Proposta/ Ano	Sigla IES	Nome IES	UF	Região	Nome do Curso	Nível	Modalidade de Ensino	Conceito/ Nota CTC-ES	
1	Ciências Ambientais	33001014078M2	371/2022	UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	SP	Sudeste	Conservação e Sustentabilidade	ME	Presencial	A	
2	Engenharias II	31003010032D5	1701/2022	UFF	Universidade Federal Fluminense	RJ	Sudeste	Engenharia Metalúrgica	DO	Presencial	4	
3	Interdisciplinar	33002010244D7	1927/2022	USP	Universidade de São Paulo	SP	Sudeste	Gerontologia	DO	Presencial	4	
4	Medicina I	33003017174M4	41/2022	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	SP	Sudeste	Ensino de Saúde	ME	Presencial	A	
225ª Reunião do CTC-ES												
28 e 29 de novembro de 2023												
Seq.	Área de Avaliação	Código do Curso	Proposta/ Ano	Sigla IES	Nome IES	UF	Região	Nome do Curso	Nível	Modalidade de Ensino	Conceito/ Nota CTC-ES	
1	Linguística e Literatura	28002016003D5	1309/2022	UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	BA	Nordeste	Estudos Literários	DO	Presencial	5	
226ª Reunião do CTC-ES												
11 a 15 de dezembro de 2023												
Seq.	Área de Avaliação	Código do Curso	Proposta/ Ano	Sigla IES	Nome IES	UF	Região	Nome do Curso	Nível	Modalidade de Ensino	Conceito/ Nota CTC-ES	
1	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	32020015008D0	1950/2022	CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	MG	Sudeste	Administração	DO	Presencial	4	
2	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	42002010050R2	2053/2022	UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Sul	Gestão de Organizações Públicas	DP	Presencial	4	
3	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	53001010055R9	83/2022	UnB	Universidade de Brasília	DF	Centro-Oeste	Administração Pública	DP	Presencial	4	
4	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	28002016022M9	1148/2022	UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	BA	Nordeste	Gestão, Organizações e Sociedade	ME	Presencial	A	
5	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	10001018048M1	433/2022	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	RO	Norte	Administração e Contabilidade	ME	Presencial	A	
6	Arquitetura, Urbanismo e Design	42051010003D8	1899/2022	ATITUS	Atitus Educação S.A	RS	Sul	Arquitetura e Urbanismo	DO	Presencial	4	
	Biotecnologia	31001017180M6/ 31001017180D7	973/2022	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	Sudeste	Sistemas Biológicos	ME/DO	Presencial	A/A	
8	Ciência da Computação	41002016023D3	1824/2022	UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina	SC	Sul	Computação Aplicada	DO	Presencial	4	
9	Ciência Política e Relações Internacionais	25003011078M2	1314/2022*	FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco	PE	Nordeste	Políticas Públicas e Desenvolvimento	ME	Presencial	A	
				UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	PE	Nordeste					
10	Ciência Política e Relações Internacionais	33014019008F8	961/2022	FGV/SP	Fundação Getúlio Vargas (SP)	SP	Sudeste	Relações Internacionais	MP	Presencial	A	
11	Ciências Agrárias I	51001012034D7	1885/2022	UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS	Centro-Oeste	Agronomia	DO	Presencial	4	
12	Ciências Ambientais	51001012171D4	1706/2022	UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS	Centro-Oeste	Recursos Naturais	DO	Presencial	4	
13	Ciências Ambientais	15001016076R5	1870/2022	UFPA	Universidade Federal do Pará	PA	norte	Ciências e Meio Ambiente	DP	Presencial	4	

14	Ciências Ambientais	33002088005M0	831/2022	USP/EEL	Escola de Engenharia de Lorena	SP	Sudeste	Meio ambiente e Desenvolvimento	ME	Presencial	A
15	Ciências Biológicas I	28001010089D4	1954/2022	UFBA	Universidade Federal da Bahia	BA	Nordeste	Biociências	DO	Presencial	4
16	Ciências Biológicas I	32011016040D5	1955/2022	UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas	MG	Sudeste	Ciências Biológicas	DO	Presencial	4
17	Ciências Biológicas II	31099017001R8	1373/2022	INTO	Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia	RJ	Sudeste	Ciências Aplicadas ao Sistema Musculoesquelético	DP	Presencial	5
18	Direito	33105014002D0	1481/2022*	ITE	Centro universitário de bauru	SP	Sudeste	Direito da Saúde	DO	Presencial	A
				UNISA	Universidade de Santo Amaro	SP	Sudeste				
19	Direito	33110018006F7	709/2022	USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	SP	Sudeste	Direito, Tecnologia e Inovação	MP	Presencial	A
20	Engenharias I	26001012019D7	210/2022	UFAL	Universidade Federal de Alagoas	AL	Nordeste	Recursos Hídricos e Saneamento	DO	Presencial	4
21	Engenharias I	28001010076D0	2085/2022	UFBA	Universidade Federal da Bahia	BA	Nordeste	Meio Ambiente, Águas e Saneamento	DO	Presencial	4
22	Engenharias II	26001012176M4	447/2022	UFAL	Universidade Federal de Alagoas	AL	Nordeste	Energias Renováveis	ME	Presencial	A
23	Ensino	23002018071D7	1980/2022*	IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	RN	Nordeste	Ensino	DO	Presencial	4
				UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN	Nordeste				
				UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	RN	Nordeste				
24	Ensino	32003013041D2	234/2022	UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá	MG	Sudeste	Educação em ciências	DO	Presencial	4
25	Geociências	52001016114M2	716/2022	UFG	Universidade Federal de Goiás	GO	Centro-Oeste	Geociências	ME	Presencial	A
26	Interdisciplinar	52012018006D4	398/2022	UEG	Universidade Estadual de Goiás	GO	Centro-Oeste	Territórios e Expressões Culturais do Cerrado	DO	Presencial	4
27	Interdisciplinar	40004015040D5	1072/2022	UEM	Universidade Estadual de Maringá	PR	Sul	Bioestatística	DO	Presencial	4
28	Interdisciplinar	20001010184M0	964/2022	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	MA	Nordeste	Estudos africanos e Afro-brasileiros	ME	Presencial	A
29	Interdisciplinar	31022014011F2	693/2022	CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca	RJ	Sudeste	Energia e sociedade	MP	Educação a Distância	A
30	Matemática/Probabilidade e Estatística	26001012015D1	1893/2022	UFAL	Universidade Federal de Alagoas	AL	Nordeste	Matemática	DO	Presencial	4
31	Planejamento urbano e Regional / Demografia	52001016115M9	289/2022	UFG	Universidade Federal de Goiás	GO	Centro-Oeste	Desenvolvimento Regional	ME	Presencial	A
32	Saúde Coletiva	28001010051R2	1595/2022	UFBA	Universidade Federal da Bahia	BA	Nordeste	Saúde Coletiva	DP	Presencial	5
33	Zootecnia/Recursos Pesqueiros	20002017043M4	23/2022	UEMA	Universidade Estadual do Maranhão	MA	Nordeste	Produção Animal	ME	Presencial	A

## 2ª Reunião Extraordinária do CTC-ES

21 de dezembro de 2023											
Seq.	Área de Avaliação	Código do Curso	Proposta/Ano	Sigla IES	Nome IES	UF	Região	Nome do Curso	Nível	Modalidade de Ensino	Conceito/ Nota CTC-ES
1	Artes	32006012075D3	39/2022	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	MG	Sudeste	Artes Cênicas	DO	Presencial	4
2	Artes	28022017017M9	1137/2022	UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	BA	Nordeste	Artes	ME	Presencial	A
3	Artes	33005010048F8	1165/2022	PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	Sudeste	Artes e Práticas Culturais	MP	Presencial	A
4	Comunicação e Informação	33001014052D4	1818/2022	UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	SP	Sudeste	Ciência da Informação	DO	Presencial	4
5	Comunicação e Informação	27001016175R7	1877/2022	UFS	Universidade Federal de Sergipe	SE	Nordeste	Ciência da Informação	DP	Presencial	4
6	Enfermagem	28005015081M4	59/2022	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	BA	Nordeste	Ciências do Cuidar em Saúde	ME	Presencial	A
7	Interdisciplinar	23001011174R0	1723/2022	UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	Nordeste	Inovação em Tecnologias Educacionais	DP	Presencial	4
8	Interdisciplinar	10001018039R9	1913/2022	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	RO	Norte	Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça	DP	Presencial	4
9	Interdisciplinar	10001018049M8	442/2022	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	RO	Norte	Gestão de Agronegócios e Sustentabilidade	ME	Presencial	A
10	Interdisciplinar	28001010180F3	933/2022	UFBA	Universidade Federal da Bahia	BA	Norte	Gestão e Práticas em Comunicação e Cultura	MP	Presencial	A

## Legenda:

ME - Mestrado Acadêmico  
 DO - Doutorado Acadêmico  
 MP - Mestrado Profissional  
 DP - Doutorado Profissional  
 \* Forma Associativa  
 A - Aprovado

## ANEXO G – Folder da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.

**PERFIL DO (A) EGRESSO(A)**

A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros propiciará a formação inicial de profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na área das Ciências Humanas e a gestão e formulação de políticas públicas relacionadas à temática étnico-racial nos ministérios e nas secretarias estaduais e municipais de Cultura, Direitos Humanos, Educação, Mulheres, Juventude, Relações Étnico-Raciais, entre outras e nos institutos nacionais e estaduais de pesquisa.

**ESTRUTURA CURRICULAR**

A estrutura curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros é composta pelas seguintes áreas do conhecimento: Educação, Filosofia, Geografia, História, Letras, Música e Sociologia. O curso prevê que em cada ano letivo exista um eixo temático interdisciplinar:

1º ano: Literatura africana e afro-brasileira;  
2º ano: Cinema africano e afro-brasileiro;  
3º ano: Grandes pensadores (as) africanos (as) e afro-brasileiros (as) e  
4º ano: Políticas antirracistas no mundo.



**Profº Dr. Natalino Salgado Filho**  
Reitor

**Profº Dr. Antônio José Silva Oliveira**  
Vice-Reitor

**Profª Dra. Isabel Ibarra Cabrera**  
Pró-Reitora de Ensino

**Profª. Dra. Kátia Regis**  
Coordenadora da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - Centro de Ciências Humanas

**Profº Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva**  
Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMA)

**LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS**  
Primeiro curso do Brasil

## IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

**NOME:** Estudos Africanos e Afro-Brasileiros

**MODALIDADE:** Licenciatura Interdisciplinar Presencial

**VAGAS ANUAIS:** 40 (entrada única anual)

**TURNO:** Noturno

**MUNICÍPIO (CAMPUS) DE OFERTA:** São Luis

**REGIME LETIVO:** Semestral

**PERÍODO MÍNIMO PARA A INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO:** 8 semestres letivos

**PERÍODO MÁXIMO PARA A INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO:** 12 semestres letivos

### CARGA HORÁRIA PREVISTA:

- a) Carga horária de estágio obrigatório: 405 horas
- b) Carga horária dos outros componentes curriculares: 2.610 horas
- c) Carga horária total: 3.015 horas

**INFORMAÇÕES:** eaa@ufma.br

## PRESENTAÇÃO

Este 2015 é um ano muito especial para os(as) pesquisadores(as) que se debruçam nos estudos das questões concernentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) está implantando a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, iniciativa pioneira em nosso país. A repercussão nacional e internacional foi muito abrangente, o que colocou a UFMA e o Estado do Maranhão como precursores em um tema desta magnitude.

## OBJETIVOS

A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros objetiva a formação inicial de profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na área das Ciências Humanas e para a gestão e formulação de políticas públicas nas secretarias estaduais e municipais.

A implantação desta Licenciatura possibilitará a construção de um clima intelectual de debate e reflexão, consolidando e ampliando a vocação da UFMA como um centro de produção acadêmica e de encontros com abrangência nacional e internacional, uma vez que esta graduação terá como um dos pressupostos o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional com outras universidades brasileiras e estrangeiras.

A criação desta Licenciatura justifica-se, dentre outros motivos, para cumprir os seguintes preceitos legais:

- Contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- Atender ao que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);
- Executar as atribuições previstas para as instituições de ensino superior no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009).

A proposta desta Licenciatura visa propiciar espaços de formação mais amplos para a questão, o que acabará por beneficiar não somente os (as) estudantes egressos(as) deste curso, mas toda a comunidade universitária.

Ao desenvolver este curso, a UFMA está não apenas se coadunando com o que indicam os preceitos legais, mas também cooperando para a melhoria dos indicadores educacionais, sociais e étnico-raciais da Cidade de São Luis e do Estado do Maranhão, em especial por propor uma formação de boa qualidade social aos (às) futuros (as) docentes que serão egressos (as) desta Licenciatura.

## Formandos da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA



Fonte: Disponível para consulta em:

[https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria\\_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhq4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C](https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhq4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C)

## Formandos da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA



Fonte: Disponível para consulta em

[https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria\\_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhq4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C](https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhq4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAAB0AAAAAEI0C)

Prof. Rosenverck Estrela Santos (coordenador da LIESAFRO), e a Prof.<sup>a</sup> Kátia Evangelista Regis (ex-coordenadora da LIESAFRO) – participando da Formatura da 1<sup>a</sup> Turma da LIESAFRO/UFMA



Fonte: Disponível para consulta em

[https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria\\_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhqp4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C](https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhqp4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C)

Formandos da 1<sup>a</sup> Turma da LIESAFRO/UFMA



Fonte: Disponível para consulta em

[https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria\\_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhqp4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C](https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhqp4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C)

## Formandos da 1ª Turma da LIESAFRO/UFMA



Fonte: Disponível para consulta em

[https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria\\_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAA AAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhqp4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C](https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.ufma.br%2FportalUFMA%2Ffoto%2Fgaleria_R4743XMDAA1XI7C.JPG&tbnid=Jo3yXtyEyoLD1M&vet=10CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAA AAB0AAAAAEI0C..i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fportais.ufma.br%2FPortalUfma%2Fpaginas%2Fnoticias%2Fnoticia.jsf%3Fid%3D54298&docid=t-w9GaQOhhqp4M&w=800&h=535&itg=1&q=FOTO%20DA%20SALA%20DA%20LIESAFRO&ved=0CBAQxiAoAWoYChMI4IDugbnchwMVAAAAB0AAAAAEI0C)