

## Formação para uma educação antirracista

### A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação de professores para a educação básica: o caso da Universidade Federal de Alagoas

The Education of Ethnic-Racial Relations in teacher training courses for basic education: the case of the Federal University of Alagoas

Josenilda Rodrigues de Lima  
Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

**Resumo:** Objetivamos apresentar reflexões sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 na formação inicial de professores para a educação básica. Para isso, tomamos como exemplo a Universidade Federal de Alagoas e realizamos um levantamento das matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura, visando identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aparece nas referidas matrizes. Utilizamos como referenciais teóricos: Gramsci (1995), Arroyo (2013), Gomes (2023), Pêcheux (2014 [1988]). Nossa investigação mostrou que após mais de 20 anos, essa lei ainda não se concretizou. Ampliando o debate, sinalizamos na conclusão de que as reformas educacionais em curso podem ameaçar ainda mais a ERER.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Licenciaturas; Formação docente; UFAL.

**Abstract:** We aim to present reflections on the implementation of law nº 10,639/2003 in the initial training of teachers for basic education. To do this, we took the Federal University of Alagoas as an example and carried out a survey of the curricular matrices of its undergraduate courses, aiming to identify how the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) appears in these matrices. We used as theoretical references: Gramsci (1995), Arroyo (2013), Gomes (2023), Pêcheux (2014 [1988]). Our investigation showed that after more than 20 years, this law has not yet come to fruition. Expanding the debate, we signal in the conclusion that ongoing educational reforms could further threaten ERER.

**Keywords:** Law 10,639/2003; National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations; Graduation; Teacher training; UFAL.

## Introdução

Seja no ambiente de trabalho, em um transporte público, no condomínio onde mora, ou na escola onde estuda, os traços fenotípicos da negritude são utilizados para violência, simbólica ou física. Diariamente ainda são registrados casos de racismo no Brasil, como mostra o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, o qual apresenta um aumento de 4.568 para 6.003, representando uma

variação de 31%, entre 2020 e 2021. Além disso, dos 47,5 mil casos de mortes violentas registradas no ano de 2021, 77,9% das vítimas eram pessoas negras, metade delas com idade entre 12 e 29 anos, sendo 91,3% do gênero masculino (Fórum, 2022). Uma rotina que Mbembe (2016) denomina de “necropolítica”, através da qual o Estado atua para fortalecer políticas de morte, promovendo o genocídio das pessoas negras.

A luta do Movimento Negro por implementação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visa erradicar essas práticas de violências, ao valorizar e reconhecer a produção intelectual, artística e cultural desses povos. Alinhando-se a isso também as ações de reparações por todo o período de escravização.

Após longos anos de luta, no ano de 2003 foi promulgada a lei nº 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica. No ano de 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que indicou mudanças nas matrizes curriculares para incluir a questão racial, tanto nos cursos de licenciatura para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação inicial e continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. Percebe-se assim que, além da implantação dessa lei, se faz necessário também investir na formação docente, seja inicial e/ou continuada.

Após mais de 20 anos desde a promulgação da lei nº 10.639/2003 e das DCNERER, é possível afirmar que as Instituições de Ensino Superior já implementaram esses dispositivos em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs)?

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o processo de implementação da lei nº 10.639/2003 na formação inicial de professores para a educação básica. Para isso, tomamos como exemplo a Universidade Federal de Alagoas e realizamos um levantamento das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura dessa instituição, visando identificar como a ERER aparece em seus PPCs. Utilizamos como referenciais teóricos: Gramsci (1995), Arroyo (2013), Gomes (2023), Pêcheux (2014 [1988])<sup>1</sup>.

Nossa investigação mostrou que, após mais de 20 anos, a educação étnico-racial ainda não se concretizou. Sua ausência é verificada tanto na educação básica quanto no ensino superior. Esse conteúdo aparece apenas como disciplina eletiva ou de forma transversal, a depender do interesse do docente em buscar, por si mesmo, capacitações e inserir esses conteúdos em suas disciplinas. Ampliando o debate, sinalizamos que, no bojo dessa não implementação, as reformas educacionais em curso podem ameaçar ainda mais a ERER.

### **Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, disputa curricular e os avanços produzidos pela lei nº 10.639/2003**

---

Abrindo nossas reflexões nessa seção, analisemos um discurso reproduzido por uma das professoras

I Com as produções de Antonio Gramsci, compreendemos como os intelectuais, no caso desse trabalho, os professores, podem contribuir no processo de mudança cultural. Embora, Michel Pêcheux nos apresente o conceito de posição sujeito, que permite o entendimento de que esses intelectuais orgânicos são constituídos por processos ideológicos, que afetam a sua subjetividade.

de educação infantil entrevistadas por Cavalleiro (2021, p. 71, grifo nosso):

[e]ngraçado que sempre vem essa história de cor. E agosto é uma ótima época para se falar disso, porque a gente tem o saci-pererê, a gente tem a mula sem cabeça, tem índio. E é a época do folclore, e é uma festa. Você aproveita uma data que é muito mágica e transforma isso. Você meio que desbanca a molecada. (Idalina)

Esse discurso é um exemplo de como as histórias e as culturas negra e indígena foram apresentadas nas instituições de ensino. Como algo comum à prática discursiva de muitos docentes, a fala de Idalina traz marcadores linguísticos que demonstram uma posição-sujeito que se contraidentifica com uma FD antirracista. Na contraidentificação há um “distanciamento, dúvida, questionamento” (Pêcheux, 2014b [1988], p. 199). Isso aparece, no discurso da professora, quando usa os pronomes demonstrativos em: “**essa** história”, “falar **disso**”, “transforma **isso**”. O distanciamento da professora com uma educação que se comprometa com a mudança radical dessas relações étnico-raciais leva-a a implementar práticas pedagógicas que reiteram a memória discursiva sobre as pessoas negras e indígenas.

No enunciado da professora Idalina, os indígenas, primeiros habitantes dessas terras, recebem o mesmo sentido das figuras mitológicas “saci-pererê” e “mula sem cabeça”. Não são, portanto, reconhecidos como seres humanos, reais, com história, cultura, valores civilizatórios e epistêmicos. As pessoas negras, no mesmo sentido, são representadas na figura do “saci-pererê”, um menino negro, amputado, capcioso, com poucas vestimentas, que fuma um cachimbo e que vive na mata.

A folclorização das vidas e da história das pessoas negras e indígenas sempre foi uma prática comum no ambiente escolar. Os professores que ousam romper esse padrão, geralmente são acusados de ideologização. É esse tipo de prática docente e formação imaginária que as DNCERER visam combater quando dizem que “**a escola e seus 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, 2004, p. 15, grifo nosso)

Assim, compreendemos que a ERER impele as instituições de ensino a proceder de um outro lugar quando elaborarem seus currículos, trazendo para o ambiente educacional os conhecimentos, culturas, vozes silenciadas do público que hoje as frequenta. Impele também a rever a forma como apresentam a estética negra em seus livros didáticos; a apresentar intelectuais, produção e tecnologias negras; a rever a histórica do continente africano e como essa história também explica o Brasil; a trazer para o espaço escolar os saberes tradicionais e a etnociência; apresenta uma leitura racializada dos dados estatísticos sobre escolaridade, violência, empregabilidade, trabalho e outros. Nesse sentido, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena abala a rede de sentidos dominantes no arcabouço jurídico educacional no Brasil, fazendo circular outros sentidos sobre esses povos historicamente marginalizados.

A educação escolar não é imune aos processos discursivos e ideológicos que circulam na sociedade, os quais se refletem também nos currículos, pois esse é um espaço de disputa (Arroyo, 2013), dos embates políticos sobre os valores e conhecimentos que podem ser ensinados e/ou silenciados. Desde a educação pré-escolar até a educação superior, os conteúdos curriculares delineiam a formação humana

em concordância com o tipo de formação social que o grupo dominante pretende manter, contrapondo-se a aquela que os grupos dominados almejam. Vai-se moldando a subjetividade humana das crianças desde a entrada nas creches, nas escolinhas de bairros, das favelas, onde começam a aprender o lugar social e racial a elas destinado, em rituais segregadores (Arroyo, 2013).

Assim, o currículo escolar, ao reproduzir as ideologias dominantes da formação social capitalista racista, perpetua as desigualdades e os estereótipos raciais. Por exemplo, apresentar as pessoas negras sempre na condição de “escravizadas” é uma maneira de reforçar sua animalização retirando-lhes a razão, a capacidade de pensar, de reagir e de produzir conhecimentos. O contrário ocorre quando esses currículos ressignificam a história, apresentando personagens negros/as que lutaram contra esse sistema e resistiram ao processo escravocrata.

Nesse sentido, os currículos escolares são dispositivos discursivos que atuam no processo de constituição da subjetividade dos sujeitos em formação, tanto dos docentes quanto dos discentes. Uma identidade projetada pelas formações imaginárias sobre alguns sujeitos, suas histórias, memórias, conhecimentos e culturas, considerados como algo atrasado, selvagem, primitivo, inferior e, por isso, empurrados para a invisibilidade, não tendo espaço nos currículos. Como explica Arroyo (2013, p. 272, grifos do autor), na “escola, os currículos em vez de mostrar-lhes a história real, lhes passarão uma história em que os responsabiliza pela pobreza, pelo analfabetismo, pela ignorância, pelo desemprego, como produtos históricos de **seu** atraso, de **seu** misticismo e de **sua** indolência”.

Problematizando o apagamento de alguns sujeitos nos espaços escolares, o referido autor defende o direito a conhecimentos emergentes nos currículos, tanto de coletivos dos professores quanto dos alunos que hoje frequentam o sistema escolar, especialmente na rede pública. Segundo Arroyo (2013, p. 261), “o direito a saber-se pressupõe o direito a serem reconhecidos, a revelarem seus rostos. [...] a saberem como foram pensados e tratados como inferiores em nossa história. Saberem-se inferiores é uma forma de entender-se”. A partir do acesso a esse saber, que envolve explicações críticas, reflexão e tomada de posição, é possível empreender práticas transformadoras, resgatando sua identidade e mostrando, no mesmo espaço escolar, como de fato pensam sobre si, seus coletivos, suas histórias, ou seja, outras leituras de si mesmos, confrontando com a leitura historicamente hegemônica nesses espaços.

O saber-se, na visão de Arroyo (2013), é central nos processos de socialização e formação humana e enriquece os conhecimentos curriculares. A garantia desse direito deve começar com a revisão dos currículos e materiais didáticos, das formas negativas de significar os professores e alunos oriundos desses grupos. Contudo, isso não é algo fácil devido ao caráter controlador e padronizador dos currículos, especialmente no contexto das reformas educacionais em curso, que definem a educação escolar como um instrumento de desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho precarizado.

No ensino superior, a mudança desses imaginários é resultado da atuação de professores oriundos desses povos que atuaram, em suas respectivas instituições, no processo de implantação das políticas de cotas para negros ou que foram contemplados por elas. São esses mesmos professores que têm implementado o ensino sobre a história afro-brasileira e indígena. Percebe-se então a importância dessas políticas, pois ao inserir negros nas universidades, alguns voltam para as escolas básicas, assumindo a

pauta antirracista.

Nesse contexto de implementação da EREER, é crucial investir na formação docente, pois é este profissional que atua diretamente na formação humana. Professores que compreendam essas relações e tenham um letramento racial podem contribuir para a promoção de uma educação que combata o racismo estrutural e empreenda ações antirracistas. Essa formação deve incluir não apenas o conhecimento teórico sobre as relações étnico-raciais, mas também práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial.

Poderíamos então considerar os professores como intelectuais orgânicos, nos termos definidos por Gramsci (1995). Um intelectual que está intimamente ligado ao processo de reprodução do modo de produção e tem função importante na formação da cultura e conquista do consenso, bem como da construção do aparato de coerção. Como intelectual, pode captar as singularidades dessa sociabilidade, refletindo sobre os problemas sociais, em confronto com o ensino escolar e instaurando práticas educativas transformadoras.

Assim, sua função é contribuir para “uma tomada de consciência” e, junto à classe dominada, elaborar uma nova concepção de mundo diferente da difundida pela classe dominante, conquistando a hegemonia. O MNU fez isso ao longo de sua história para implantação da EREER e demais Programas de Ações Afirmativas para Afrodescendentes (PAAF). Sua atuação político-educativa formou intelectuais que levaram os conhecimentos sobre as relações raciais para as instituições de ensino. A luta agora é para que esses conhecimentos componham os currículos oficiais, de forma obrigatória, saindo da eventualidade das datas comemorativas.

Essa luta mexe com as estruturas da ideologia colonial ainda presente nos currículos, que prioriza as formas eurocêntricas de poder, ser e conhecer, práticas comuns nos territórios que foram colonizados por europeus (Gomes, 2023). Por essa herança, apenas a estética branca e ou que se aproxima da europeia é considerada bela; apenas os saberes reconhecidos como oriundos da Europa são considerados científicos e apenas as culturas europeias são valorizadas. A EREER, ao trazer a cultura e história afro-brasileira e indígena, se insere em uma perspectiva decolonial (Gomes, 2023), que nasce da prática social, da realidade de vida dos sujeitos, os quais desenvolvem categorias analíticas para pensar essa realidade, considerando que ela é síntese de múltiplas determinações sócio-históricas.

A relação entre currículo, disputa ideológica, educação e formação de professores para as relações étnico-raciais é um campo de debates importante para a construção de uma educação justa e igualitária, que reconheça, valorize e respeite a pluralidade étnico-racial de nossa formação social. Nesse sentido, um dos requisitos para a implementação da EREER na educação básica é a formação docente. Não apenas a formação continuada, mas também e principalmente a formação inicial. Apresentamos, a seguir, um quadro geral que mostra como essa discussão tem sido abordada atualmente nos cursos de formação de professores na UFAL.

## **A Universidade Federal de Alagoas no contexto de luta contra o racismo**

A história do estado de Alagoas se entrelaça com a história da luta da população negra no Brasil.

É um estado majoritariamente negro, pois, segundo o sistema da pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua trimestral, em 2023, o estado possuía uma população de 3.383 mil, sendo 881 mil brancos, 282 mil pretos e 2.179 mil pardos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2023]). Totalizando, são 72,7% de pessoas negras (pretas e pardas) e 26,1% brancas. Contudo, “Negros são apenas 7% no mercado de trabalho em Alagoas” (Borges, 2021). “Negros são 86% dos mortos após intervenções policiais” (Lorena, 2021).

Dados do Mapa da Violência de 2021 apontaram que Alagoas, desde 2015, “é o estado que apresenta maiores diferenças de vitimização entre negros e não negros, com taxas de homicídios de negros 42,9 vezes maiores do que as de não negros.” (Cerqueira *et al*, 2021, p. 52). Esse estudo também apontou que em “Alagoas [...] todas as vítimas de homicídios femininos em 2019, sem contar uma das vítimas sem identificação de cor/raça, eram negras.” (Cerqueira *et al*, 2021, p. 39). Esses dados reforçam a história de violência contra os negros.

A relação entre Alagoas e a violência contra pessoas negras não é recente. Citamos como o exemplo a perseguição às religiões de matrizes africanas no estado, com os atos conhecidos como “O Quebra de Xangô”, iniciado em Maceió e propagado pelo interior do estado em 1912. Essa historicidade de violência remonta ao período da colonização, quando o Estado, aliado a governos coloniais holandeses e capitânicas vizinhas, destruíram o maior símbolo de resistência negra ao regime escravocrata - o Quilombo dos Palmares - e assassinaram seu principal líder, Zumbi, em 20 de novembro de 1695. Ocupando uma área que compreendia parte do território pernambucano, esse quilombo mantinha sua sede no atual município de União dos Palmares, na localização conhecida como Serra da Barriga e abrigava cerca de 6 mil habitantes e resistiu por mais de 100 anos às tentativas de invasões (Araújo, 2020).

Os quilombos eram formados por vários grupos étnicos raptados de vários países africanos. Em Alagoas, a presença africana existe desde o século XVI, inicialmente, através do comércio interno via Recife e, posteriormente, desembarcados diretamente da África, comércio que continuou mesmo após a proibição, em 1850 (Marques, 2022). A maioria dos povos trazidos da África falavam línguas pertencentes ao grupo linguístico “bantu”, como os *ambundu* e *ovimbundus*. Habitavam as regiões de Angola, República Democrática do Congo, República Popular do Congo, Zâmbia (Araújo, 2020). Além de pessoas negras, nos quilombos também coexistiam brancos empobrecidos e povos indígenas. Assim, não havia uma cultura única, mas várias convivendo de forma transcultural.

A história de Palmares não findou com a morte de Zumbi, existem indícios de resistência quilombola no local até o fim do século XVIII, algo pouco estudado na historiografia. O quilombo, apesar de findada a guerra, teve uma forte relação com a história da formação do território alagoano nos séculos XVIII e XIX (Marques, 2022, p. 25).

Esse autor cita alguns desses indícios de resistência negra, mesmo após a destruição do quilombo dos Palmares, como: os quilombos que surgiram nas matas alagoanas e pernambucanas ainda no século XVII; a Cabanada (1832-1835); a revolta escrava na Vila de Alagoas (1815); os motins contra a “Lei do Cativo” (1850).

Para além da memória de resistência e liberdade, o quilombo e a presença negra são responsáveis pelas características socioculturais do território alagoano. Em todo o estado há referências da cultura africana, seja nas danças, na oralidade, na alimentação, nas crenças religiosas, na linguagem, no cuidado pessoal/coletivo, e em espaços territoriais. Uma cultura resultante da mistura de diversas etnias africanas, indígenas e brancas. Como exemplo, Marques (2022, p. 51) menciona que o “reisado alagoano rememorava experiências dos povos africanos originários da região do Congo e da Angola através da encenação de uma guerra”, apesar de o evento se realizar no período natalino, festividade religiosa em homenagem ao nascimento do Messias do Cristianismo. A comemoração mistura elementos das congadas, revivendo-se as cerimônias de coroação dos Reis Congos. Marques (2022) também cita elementos africanos no maracatu, nas trovas populares alagoanas, no bumba meu boi, na roda de coco.

Contudo, desde o episódio de Palmares, “[...] as elites se utilizaram de um discurso negativo em relação aos aquilombados da Serra da Barriga, reforçado na memória local através de uma educação oficial que exaltava a vitória das forças contrárias aos quilombos.” (Marques, 2022, p. 30). Essa mesma educação se pauta por uma epistemologia que ignora e inferioriza os saberes desses povos, reproduzindo o racismo à brasileira.

Fazendo frente às práticas racistas no estado, no contexto de lutas do MNU, surge a Associação Cultural Zumbi (ACZ), em 1979. Conforme aponta Silva (2006), junto a essa instituição, surgiram também a União das Mulheres de Maceió, que lutava por igualdade de gênero em Alagoas, e o Conselho Indigenista Missionário, que discutia a questão indigenista. O Movimento Negro Alagoano (MNA) também atuou para que aqui fossem implantadas Políticas de Ações Afirmativas, incluindo a formação docente.

A ACZ, “[...] enquanto uma das primeiras entidades do Movimento Negro Alagoano, pôde discutir e inserir no Estado a preocupação com a comunidade afro-alagoana enquanto particularidade de uma população” (Silva, 2006, p. 104). Esse autor ressalta que a instituição priorizava a questão cultural, fugindo assim do padrão de politização da luta, como acontecia em nível nacional. Destaca-se a preocupação com a valorização da pessoa negra, a ausência de discurso contra a ordem capitalista vigente e o foco nas discussões em torno da Serra da Barriga. Tratando-se de um estado marcado pelo coronelismo, autoritarismo e pela violência, além do contexto de Ditadura Militar, é esperada a postura da ACZ que, mesmo assim, não deixou de tocar nas questões raciais e foi fundamental para o processo de tombamento da Serra da Barriga, atuando junto com a UFAL para a implantação de ações afirmativas no estado.

Assim, o Movimento Negro Alagoano e a UFAL têm grande participação nesse processo de implementação das políticas afirmativas, no reconhecimento da Serra da Barriga como patrimônio nacional, servindo de referência para o país. Sobre isso, Marques e Correia (2022), explicam que, em 1980, o Ministério da Educação (MEC), através do “Projeto Etnias e Sociedade Nacional”, coordenado pelo antropólogo Olympio Serra, mobilizou uma reunião com lideranças negras do Brasil na Serra da Barriga, naquele ano, iniciando assim o primeiro evento de subida à Serra, que acontece sempre no dia 20 de novembro.

Além das lideranças negras locais, representadas pela ACZ e pela UFAL, através do reitor à época,

presente no evento, definiu como metas: o tombamento da Serra da Barriga, um projeto de resgate histórico e cultural para o lugar; a criação do Conselho Geral do Memorial Zumbi, cuja instituição concentraria documentos sobre a luta e história negra; a implantação do Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAB) da UFAL.

Alguns membros da ACZ compuseram o CEAB/UFAL, que passaria a se chamar “Núcleo de Estudos Afro-brasileiros” (NEAB), no ano de 1983. A partir de dezembro de 2019, denomina-se Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), incorporando a questão indígena (Luna, 2019), além de expandir-se para todos os demais *campi* da Instituição: Arapiraca, Sertão e Ceca. Esse Núcleo foi importante articulador na implementação das políticas de ações afirmativas na UFAL, colocando-a entre as três instituições pioneiras no desenvolvimento de ações afirmativas universitárias, no ano de 2003, quando adotou o sistema de cotas para negros em seus vestibulares (Marques; Correia, 2022).

Além disso, antes mesmo da aprovação da lei nº 10.639/2003 e da consolidação desse Núcleo na década de 1980, a ACZ, com seu objetivo de valorizar a cultura e o ser negro, já articulava parcerias com o estado e municípios alagoanos para capacitação de professores da rede pública e privada, no intuito de fomentar o conhecimento acerca das questões étnico-raciais e estimular uma educação antirracista (Marques; Correia, 2022). Essa prática corrobora com o que Gomes (2017) diz sobre o movimento negro, compreendido como articulador, produtor e transmissor dos conhecimentos que hoje temos sobre raça e etnia no Brasil.

Na década de 1990, intensificou-se a discussão sobre as ações afirmativas nas instituições de ensino. O Programa de Ações Afirmativas para Afrodescendentes (PAAF) no ensino superior da UFAL foi idealizado pelo professor Moisés Santana, diretor do NEAB/UFAL, e aprovado pela Resolução CONSUNI/UFAL nº 33 de 06 de novembro de 2003. Tinha o intuito de propiciar ações que viabilizassem o acesso e a permanência da população negra na universidade e compreendia: Sistema de Cotas; Políticas de Acesso e Permanência; Políticas Curriculares de Formação de Professores e as Políticas de Produção de Conhecimento e Avaliação dos Programas Afro-Atitude e OdêAyê. Naquele contexto, estabeleceram-se 20% das vagas para as pessoas negras, sendo 60% para mulheres e 40% para homens. Nesse sentido, a UFAL se antecipa à Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012).

A partir de 2019, as políticas de cotas na UFAL foram ampliadas para as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, através da Resolução CONSUNI/UFAL nº 86/2018. Nesse mesmo ano, também começaram a ser implantadas bancas de heteroidentificação, validando a autodeclaração dos candidatos negros, evitando as práticas de fraudes no sistema de cotas.

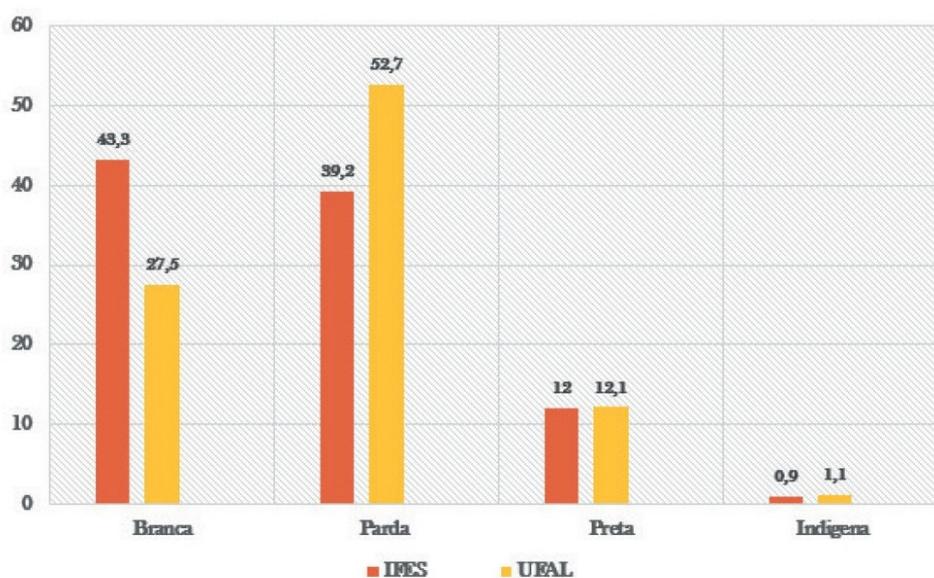
O que denominamos de bancas de validação de autodeclaração étnico-racial na UFAL (heteroidentificação) caracterizam-se como um *checklist* subjetivo que conduz as pessoas a pensarem sobre suas histórias, as histórias de seus ancestrais e de seus/suas/ses possíveis descendentes [*sic*] e a entenderem que a política de cotas não é uma esmola [...] muito pelo contrário, é uma ínfima ação estatal para corrigir uma dívida gigantesca para com a população negra (e os povos indígenas) diante dos 388 anos de escravidão e dos 132 anos pós-abolição em que os piores índices sociais são referentes à população negra (Ferreira, 2020, p. 150)

A autora acrescenta que essas bancas visam a combater a “afro-convivência”, uma vertente do racismo à brasileira, através da qual pessoas brancas tentam deslegitimar a negritude no Brasil, burlando as cotas e ocupando as vagas como se fossem negros com o argumento de que todos os brasileiros, devido à miscigenação, têm sangue africano. Contudo, em seu cotidiano, esses “afro-convenientes” não são lidos como negros, nem sofrem as consequências do racismo, além de rejeitarem a negritude. Acrescentamos que essa é uma maneira de a branquitude se organizar, pois, na medida em que negros ocuparam espaços nas universidades, dando visibilidade a um Brasil negro e desfazendo a ideologia de um Brasil mestiço com tendência ao branqueamento, a branquitude os obrigou a mostrar de que forma eram negros, levando-os a olhar para as marcas subjetivas de um processo que os desumanizou. Reafirma-se assim que corpo é discurso, como sinalizamos em nossa introdução. Eles são lidos e essa leitura produz sentidos/discursividades que determinam lugares sociais, privilégios e desvantagens.

Nesse processo, Ferreira (2020) observa algumas nuances nas autodeclarações de negros retintos e negros de pele clara. Os de pele retinta afirmam ativa e convictamente o seu pertencimento étnico-racial, pois seus fenótipos genéticos e o racismo explícito vivenciado por eles não deixam dúvidas sobre essa identidade. Já os negros de pele clara emitem uma “autodeclaração quase inaudível, sem força sonora, [que] segue na defesa da cor parda isolada da etnia negra que, para a branquitude, sempre representou uma categoria de mobilidade étnico-racial.” (Ferreira, 2020, p. 153).

As ações do NEABI/UFAL e o pioneirismo da instituição na implementação das PAAF's podem ter contribuído para que hoje a instituição seja ocupada por muitos alunos negros, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Alunos brancos, pretos, pardos e indígenas na UFAL, 2018



Fonte: Fonaprace/Andifes, 2018 *apud* UFAL, 2020, p. 82.

De acordo com esses dados de 2018, mais da metade dos alunos são negros, 64,8% do total de alunos da instituição. Alguns oriundos de escola pública e com renda bruta *per capita* igual ou inferior

a 1,5 salário-mínimo (UFAL, 2020). Esse estudo também sinaliza que Alagoas obteve um Índice de Inclusão Racial (IIR) de 0,99, situando o estado na 10ª colocação com melhor IIR. “Essa posição de destaque se deve, em grande medida, ao crescimento dos grupos de pretos, pardos e indígenas na instituição nos últimos 20 anos, evidenciando o êxito das políticas de cotas, especialmente as étnico-raciais” (UFAL, 2020, p. 85).

Além do sistema de cotas para negros nessa universidade, em 2003, o PAAF, também previa Programas de Formação de Professores das redes públicas e privadas de ensino, para habilitá-los a “tratar adequadamente a diversidade racial, identificar práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar, responsáveis, muitas vezes, pelo desempenho e repetência de crianças vítimas dessas ações” (UFAL, 2003, p. 4). A partir dessa resolução, o conteúdo sobre a história afro-brasileira passou a ser componente curricular das licenciaturas na UFAL.

Atualmente, os projetos de curso de licenciatura nessa instituição seguem as normativas da Resolução CONSUNI/UFAL nº 06/2018. Essa resolução definiu os componentes curriculares comuns aos cursos de graduação de formação de professores para a educação básica no âmbito da UFAL. Nessa resolução, o conteúdo sobre as questões étnico-raciais compõe a categoria “Ênfase Didático-Pedagógica” (UFAL, 2018a, art. 3º, alínea b, item III)

As políticas de capacitação de professores são necessárias para que tenham condições de ensinar esse conteúdo a seus alunos na educação básica. Só é possível ensinar aquilo que foi ensinado. Só se aprende a valorizar aquilo que se conhece. Alguns não tiveram acesso a esse tipo de discussão ao longo de sua vida e nem conheceram a História da África na educação básica. Ao contrário, foram criados em uma sociedade que cultiva o racismo e o preconceito, desde as brincadeiras aparentemente inocentes às ações violentas e genocidas. A desconstrução dessa formação racista se dá através do acesso à discussão. Refletindo um pouco mais sobre essa questão, discutiremos sobre a formação de professores para as relações étnico-raciais, exemplificando como essa discussão aparece nas licenciaturas da UFAL.

## **O ensino de História Afro-brasileira e Indígena nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica na UFAL**

Para iniciarmos essa análise, retomemos o que define as DCNERER sobre esse ensino.

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **Educação Superior**, precisarão providenciar: [...] Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos **cursos de licenciatura** para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de **formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior**. (Brasil, 2004, p. 23, grifo nosso).

Considerando as definições da lei nº 13.415/2003 e as prerrogativas das DCNERER, as instituições de ensino superior precisaram repensar a formação de professores no Brasil, para incluir a

temática étnico-racial, alterando as matrizes curriculares de suas licenciaturas. Como vimos, mudanças curriculares refletem as disputas político-ideológicas, pois os conhecimentos que compõem os currículos geralmente alinham-se aos interesses dominantes. Na UFAL, esse tipo de formação passou a ser ofertada a partir de 2006, nos cursos de História, Matemática e Física, mas essa implantação não se deu sem desafios. O Quadro 1, a seguir, apresenta como atualmente os cursos de licenciatura do *Campus A*. C Simões, da UFAL, têm abordado a temática sobre as relações étnico-raciais, decorrente das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Quadro 1 - A temática étnico-racial nos cursos de formação de professores para a educação básica na UFAL

Nº	CURSO	ANO DO PPC	DISCIPLINA SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	CONDIÇÃO/ TIPO DE OFERTA	PERÍODO/ SEMESTRE DE OFERTA
01	Ciências Biológicas	2019	Abordado de forma transversal na disciplina “Prática pedagógica como componente curricular 3”, com a temática “Educação afro-indígena”	Específica/ Obrigatória	9º
02	Ciências Sociais	2018	Educação e diversidade	Transversal/ Obrigatória	8º
			Etnologia Indígena	Específica/ Eletiva	-
			Relações Interétnicas		-
			Estudo das Populações Afro-brasileiras		-
03	Ciências Sociais EAD	2017	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	Específica/ obrigatória	4º
04	Dança	2019	Dança, Gênero e Identidade Racial	Específica/ Eletiva	-
			Danças Tradicionais dos Povos 1 e 2	Transversal/ Obrigatória	4º e 5º
			Danças Populares de Alagoas		2º
			Danças Populares do Brasil		3º
05	Educação Física Licenciatura	2019	Educação e Diversidade	Transversal/ Obrigatória	1º
			Sociologia das Práticas Corporais		3º
06	Filosofia	2019	Antropologia Filosófica	Transversal/ Obrigatória	5º
			Filosofia da Religião	Transversal/ Eletiva	2º ou 8º
07	Física	2019	História e Filosofia da Ciência	Transversal/ Obrigatória	8º

08	Física EAD	2013	História Afro-brasileira e Africana na Educação Brasileira	Específica/ Obrigatória	7°
09	Geografia	2019	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena	Específica/ Eletiva	-
			Geografia Cultural	Transversal/ Obrigatória	7°
10	Geografia EAD	2022	Prática III - Ensino de Geografia das Alagoas	Transversal/ Obrigatória	4°
11	História	2018	História da África 1 e 2	Obrigatória	3° e 6°
			História Indígena		4°
			Educação e Estudos Étnicorraciais	Específica/ Obrigatória	1°
			Tópicos especiais em História Afro-Brasileira	Específica/ Eletiva	-
			Tópicos especiais em história da África 1		-
			Tópicos especiais em história Indígena		-
12	Letras Português	2019	Teoria Linguística 1 e 2	Transversal/ Obrigatória	1° e 2°
			Análise do discurso		8°
			Linguística aplicada		3°
			Sociolinguística		7°
			Literatura de Língua Portuguesa 1		1°
			Leitura e produção de textos em língua portuguesa 2		2°
			Literatura de língua portuguesa 5		6°
			Literatura Africana de Língua Portuguesa	Específica/ Eletiva	-
13	Letras Português EAD	2019	Literatura africana de língua portuguesa (Angola e Cabo Verde)	Específica/ Eletiva	-
			Leitura e produção de textos em língua portuguesa 1	Transversal/ Obrigatória-	1°
			Teoria da literatura 1		1°
			Literatura de língua portuguesa 1		1°
			Leitura e produção de textos em língua portuguesa 2		2°
			Teoria da literatura 2		2°
			Literatura de língua portuguesa 2		2°
			Linguística aplicada		3°
			Literatura de língua portuguesa 5		6°
			Sociolinguística		7°
			Análise do Discurso		8°

14	Letras Inglês	2018	Estudos do Discurso	Transversal/ Obrigatórias	6°
			Questões contemporâneas em Linguística Aplicada e ensino de língua inglesa		5°
15	Letras Inglês EAD	2012/2017	História e cultura afro-brasileira e indígena	Específica/ Obrigatória	6°
			Estudos Culturais e Ensino de Língua Inglesa	Transversal/ Eletiva	-
16	Letras Espanhol	2019	Língua Espanhola 1 e 2	Transversal/ Obrigatória	1° e 2°
			Literatura de Língua Espanhola 1 e 3		7° e 9°
			Prática como Componente Curricular 5: Desenvolvimento da competência sociocultural em língua espanhola		9°
17	Letras Espanhol EAD	2018	História e cultura afro-brasileira e indígena	Específica/ Obrigatória	6°
18	Letras Francês	2018	Prática de Didatização de Documentos Autênticos	Transversal/ Obrigatória	4°
19	Letras LIBRAS	2016	Tópicos em Cultura e Sociedade	Transversal/ Obrigatória	5°
			Libras 3 - Intermediário		4°
			Texto e Discurso em LS		5°
			Crialibras 3		5°
20	Matemática	2021	Problemas Sociais e Educação Estatística	Transversal/ Obrigatória	2°
			Metodologias do ensino da matemática 1		4°
			Estágio supervisionado do ensino da matemática 3		7°
21	Matemática EAD	2022	Tópicos especiais	Transversal/ Obrigatória	6°
			Estágio supervisionado do ensino da matemática 3		7°
22	Música	2018	Música Brasileira	Transversal/ Obrigatória	7°
			Introdução à Etnomusicologia	Transversal/ Eletiva	-

23	Pedagogia	2019	Fundamentos Antropológicos da Educação	Transversal/ Obrigatória	2º	
			Pesquisa e Prática Pedagógica 2 - Gênero e diversidade étnico-racial	Específica/ Obrigatória	2º	
			Filosofia e Infância	Transversal/ Eletiva	-	
			Estudos da Infância		-	
			Educação e diversidade étnico-racial	Específica/ Eletiva	-	
24	Pedagogia EAD	2007	Fundamentos Antropológicos da Educação	Transversal/ Obrigatória	3º	
			Educação e diversidade étnico-racial	Específica/ Eletiva	-	
25	Química	2019	Educação e Sociedade	Transversal/ Obrigatória	7º	
26	Teatro	2019	Antropologia da Arte	Transversal/ Obrigatória	1º	
			Teatro de animação		8º	
			Dramaturgia	Transversal/ Eletiva	-	
			Maquiagem e máscara		-	
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de bonecos		-	
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de sombras		-	
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de máscaras		-	
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de objetos		-	
			Narrativas na rua – da Inspiração africana à roda de histórias como arte pública		Específica/ Eletiva	-

Fonte: Autoras 2024. Com base nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFAL (UFAL, [2022a]).

Para a composição do Quadro 1, analisamos as matrizes curriculares dispostas nos PPC de 26 cursos de licenciatura do Campus A. C. Simões, da UFAL, sendo oito na modalidade de educação à distância (EAD) – Ciências Sociais, Física, Geografia, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Matemática, Pedagogia – e 18 na modalidade presencial. Selecionamos os PPCs mais atuais que estavam disponíveis na página da instituição no período que realizamos esse levantamento: final de 2022. Em alguns casos, não havia versão atual ou talvez o curso não tenha postado a versão atual de seu PPC, por isso analisamos a única versão disponível (UFAL, [2022a]).

Observamos que, seguindo as definições da Resolução CONSUNI/UFAL nº 06/2018 (UFAL, 2018), à época, os PPC dos cursos de licenciaturas foram modificados para contemplar as discussões sobre várias temáticas, como os direitos humanos e as questões étnico-raciais. Alguns cursos criaram disciplinas específicas, outros se comprometeram a abordar essa temática apenas de forma transversal, em

algumas disciplinas obrigatórias e/ou eletivas de seus currículos. Contudo, apesar de, na fundamentação teórica de suas propostas curriculares, alguns PPC sinalizarem a transversalidade desse conteúdo, as ementas das disciplinas indicadas não trazem essa temática, deixando ao professor a responsabilidade pela sua implementação ou não. Diante disso, compusemos o Quadro 1 apenas com disciplinas que, mesmo não sendo específicas, nas suas ementas inseridas nos PPCs, apresentavam conteúdos sobre etnia, questões étnico-raciais, história afro-brasileira e indígena, ou algo correlato.

Dos 26 PPCs analisados, apenas treze cursos apresentam disciplinas específicas para abordar o conteúdo sobre questões étnico-raciais, seja de forma obrigatória ou eletiva. São eles: Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Ciências Sociais EAD; Física EAD; Geografia; História; Letras Português; Letras Português EAD; Letras Inglês EAD; Letras Espanhol EAD; Pedagogia; Pedagogia EAD; Teatro. Alguns desses cursos também abordam esse conteúdo, de forma transversal, em outras disciplinas.

Vale destacar que no caso de disciplina eletiva não há garantia de sua oferta para o discente, o qual poderá concluir o curso sem sequer ter acesso a esse conteúdo, pois dependerá de seu interesse em cursá-la. Talvez por isso na Resolução CONSUNI/UFAL n° 33/2003, que instituiu as PAAF na UFAL, estabeleceu como meta “a inclusão da disciplina História da África no quadro das obrigatórias e não eletivas no curso de história” (UFAL, 2003, p. 4), garantindo esses conhecimentos para os alunos do Curso de História.

Desses cursos que possuem disciplinas específicas, apenas sete (Ciências Biológicas; Ciências Sociais EAD; Física EAD; História; Letras Inglês EAD; Letras Espanhol EAD; Pedagogia) possuem em suas matrizes curriculares a oferta obrigatória. Ressaltamos os cursos de História e Ciências Sociais os cursos procurados pela população negra na década de 1970, quando alguns conseguiram acessar os níveis superiores de ensino (Marques; Costa, 2022). Esses autores pontuam que o acesso a esses cursos possibilitou às pessoas negras a abertura para discussão sobre a necessidade de se repensar a história do Brasil e da produção do conhecimento, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Ocupar espaços acadêmicos e participar de grupos de estudos, era estratégico para isso. Sendo assim, é compreensível que esses cursos tenham a disciplina história afro-brasileira como componente obrigatório.

Os demais cursos – Dança, Educação Física, Física, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Libras, Matemática, Matemática EAD, Música, Química, Filosofia – não possuem disciplina específica e explicam em seus PPC que o conteúdo será abordado apenas de forma transversal em algumas disciplinas, obrigatórias e/ou eletivas. No PPC do curso de Filosofia encontramos a informação de que essa temática seria abordada de forma transversal na disciplina obrigatória “Antropologia Filosófica” e na disciplina eletiva de “Filosofia da Religião” (UFAL, 2019a). Contudo, quando observamos as ementas dessas duas disciplinas, apenas “Antropologia Filosófica” traz esse conteúdo. Na ementa da disciplina “Filosofia da Religião” não há nada relacionado às questões étnico-raciais, nem mesmo a bibliografia indicada na ementa aborda especificamente as religiões africanas e/ou afro-brasileiras.

Consideramos necessário refletir um pouco mais sobre como essa transversalidade acontece nos currículos das licenciaturas. No curso de Letras Inglês presencial, por exemplo, assim aparece a explicação:

[o]s temas transversais [incluindo as questões étnico-raciais] aparecem nas disciplinas pedagógicas e nas de língua inglesa, como forma de fomentar debates e praticar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa – ética, cidadania, meio-ambiente, globalização, mídias etc. Todos os temas recomendados na Resolução 06/2018 são contemplados em várias disciplinas do curso. (UFAL, 2021a, p. 90).

Nem todos os PPCs, assim como o de Letras Inglês presencial, explicitam como será realizada a transversalidade desse conteúdo nas elencadas disciplinas, deixando sob responsabilidade do docente essa decisão. No PPC do curso de Letras Espanhol, entretanto, encontramos essa informação de forma precisa:

[e]m atenção à Lei 10.639/2003 e à Lei 11.645/2008 [...] as duas temáticas são trabalhadas mais especificamente nas disciplinas que se listam a seguir.

1. Língua Espanhola 1: situação atual das línguas indígenas na América Latina: classificação, línguas ameaçadas; 2. língua Espanhola 2: línguas indígenas da América Latina: preservação, revitalização e escrita de línguas indígenas da América Latina; 3. literatura de Língua Espanhola 1: literatura dos povos originários da América (maias, astecas e incas); 4. PCC 5: conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças; 5. literatura de Língua Espanhola 3: Relações étnico-raciais (o negrismo na literatura caribenha) (UFAL, 2019, p. 22-23).

Além de citar em quais disciplinas acontecerá a transversalidade do conteúdo, a ementa deixa explícito qual aspecto da realidade étnico-racial será discutida. Chamou-nos a atenção, entretanto, o fato de alguns cursos citarem em qual disciplina essa transversalidade acontecerá, mas, ao observar a ementa, quase não se vê esse conteúdo. Exemplo disso é o curso de Matemática presencial, cujo conteúdo foi encontrado, de forma transversal, na disciplina “Problemas Sociais e Educação Estatística”, com a ementa:

Momentos da história da Estatística. A inserção de mídias impressas nas aulas de matemática. O ensino da estatística. A estatística no ENEM. O conceito de didática recriado. Exemplos de planos de aula. Cidadania e direitos humanos. A mídia no Brasil. **A estatística como instrumento de estudo das questões** socioeconômicas e políticas brasileiras envolvidas na conquista da cidadania, incluindo questões das desigualdades sociais, da saúde, da educação, da violência, do direito ao trabalho, **étnicas**, de gênero e ambientais. (UFAL, 2021b, p. 55).

“A estatística como instrumento de estudo das questões [...] étnicas [...]”. É assim que as questões étnico-raciais aparecem nessa ementa no PPC de Matemática presencial. As ementas das disciplinas “Metodologias do ensino da matemática 1” e “Estágio supervisionado do ensino da matemática 3”, apresentam o conteúdo “Etnomatemática”, que pode contemplar as discussões interculturais, decolonializando o pensamento matemático e mostrando como outros povos vivenciam a matemática. Aqui poderia ser incluída a afroetnomatemática, vertente que mostra a matemática a partir da cultura

africana e dos afrodescendentes (Cunha Junior, 2017), e que pode ser uma forma de desconstruir os estereótipos de incapacidade das pessoas negras, reproduzidos, às vezes, em forma de piadas.

Questionamos como a transversalidade do conteúdo, sem a obrigatoriedade, pode ser boa. Não seria mais uma forma de silenciar a possibilidade ou obrigatoriedade de abordagem desse conteúdo, deixando para o professor a responsabilidade de adaptar sua disciplina para contemplar essas questões? Refletimos sobre isso ao comparar o PPC de Matemática EAD da versão de 2022 com a versão de 2012.

Na versão 2012, o PPC do curso Matemática EAD apresentava a disciplina “História afro-brasileira e africana na educação brasileira”, como disciplina da matriz curricular obrigatória, ofertada no 8º período do curso, com 60h de carga horária (UFAL, 2012, p. 29). Já na versão de 2022, o PPC não traz mais a oferta obrigatória dessa disciplina e optou pela abordagem transversal nas disciplinas “Tópicos Especiais”, que apenas menciona, em sua ementa, entre outros conteúdos, a “[...] Adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das **etnias** que constituem a nacionalidade brasileira; BNCC e os temas transversais” (UFAL, 2022b, p. 127, grifo nosso). Outra disciplina que traz a transversalidade desse conteúdo no PPC de 2022 desse curso é “Estágio supervisionado do ensino da matemática 3”, com a “Etnomatemática”.

Será que a opção pela transversalidade, ao invés de disciplina específica e obrigatória, não reflete o peso político e ideológico que o conteúdo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram para esse curso? Será que uma vertente desse embate político não estaria considerando a disciplina como desnecessária, embora possibilitasse repensar os conhecimentos científicos e matemáticos a partir de uma perspectiva decolonial? A transversalidade pode ser excelente em todas as disciplinas, desde que haja o real compromisso e conhecimento do professor para abordar os conhecimentos considerados “transversais”.

Na realidade, como já discutimos, trata-se também de processos de identificação e tomada de posição por essas discussões, pois, geralmente os que abordam esses conteúdos em suas disciplinas em nível superior são os professores negros e/ou que militam por uma educação antirracista, aqueles que compreendam as nuances do capitalismo racista e seu impacto na vida de milhões de estudantes brasileiros. São esses mesmos professores os perseguidos por projetos como o Escola Sem Partido.

A tomada por essa posição antirracista também pode impactar os Projetos Pedagógicos de outros cursos de graduação na modalidade bacharelado. É o caso do Curso de Serviço Social do *Campus* Arapiraca/UFAL, que, com a reformulação do PPC em 2018, implantou a disciplina “Gênero, relações étnico-raciais e Serviço Social”, como oferta obrigatória no 7º período desse curso (UFAL, 2018, p. 47).

Outros cursos da modalidade bacharelado também têm inserido em seus PPCs a temática das relações étnico-raciais e história afro-brasileira e indígena. O curso de Medicina, por exemplo, inseriu a disciplina “Saúde da População Negra e Indígena”, como oferta eletiva, desde o ano 2007. Além dos graduandos em Medicina, essa disciplina é aberta à inscrição de outros alunos dos demais cursos de graduação da instituição. Ela é coordenada por um professor da Faculdade de Medicina, mas cada conteúdo é ministrado por um especialista, inclusive membros do Movimento Negro local (Monteiro, 2014).

Observamos assim alguns mínimos avanços no processo de mudança da formação imaginária sobre os povos negros e indígenas no Estado de Alagoas. Contudo, ressaltamos que, na pesquisa aqui

apresentada, poucos cursos mencionam a temática indígena, nem mesmo na forma transversal, deixando ao professor a possibilidade de reverter positivamente essa lacuna em relação à história dos povos originários.

Além da inclusão dessa temática sobre as relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores e em alguns cursos de bacharelado, outras ações foram desenvolvidas na UFAL. O PCC do curso de licenciatura em Música, por exemplo, cita o Projeto de extensão intitulado “Interrelações das manifestações folclóricas alagoanas com a Educação Musical”, no qual seria abordada também a EREER (UFAL, 2018b, p. 28).

Marques e Correia (2022) destacam a criação da revista “Kulé Kulé”, entre 2005 e 2010, que retratou diversos aspectos das questões étnico-raciais, como religião, história da educação dos povos negros no Brasil, produção de conhecimento, entre outros conteúdos, com o intuito de fornecer às escolas públicas do estado, material de apoio para auxiliar os professores.

Também é possível destacar a atuação do Programa de formação continuada em docência do ensino superior (PROFORD/UFAL), que investe na formação pedagógica dos professores dessa universidade, incluindo as questões étnico-raciais, a exemplo do curso “Prevenção ao Racismo Institucional: Práticas Antirracistas na Universidade”, realizado no período de 21 de junho a 11 de julho de 2022 (UFAL, 2022c).

Além dessa formação em cursos rápidos, a UFAL também ofertou especializações que contemplavam a temática, como a Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, realizada entre novembro de 2014 a dezembro de 2016, na qual teve um módulo específico para discutir sobre “Relações étnico-raciais”.

Apesar do pioneirismo da instituição na implementação das PAAFs, ela ainda não possui uma Pró-reitoria responsável por essas políticas, cujas ações são encabeçadas e mobilizadas pelo NEABI/UFAL ou por professores que se interessem pela temática. Nesse aspecto, a instituição não é diferente das demais IES do Brasil. Exemplificando, na região Nordeste, apenas as universidades do Estado da Bahia – UFBA, UFSB, UFRB, UFOB – e a UNILAB, no Ceará, possuem pró-reitorias de ações afirmativas<sup>II</sup>. Ressalte-se que a implementação de ações educacionais exige orçamento e equipes especializadas, que seriam viabilizados com as respectivas pró-reitorias.

## Conclusão

Consideramos que essa educação sempre existiu como uma necessidade de resistência das pessoas negras ao sistema escravocrata e conseqüente desumanização e negação de direitos. Nas práticas educativas do MNU foram produzidos conhecimentos sobre as formas de racismo, racialidade, letramento racial, identidade étnico-racial, diversidade étnico-cultural, respeito e valorização da história africana, afro-brasileira e indígena, resgate dos intelectuais negros, produção literária negro-brasileira. São

---

II Informação colhida nos sites dessas instituições. Assim são denominadas essas Pró-reitorias em cada uma dessas instituições: UFBA – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil; UFSB – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (Proaf); UFRB – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPOAF); UFOB – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROAE); UNILAB – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis PROPAAE.

conhecimentos que já deveriam, por força da lei, compor os currículos da educação básica e da formação docente. Entretanto, após mais de 20 anos da promulgação Lei 10.693, a educação étnico-racial ainda não se concretizou. Sua ausência é verificada tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Ressalte-se que depende também da formação de professores que atuarão na educação básica. Contudo, conforme explicitamos com o exemplo da UFAL, esse conteúdo aparece apenas como disciplina eletiva ou de forma transversal, a depender do interesse do docente em buscar, por si mesmo, capacitações e inserir esses conteúdos em suas disciplinas. Ainda não se efetivou a obrigatoriedade de oferta de disciplina específica que aborde essa temática, algo que parece ser reiterado nas políticas educacionais em curso, como a BNCC e a BNC-Formação docente, ambas em alinhamento com o proposto na Reforma do Ensino Médio.

Ressalte-se que, como colocado no Parecer que fundamenta as DCNERER, “Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula” (Brasil, 2004, p. 26). Deve ter início desde as políticas educacionais estabelecidas em nível institucional. Contudo, na contramão das conquistas do MNB nesses últimos anos, as reformas educacionais em curso, como a BNCC e a BNC-Formação, podem ameaçar a EREER com a retomada do discurso das competências, que molda o currículo escolar para formar pessoas aptas às demandas do mercado de trabalho, marcada pelo empreendedorismo, pela flexibilização, precarização.

O discurso empreendedorista origina-se nas classes que têm dinheiro sobrando para investimentos; uma realidade não comum à população negra. Em sua maioria, esses, quando fazem empreendedorismo, ou seguem o caminho da *uberização* ou acumulam dívidas com os financiamentos/empréstimos para montar seus pequenos negócios. Uma educação empreendedora abarcaria a discussão sobre questões étnico-raciais, tratadas historicamente como algo individual, subjetivo, menos importante na lógica competitiva do mercado? Deixamos assim provocações para pensar a EREER nesse contexto de reformas neoliberais nas políticas de educação.

## Referências

ARAÚJO, Zezito. **Quilombo dos Palmares**: negociações e conflitos. Arapiraca: CESMAC, UNEAL, 2020.

ARROYO, Miguel González. **Currículo território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORGES, Hebert. Negros são apenas 7% no mercado de trabalho em Alagoas. **Gazeta de Alagoas**, [s. l.], 27 nov. 2021. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/economia/339038/negros-sao-apenas-7-no-mercado-de-trabalho-em-alagoas>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 16 set. 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, DF: MEC, 2004. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP/IPEA /IJSN, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

FERREIRA, Lígia dos Santos. Narrativas minhas, deles, delas, dels, enfim, nossas: escrevivências da heteroidentificação na Universidade Federal de Alagoas. **Repecult**, [s.l.], v. 5, n. 9, p. 145-158, 2020. Dossiê: As comissões de heteroidentificação étnico-racial de autodeclaração no sistema de cotas para negros e negras: divergências, convergências e efetividade. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/531>. Acesso em: 17 set. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo, ano 16, 2022. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 15 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral Tabela 6403 - População, por cor ou raça (Vide Notas)**. [S. l.]: IBGE/ Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), [2023]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#/n1/all/n3/all/v/all/p/last%201/c86/all/d/v608%201,v6541%201,v6542%201/l/v,p+c86,t/cfg/cod,signiv,nsum,cmcd./resultado>. Acesso em: 15 set. 2023.

LORENA, Caio. Negros são 86% dos mortos após intervenções policiais. **Mídia Caetés**, [s. l.], 26 fev. 2021. Disponível em: <https://midiaacaete.com.br/em-maceio-negros-sao-86-dos-mortos-apos-intervencoes-policiais/>. Acesso em: 16 set. 2023.

MARQUES, Danilo Luiz; CORREIA, Rosa Lúcia Lima da Silva. O Movimento Negro, o NEABI/UFAL e a implementação do Programa de Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Alagoas (2003-2022). **Escritas do Tempo**, v. 4, n. 10, p. 23-45, 30 abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1837>. Acesso em: 21 maio 2022.

MARQUES, Danilo Luiz. **Folga negro, branco não vem cá**: histórias, memórias e culturas quilombolas (Alagoas, século XIX). Curitiba: CRV, 2022. (Coleção Histórias PPGH-UFAL).

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MONTEIRO, Diana. **Ufal é pioneira no país na oferta da disciplina Saúde da População Negra**. Maceió, 25

jul. 2018. Disponível em: <https://noticias.ufal.br/ufal/noticias/2014/12/ufal-e-pioneira-no-pais-na-oferta-da-disciplina-saude-da-populacao-negra>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1988].

SILVA, Jefferson Santos da. Um movimento negro em Alagoas: a Associação Cultural Zumbi. p. 96-105. *In*: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida. (org.). **Kulé-Kulé II: visibilidades negras**. Maceió: NEAB/EDUFAL, 2006.

UFAL. **Curso Prevenção ao Racismo Institucional: Práticas Antirracistas na Universidade**. Maceió: Proford/Ufal, 2022c. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/capitacao/formacao-docente/eventos/2022/i-semester/inscricoes-encerradas/curso-prevencao-ao-racismo-institucional-praticas-antirracistas-na-universidade>. Acesso em: 22 jan. 2023.

UFAL. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol Licenciatura**. Maceió: Fale/Ufal, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-letras-espanhol.pdf/view>. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês Licenciatura Presencial**. Maceió: Fale/Ufal, 2021a. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/letras-ingles-presencial-2018-versao-final.pdf/view>. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Faculdade de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Maceió: FSSO/UFAL, 2018. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-arapiraca/ppc-servico-social-2018.pdf/view>. Acesso em: 16 nov. 2023.

UFAL. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA). **Curso de música – licenciatura: Projeto pedagógico**. Maceió: ICHCA/Ufal, 2018b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-musica-2018-ufal.pdf/view>. Acesso em: 11 dez. 2022.

UFAL. Instituto de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – modalidade a distância**. Maceió: IM/Ufal, 2012. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/matematica-licenciatura-ead/view>. Acesso em: 11 dez. 2022.

UFAL. Instituto de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura**. Maceió: IM/Ufal, 2021b. Disponível em: [https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-licenciatura\\_atualizado\\_10\\_03\\_2022\\_versao\\_final.pdf/view](https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-licenciatura_atualizado_10_03_2022_versao_final.pdf/view). Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Instituto de Matemática. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática EaD**. Maceió: IM/Ufal, 2022b. Disponível em: [https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-ead\\_2022\\_versao-final.pdf/view](https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-ead_2022_versao-final.pdf/view). Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. **Projetos Pedagógicos – Campus A. C. Simões**. Maceió: Ufal, [2022a]. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Pró-Reitoria Estudantil. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL**. Maceió: EDUFAL, 2020. E-book (179 p.). (Coleção UFAL e políticas públicas de gestão em educação superior). ISBN 978-65-5624-001-5. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6953>. Acesso em: 8 abr. 2023.

UFAL. **Resolução Consuni/Ufal n° 33/2003 de 06 de novembro de 2003**. Maceió: COC/UFAL, 2003. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/diversas/cotas/resolucao-no-33-2003-consuni-2>. Acesso em: 21 jan. 2023. UFAL. **Resolução Consuni/Ufal n° 06/2012 de 19 de fevereiro de 2018**. Maceió: SECS/UFAL, 2018a. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-06-de-19-02-2018.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Recebido em: 3 de junho de 2024  
Aprovado em: 4 de dezembro de 2024