

POR QUE CONTINUAMOS REIVINDICANDO A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE?

Tiago Moraes de Freitas¹

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), Acopiara, Ceará, Brasil

tiago.freitas@ifce.edu.br

RESUMO

Por que, em 2026, ainda se faz necessário reivindicar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professores(as)? Embora a resposta possa parecer evidente — considerando o racismo como um fenômeno estrutural que atravessa todas as dimensões da sociedade — sua persistência no campo educacional revela lacunas significativas nos processos formativos. Diante da complexidade do trabalho docente, torna-se fundamental analisar aspectos específicos que contribuem para a recorrente invisibilização da pauta racial nos cursos de formação inicial e continuada. Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação, cujo foco é a presença (ou ausência) da ERER na formação inicial de professores(as) em um curso de Pedagogia. O objetivo é refletir sobre as razões pelas quais a ERER ainda precisa ser constantemente reivindicada, problematizando tanto as diretrizes que orientam a formação docente quanto os desafios envolvidos na efetivação de uma educação antirracista. A análise parte do tensionamento entre as normativas educacionais e as práticas formativas, evidenciando que, apesar dos avanços legais, a incorporação da temática racial ainda ocorre de forma periférica ou pontual. Nesse sentido, argumenta-se que a formação docente pode — e deve — aprender com os pressupostos de uma educação antirracista, incorporando-os de maneira estruturante e transversal.

Palavras-chave: Formação docente. Aprendizagem da Docência Antirracista. Educação Básica. Lei 10.639. Política educacional.

INTRODUÇÃO

Por que ainda em 2026 continuamos reivindicando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professores(as)? A resposta, por outro lado, parece simples: o racismo é um fenômeno estrutural que atravessa todas as dimensões da sociedade (Almeida, 2019). Contudo, tendo em vista a complexidade do trabalho docente, devemos nos ater a alguns aspectos específicos para compreender o que leva os cursos de formação inicial ou continuada a “esquecer” a pauta racial na educação.

Este estudo é um breve recorte de uma pesquisa de mestrado em educação, realizada entre os anos de 2022 à 2024, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo objeto de investigação foi a ERER na formação inicial de professores(as) em Pedagogia (Freitas, 2024). Face a isso, em uma perspectiva analítica qualitativa, teórico-reflexiva, sistematizamos aqui alguns achados do processo de revisão bibliográfica e análise de alguns documentos que normatizam a formação docente no Brasil (Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024), no qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica; bem como, a partir disso, refletimos sobre as leis e diretrizes nacionais para a implementação da ERER, tais como: A lei federal 10.639/2003 (Brasil, 2003), a lei federal nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), e Parecer CNE/CP n. 03/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004 (Brasil, 2004a; 2004b).

Diante disso, Freitas e Castro (2024) consideram que existe uma insurgência contemporânea de uma aprendizagem da docência em perspectiva antirracista, porque ainda predomina na formação inicial e continuada de professores(as) uma lógica formativa pautada em princípios de civilização branco-hegemônicos, ou seja, pensados política e socialmente para legitimar a lógica racial excludente, no qual coloca as pessoas brancas em lugares privilegiados em detrimento das pessoas negras (pretos e pardos). Essa lógica perversa é perpetuada desde o período de escravidão, onde infelizmente, ainda na atualidade é compreendida como mecanismo do racismo estrutural, que atua para manter a colonialidade do saber, poder e do ser (Mignolo, 2019). Nesse sentido, cabe inferir alguns elementos que se imbricam para justificar tal cenário:

1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 1).

Assim, ao identificarmos como esses fatores interferem na forma como os conteúdos da formação docente são organizados, devemos então pensarmos em alternativas epistemológicas, políticas e sociais, que sejam capazes de romper com a lógica dominante.



O currículo, como sabemos, é uma estrutura de poder que impera determinando quais os conhecimentos são tidos como relevantes e quais não (Apple, 2013). Por outro lado, sabemos também que, em muitos cenários, determinados fenômenos são estudados porque favorecem a manutenção da ideologia dominante, pouco estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico sob a análise do contexto social, político, cultural e econômico em que os(as) sujeitos(as) estão inseridos(as), considerando também os(as) docentes.

No Brasil, por exemplo, em 2026 a Lei Federal nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da Educação Básica, completou 23 anos. Ainda assim, observamos que os sistemas de ensino do país continuam apresentando justificativas veladas para a sua não implementação. Nos parece que a política educacional não é uma diretriz, mas sim, uma normativa facultativa que pode ou não ser cumprida. Porém, nossa defesa é que haja investimento e fortalecimento da política pública de combate ao racismo, dentre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b).

Mencionados estes aspectos, o estudo tem como objetivo refletir o porquê ainda continuamos reivindicando a EREER na formação docente. Para tanto, em seguida, apresentamos nossa compreensão de docência, para em seguida, tencionar o debate numa perspectiva racializada, defendendo uma concepção de aprendizagem da docência em perspectiva antirracista (Freitas; Castro, 2024).

2 ENTRE A FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS ANTIRRACISTAS: ROMPENDO SILENCIAMENTOS

É de suma importância que todas as pessoas estejam comprometidas com o combate a violência racial que frequentemente têm sido observada nos noticiários jornalísticos, como um veículo de amplo acesso da população brasileira. Seja porque uma criança negra não tem condições financeiras para frequentar a escola ao morar em zonas afastadas da oferta educacional, ou quando uma pessoa negra é agredida fisicamente pela força policial sem ter cometido crime algum, ou até mesmo, quando é perseguida numa loja de luxo, simplesmente por ser negra. Cito apenas alguns dos casos que conhecemos.



Nesse cenário, a educação escolar e o papel dos(as) professores(as) é fundamental na sistematização de uma nova consciência social. No entanto, não são os únicos responsáveis, uma vez que, a escola não é o único local onde se pode educar pessoas. Dito isso, relembramos uma famosa citação de Carlos Brandão (2017, p. 4), ao dizer que: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja a melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Logo, reivindicar a ERER na formação de professores(as) precisam ser entendido como um processo contínuo, tendo em vista que, é o trabalho docente no âmbito da escola pode contribuir para que as consequências do racismo sejam amenizadas. Pois ela é uma instituição que possibilita a aquisição dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, sendo portanto, um espaço para a desconstrução de estigmas sociais, preconceitos enraizados e de promoção da plena cidadania.

Por isso, conforme Brandão (2010, p. 8), “[...] o melhor recurso para o progresso do conhecimento é a permanente indagação, a capacidade de pôr em dúvida as convicções e certezas”, considerando que os paradigmas educacionais dominantes entraram em crise desde o final do século XX. Ainda mais quando há um compromisso intelectual com as causas sociais que carecem de nossa atenção, na tentativa de melhorar a elaboração e a materialização das políticas públicas. Melhor dizendo, ao repensarmos o currículo da formação inicial e continuada de docentes, “Nossa tarefa é defender as conquistas e os direitos principalmente adquiridos sob a bandeira da social-democracia, ampliá-la e aprimorá-la para uma economia, uma sociedade e uma cultura mais amplamente democratizadas” (Apple, 2013, p. 60).

Acerca disso, cabe mencionar que entendemos que,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

Nesse sentido, concordamos com Brandão (2017, p. 5), ao mencionar que “A mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz”. Ou seja, toda forma de atuação política como sabemos é intencional.



Isto posto, a política educacional tem papel decisivo na organização dos sistemas educacionais e, portanto, das políticas públicas formuladas para a área da educação, que abarca desde a formação de professores(as) ainda nas universidades e outras instituições privadas, até a forma como se estabelece as diretrizes de organização da Educação Básica, em sua estrutura, princípios e finalidades, conforme observamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

No panorama atual, a inclusão da diversidade cultural na formação de professor(as) é uma temática caracterizada por ausências, mesmo que atualmente existam normativas específicas para tal finalidade. Pois, nossa sociedade arraigada numa concepção monocultural, nega outras formas de existência, colocando em debate a distinção entre o “nós” e o “outro”, no qual este “outro”, é sempre as ditas minorias sociais (Freitas; Castro, 2024).

Em outras palavras, García (1999) já assinalava para a necessidade dos(as) professores(as) terem conhecimentos e atitudes face à diversidade cultural. Por isso, anos depois continuamos concordando com o autor que os programas de formação de professores(as) não dão tanta atenção a aspectos do contexto social, político e cultural em que os(as) sujeitos(as) do conhecimento estão envolvidos na escola em que participam. Falta espaço mediante tantas disciplinas que focam apenas no caráter psicopedagógico e disciplinar dos conteúdos de ensino, sem focar tanto nos processos culturais que permeiam as relações humanas, e de ensino e aprendizagem.

Para García (1999), a partir da noção de educação intercultural, a diversidade cultural deve ser integrada a conteúdos e metodologias de ensino, considerando que a sala de aula é um ambiente complexo com a presença de sujeitos de diferenças raciais, sexuais, religiosas, sociais, etc. Assim, incluir a diversidade cultural nos programas de formação, pode, com base no autor (1999), estimular: os estudantes a reconhecer a sua própria identidade étnica e cultural; reconhecer suas crenças e valores culturais, e como estes, se assemelham ou se diferenciam a outros; a produção de um conhecimento construído historicamente marcado pela contribuição dos diferentes grupos culturais; ensinar sobre a necessidade de valorização e respeito com a cultural do “outro”.

A princípio, utilizamos dessa importante referência nessa discussão, pois apesar de datado, revela que há tempos a temática já está em questão, não sendo uma reivindicação nova, porém, sempre necessária.



Como mencionado, as leis educacionais de combate ao racismo se tornaram uma realidade no Brasil. No entanto, ainda continuamos defendendo algo que já deveria ter se efetivado: sua implementação universal. Fato é que, muitas universidades e redes de ensino estaduais e municipais, têm buscado renovar seus documentos pedagógicos e curriculares, afim de promover uma educação em perspectiva antirracista. Mais no cerne da questão, a formação inicial de professores(as) ocupa um lugar central.

Quer dizer, com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas normas correlatas, ela incide diretamente sobre a formação de professores(as), que desde então é reivindicada a contribuir com esse processo de reparação histórica com as populações africanas, afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, de modo a (re)contarmos a narrativa oficial da história que nega a existência das populações negras.

De acordo com Silva e Santiago (2016), essas políticas podem ser consideradas como políticas de afirmação da população negra no Brasil, considerando que é fruto da resistência histórica de um movimento social, que pauta a necessidade de reconhecimento da história da população negra como matriz de constituição da nossa identidade nacional, que valorizam a cultura negra no currículo escolar, dentre tantos fatores que implicam na emergência política e social de combate ao racismo e outras práticas de discriminatórias. Cabe então mencionar que “[...] o desconhecimento dos dispositivos legais para a implementação de uma educação antirracista é apontado como um dos empecilhos para sua efetivação” (Silva; Santiago, 2016, p. 61).

Em virtude dos fatos, elencamos alguns pontos importantes para esse debate a partir das políticas supracitadas. Do contrário, o grupo social dominante, tenta legitimar que a implementação da EREB é apenas na Educação Básica. Mas como pensar tal cenário, por exemplo, se é na formação docente nas licenciaturas que se forma o profissional que irá atuar neste espaço? Para responder, cabe frisar:

- a) A Lei nº 10.639/2003, que altera a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), incorpora os artigos 26A e 79B, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, pública e privada, o que incide também na necessidade de reformulação dos currículos de formação inicial de professores(as). No entanto, ainda se observa pouca abrangência dessa legislação como princípio basilar na fundamentação legislativa dos cursos no Brasil.



- b) O art. 79B, inclui na LDBEN, que no calendário escolar, o dia 20 de novembro é data a ser comemorada como “Dia Nacional da Consciência Negra”. No qual ressaltamos, que em grande medida, algumas escolas ainda se mobilizam em torno dessa data, porém, reduzindo a temática racial e este dia, quando ela aparece.
- c) Em 2008, foi alterada novamente a LDBEN, modificando sobre nova redação o art. 26A, no qual a partir da Lei nº 11.645/2008, passou a ser incluído no artigo, o ensino de História e Cultura Indígena. Representando assim, mais um avanço no campo das políticas educacionais de combate ao racismo e valorização da população afrodescendente e indígena.
- d) Reconhecida a necessidade de oferecer um conjunto de orientações a aplicação da EREB, por meio do Parecer CNE/CP n. 03/2004 e da Resolução CNE/CP n. 01/2004, ficou assim ordenado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Essas diretrizes, advoga que a formação docente é um campo especial para a implementação da discussão étnico-racial.
- e) A formação de professores(as) como uma área importante para a qualidade da educação, de modo geral, ainda precisa explorar mais o campo dos estudos culturais, especificamente, da educação para as relações étnico-raciais, considerando a diversidade da nação brasileira, e que estão presentes, em suas diferenças, nos espaços de ensino.
- f) Falar de educação das relações étnico-raciais, de acordo com o Parecer mencionado, é fazer com que se eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, nas diferenças entre descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos, etc. Respeitando os valores de cada identidade, sem discriminações ou supervalorização das populações branco-europeias.
- g) As DCNERER, reconhece a necessidade de professores(as) qualificado(as) nas mais diferentes áreas do conhecimento, “[...] com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais” (Brasil, 2004a, p. 2).
- h) Que compete a elaboração de políticas educacionais e práticas de valorização da diversidade, cabe aos/as professores/as, repensar suas práticas pedagógicas mediante a inserção de conteúdos que possibilitem o diálogo entre as diferenças, pressionando, a nível nacional e local, o poder público sobre a valorização da referida legislação, que é praticamente ausente tal temática no cotidiano dos estabelecimentos de ensino.
- i) No parecer fica exposto que: “[...] professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004a, p. 6).
- j) O racismo como crime inafiançável com base no Art. 5 da Constituição Federal de 1988, deve ser tema de debate no contexto escolar e da formação inicial. Pois continua sendo o principal mecanismo de discriminação secularmente operado para manter a exclusão das pessoas negras na sociedade.

- k) Como bem lembra a legislação aqui esmiuçada, não se trata de desconsiderar a cultura europeia pela africana nos cânones do currículo e da produção de conhecimento, mas sim, possibilitar uma relação de reeducação entre ambas, com a ressalva de uma responsabilidade histórica pelos danos causados pela primeira.
- l) A educação escolar tem por obrigatoriedade combater práticas racistas e outras discriminações. Para isso, necessita de professores(as) que compreendam a importância da temática na escola, trabalhando o fortalecimento da identidade do próprio docente como também dos educandos.
- m) Ao sistema de ensino, cabe a tarefa indispensável: “Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2004a, p. 13).
- n) Por fim, descumprir as determinações da Lei nº 10.639/2003, implica infringir a LDBEN, como norma máxima do sistema educacional brasileiro.

Como podemos observar, o recorte dessa legislação específica de promoção da igualdade racial no que atinge a Educação Básica e a formação de professores(as), reposiciona, indaga e reivindica nossa ancestralidade africana e indígena, convidando as instituições de formação a repensarem seus currículos e projetos pedagógicos.

É importante ressaltar que a formação desses profissionais tem sido alvo de constantes debates pela complexidade de sua natureza social, política, cultural e pedagógica. De acordo com Dourado (2016), fazendo referência a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), essa legislação avança no sentido de garantir uma organicidade das políticas e da gestão da formação inicial e continuada, uma vez que predominada, pela primeira vez, uma concepção de formação de professores(as) tendo como espaço privilegiado de formação as universidades, que articula a relação teoria e prática como indissociáveis, e que concebe a formação como espaço de contínua aprendizagem.

Dentre alguns avanços, conquistados por essa legislação, destacamos com base em Dourado (2016) que: a Educação Básica é considerada como fundamental e indispensável para a consolidação de um projeto educativo a nível nacional, articulado com as políticas necessárias a sua manutenção e qualidade; a colaboração entre os entes federados (distrito federal, estados e municípios) é condição basilar para a garantia do pleno funcionamento do sistema educacional; pressupõe noções de direitos humanos e igualdade (valorização da diversidade étnico-racial, pluralismo de ideias, respeito) e de condições de acesso e permanência a instituição escolar;

reconhece a necessidade de aprimoramentos dos conhecimentos e das práticas docentes por meio de formação continuada, especialmente na pós-graduação; reconhece a docência como uma profissão de saberes específicos e que deve ser intencional na interação com a realidade escolar do educando; estabelece o currículo como construtor de identidades, principalmente, dos educandos mediante os conteúdos propostos; menciona a necessidade do desenvolvimento da prática docente articulada ao contexto que se insere o professor, considerando a escola como um espaço articulado a realidade dos estudantes; propõe uma educação articulada a uma ação educativa em consonância com os direitos humanos; e não menos importante, menciona a valorização dos professores como agentes de mudança de mentalidades e construtores de subjetividades.

Por outro lado, essas conquistas não se dão sem que haja profundos embates. Nesse sentido, face ao avanço do neoliberalismo no Brasil e das políticas de formação docente conservadoras e a-críticas, atualmente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de Maio de 2024 (Brasil, 2024), recua de forma mascarada um conjunto dos avanços anteriores. Existe, portanto, uma tentativa de padronização da formação docente, assim como estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no sistema educacional brasileiro.

ALGUNS APONTAMENTOS PARA PENSARMOS O FUTURO

Nos inspiramos no conceito de confluência de Nego Bispo (2023), considerando que é o modo como os diferentes saberes podem dialogar, sem que, necessariamente, haja uma hierarquia entre determinados saberes em detrimento de outros. Ao usar a metáfora dos rios que se encontram, deixa evidente que as águas se misturam, mas cada uma segue o fluxo da sua origem e destino. Quer dizer, no encontro das diferenças, temos que ter em vista aquilo que podemos aprender uns com os outros, na tentativa de dialogar e construir outras perspectivas epistemológicas para além da lógica colonial, que tenta veemente homogeneizar e impor um único modo de pensar.

Fato é que, até aqui, nada do que se constituiu sobre a garantia da EREER nas escolas foi sem luta. O movimento negro brasileiro, como desmonstrado, foi um agente fundamental desse processo de reconhecimento de nossa herança africana em confluência com nossa ancestralidade indígena, quilombola, dentre outros, formando um conjunto de valores culturais afro-brasileiros.

Nesse cenário, as tentativas de apagamento cultural e histórico de outras humanidades, tidas como inferiores, são elementos ainda observáveis nas estruturas da produção do conhecimento ocidental. Dito isso, enquanto professores(as) que somos permeados por conteúdos formativos diversificados, no entanto, epistemologicamente selecionados, devemos observar as ausências e presenças de uma formação comprometida com o combate à desigualdade racial.

No seara da construção e implementação de políticas públicas, dentre elas as educacionais, sabemos que não é um processo sem conflito. Os governos são transitórios, porém, suas ações reverberam em contextos de avanço ou de retrocesso dos direitos conquistados. Na realidade brasileira, vivenciamos tempos tempestuosos quanto às incertezas do cenário político futuramente, uma vez que observamos o neoliberalismo avançando dentro das estruturas governamentais, e inclusive, dos setores empresariais no sistema público educacional, que avançam na implementação da privatização da educação. Sem dúvidas, isso afeta não apenas a educação como um todo, mas também, os projetos de formação de professores(as), que são sempre espaços de disputa.

Notamos que no atual governo (Luiz Inácio Lula da Silva (PT) - 2023 a 2026), com a retomada do Ministério de Igualdade Racial, um conjunto de programas e ações vêm sendo adotadas para combater o racismo e valorizar a diversidade cultural em esferas sociais, educacionais e políticas. Isso demonstra, que o interesse pelo combate ao racismo também é um papel do Estado, e não apenas, dos(as) professores(as) como sujeitos que transmitem os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Isto posto, consideramos que só é possível pensar um cenário vindouro de implementação da EREER na formação inicial de professores(as) com investimento público financeiro e instauração de um sistema permanente de monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pelos sistemas educacionais de ensino federais, estaduais e municipais. Esse processo de intersetorialidade é favorável, uma vez que, torna a implementação da lei um trabalho a ser realizado com acompanhamento, investimento e retorno social, considerando que sua finalidade maior é: o combate ao racismo na sociedade brasileira.

As leis existem, as políticas de implementação, as diretrizes, os programas e ações, mas a formação de professores(as) parece ainda caminhar a passos lentos.



Por isso, é fundamental uma reformulação da atual Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de Maio de 2024, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024), no qual dê mais importância a temática racial na formação nas instituições de Ensino Superior do país.

Cabe lembrar, inclusive que essa legislação, revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015), sendo ela, uma construção democrática com a participação das entidades sindicais da formação de professores(as) no Brasil. Fato que não se deu com ampla participação dos setores organizados da sociedade civil no processo de elaboração das atuais diretrizes em voga.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.

APPLE, Michael. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p.49-69.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília - DF: MEC/CNE. Diário Oficial da União, Edição: 104 | Seção: 1 | Página: 26 (2024).

BRASIL **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília - DF: MEC/CNE. Diário Oficial da União, Seção 1, Páginas 8 a 12 (2024).

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, 2004a.

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 - DF: MEC/SEPPIR, 2004b.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos paradigmas e a educação.** Zaia Brandão (Org). 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 21).

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

FREITAS, Tiago Morais de. **Diversidade cultural na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as em Pedagogia.** 2024. 188 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2024) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113869> Acesso em: 14. Agos. 2024.

FREITAS, Tiago Morais de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Formação docente na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais: a insurgência contemporânea de uma aprendizagem da docência antirracista. **Educação em Foco**, v. 27, n. 51, p. 1-31, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/view/502> Acesso em: 10. Jul. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. **São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand**, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.13-47.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, nº37, 2002.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil. **Educación**, Lima, v. 25, n. 48, p. 53-66, janeiro 2016.