

20 ANOS DA LEI 10.639/2003: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Leandra Paulista de Carvalho¹

Selva Guimarães²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação desenvolvida com o objetivo de analisar o lugar do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos projetos curriculares de cursos de licenciatura em História. Aborda os marcos normativos das políticas públicas de formação docente pós LDB/1996 e da educação para as relações étnico- raciais no contexto histórico brasileiro contemporâneo. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica, segundo Flick, (2009) e Cellard, (2012). O corpus documental foi constituído de leis e diretrizes federais pertinentes ao tema. A análise evidenciou a valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos visando a superação do racismo, no entanto considera-se necessário ampliar o espaço do estudo da história e cultura Afro-Brasileira e indígena nos currículos de licenciaturas e na formação continuada, para que as Leis Federais nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 sejam implementadas de maneira ampla e significativa na educação básica.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; História e cultura Afro-Brasileira e Indígena; Formação docente.

ABSTRACT: This article aims to present the results of an investigation developed with the aim of analyzing the place of the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the curricular projects of undergraduate History courses. It addresses the normative frameworks of public policies for teacher training after LDB/1996 and education for ethnic-racial relations in the contemporary Brazilian historical context. This is a documentary and bibliographical analysis, according to Flick, (2009) and Cellard, (2012). The documentary corpus was made up of federal laws and guidelines relevant to the topic. The analysis highlighted the appreciation of the promotion of cultures and human rights with a view to overcoming racism, however it is considered necessary to expand the space for the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in degree curricula and continued training, so that Federal Laws No. 11,645 /2008 and nº 10,639/2003 are implemented in a broad and significant way in basic education.

Keywords: Law nº 10.639/2003; Afro-Brazilian and Indigenous history and culture; Teacher training.

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e servidora do quadro permanente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). BR 050, Km 78 - Bloco 1DCG, Campus Glória Uberlândia, Minas Gerais, CEP 38410-337 leandrapaulista@gmail.com

² Doutora em História Social pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE - Universidade de Uberaba. Avenida Afonso Pena, 1177, Campus Via Centro, Uberlândia, Minas Gerais, selva.guimaraes@uniube.br

1. Introdução

Em 2023, comemora-se no Brasil a implantação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da História e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Desde então, foram implementadas ações afirmativas “com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”. (DCNERER,2004). O combate ao racismo passou a fazer parte da agenda nacional, nas escolas, universidades, ambientes de trabalho, meios de comunicação e movimentos sociais. Neste período houve o crescimento das pesquisas acerca da educação das relações étnico-raciais (ERER). Carvalho (2020), identificou 60 (sessenta) dissertações e teses produzidas, sobre o tema, nos programas de pós-graduação do país, entre os anos 2015 e 2019.³ Segundo dados produzidos por Coelho, Brito e Cruz em 2023, sobre a produção do conhecimento do ProfHistória,⁴ disponibilizado na própria plataforma digital, identificou-se 31 (trinta e uma) dissertações defendidas e publicadas pelo Programa entre os anos de 2016 a 2022. Na análise dos documentos bibliográficos, verificou-se que parte destes estudos se ocupam da implementação da lei e dos desafios, enquanto outros buscam identificar e analisar práticas de efetivação das diretrizes legais, e propor alternativas que superem o currículo eurocentrista no ensino de História, ou para a efetiva implantação das leis complementares e outros marcos educacionais regulatórios. Em 2023, houve intensa mobilização acadêmica e social em torno da temática dos 20 anos da Lei 10.639/2003, por meio de eventos, debates, mostras e publicações, como o Dossiê 20 anos da Lei 10.639/03, “Revista História Hoje” (2023).

Nesse cenário, esse texto tem como objetivo participar do debate focalizando a formação de professores de História para a educação das relações étnico raciais e/ou ensino de História e cultura africana e indígena. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico no campo da pesquisa educacional. Os procedimentos de produção de dados têm como referência os estudos de Lima e Miotto, (2007); Flick (2009) e Cellard, (2012).

Para Flick (2009, p. 232) “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. (...) Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre os ver como meio de comunicação”. O documento possui historicidade, é produto das ações humanas em determinados tempos, espaços e circunstâncias históricas.

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 08/09/2020

⁴ Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em 13/08/2020

No que se refere à concepção de documento, como fonte de pesquisa, Cellard (2012, p.298) afirma: ao abordar a análise documental, recomenda-se que o pesquisador deve ter o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações.

O *corpus* documental foi constituído a partir da seleção das legislações pertinentes, e de documentos públicos disponibilizados nas plataformas digitais institucionais. A análise bibliográfica tem como referencial metodológico Lima e Miotto (2007). Segundo as autoras, a pesquisa bibliográfica vai além dos estudos teóricos, de revisão bibliográfica. Define-se por proporcionar ao pesquisador uma reflexão sobre o tema e a busca procedimental do estudo do objeto.

Em diálogo com as diferentes fontes busca-se discutir a formação docente à luz das políticas públicas, ancoradas na concepção de formação como atividade, processual e permanente, fundamental nos processos educativos que valorizam e respeitam a História e a cultura dos povos africanos e indígenas, como protagonistas da construção histórica e cultural do Brasil.

2. Políticas de formação inicial de professores de História: uma revisão.

Historicamente, a formação de professores apresentou desafios às políticas públicas para suprir as demandas advindas da sociedade e as intencionalidades subjacentes às políticas nos diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Revisitando a História da formação docente no Brasil, verifica-se que o período da ditadura civil militar (1964-1985) foi marcado por várias ações que acentuaram a desvalorização e desqualificação dos profissionais da educação, especialmente da área de ciências Humanas. Uma das medidas foi a criação das Licenciaturas Curtas para a formação de professores.

Segundo Guimarães (2003):

No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, por meio do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. (Guimarães, 2003, p.26).

As Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais expressavam o ideário da política do regime ditatorial: segurança nacional e desenvolvimento econômico. Visava formar mão de obra para a educação, de uma maneira rápida (os cursos possuíam uma duração que variava de um ano e meio a dois anos e meio), com baixo investimento (o que justificou a proliferação nas instituições privadas) e, assim, certificavam egressos despreparados para o exercício da docência de forma crítica e reflexiva. Segundo Guimarães (2003, p. 29) “a desqualificação dos professores, sobretudo de Ciências Humanas e História, no bojo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. (...)”. Além das políticas de (des)qualificação profissional, outro desafio era o atendimento às mudanças curriculares advindas da reforma prevista na Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Segundo a autora (2003), na organização curricular preconizada pela Lei 5.692/71 foi oficializado em nível nacional a fusão das disciplinas História e Geografia em “Estudos Sociais”. A partir desta Lei, aos professores de História foram impostos currículos prescritos, engessados, vinculados à educação moral e cívica, à História da pátria e seus heróis, e a uma rígida dicotomia entre História Geral e História do Brasil. As disciplinas de cunho ideológico, obrigatórias, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, restringiram ainda mais o espaço dos conteúdos de História e Geografia.

Na década de 1970, no contexto de lutas pela democratização, as diretrizes da reforma educacional provocaram resistências, críticas e pressões contra os modelos impostos. Vários estudos e documentos registram e analisam os movimentos de educadores, como destacou, a mineira Déa Fenelon, uma das pioneiras na luta contra as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, a favor da implantação das disciplinas História e Geografia no nível de 1º Grau (hoje Ensino Fundamental), registra, em 1973, o início das manifestações organizadas.

A partir desse momento, a luta contra a implantação de Estudos Sociais – seja como disciplina ministrada por professor polivalente, no ensino de 1º e 2º graus, seja como área de formação universitária - não mais sofreu solução de continuidade. Ela se transformou em um dos principais aspectos da luta estudantil nas áreas atingidas, e uma constante preocupação de docentes e profissionais. (Fenelon, 1984, p.16)

Dea Fenelon, reitera neste clássico artigo, uma crítica à política educacional da ditadura civil militar.

Nesta orientação governamental está implícito que o ensino é tarefa mais fácil ou menos importante, e que o professor encarregado de ministrá-lo não necessita de formação mais aprofundada e pode, portanto, ser menos qualificado. (...) Na verdade, o caminho parece, como já salientamos, bem traçado: desqualifica-se a sua formação universitária para desvalorizá-la como profissional, submetendo-o

às piores condições de remuneração e de trabalho dos últimos tempos. (Fenelon, 1984, p. 21)

A década de 1980, marcada pelas mudanças políticas no país, revela-se no/para o ensino de História, um período de tensões, resistências e criatividade. Foram anos do repensar, como expressa a obra organizada pelo professor Marcos Silva, intitulada “Repensando a História”, de 1984. Fatores como a precarização da formação de professores e a fragmentação do conhecimento, determinados por matrizes curriculares e programas didáticos, expressavam os limites ao ensino de História. A busca por currículos renovados, que trouxessem para o ensino as ações e sujeitos invisíveis da História escolar, eram parte da agenda em defesa da mudança da legislação educacional. Diversos estados da federação, governados por políticos progressistas, realizaram reformas curriculares nos anos 1980, mas ainda regidas por leis educacionais da Ditadura.

Um momento de transição significativo para a educação brasileira foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em 1996. Representam marcos históricos e normativos à medida em que se rompe com o modelo anterior, em vigor por 25 anos, desde a Lei n.º 5.692/71. A LDB de 1996 pôs fim nas licenciaturas curtas, na medida que estabeleceu no Artigo 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Assim, a LDB de 1996 constitui o referencial normativo para as reformas educacionais dos anos 1990, e as políticas públicas de cunho neoliberal, implementadas pelo Governo Federal. Programas foram implementados no sentido de assegurar a consecução dos objetivos da Lei 9394/96. O Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente ao Ministério da Educação (MEC) produziram, neste cenário, diversas normativas/diretrizes, tais como as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores.

Para análise arcabouço jurídico, relacionado à formação de professores e, em especial, de professores de História, optou-se pelos seguintes documentos públicos, conforme apresentados no Quadro 01.

Quadro 1: Marcos normativos das políticas de formação docente

Referência Legal	Texto base
------------------	------------

Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação. Lei nº 9.394 de 20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A formação docente para a educação básica é tratada nos artigos n.º 62 ao 66.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Resolução CNE/CP N.º 2, de 1º 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.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 ⁵	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A Lei no 9.394/96 introduziu nova estrutura formativa para professores da educação básica, ao exigir a formação em nível superior, conforme disposto no artigo 62, apresentado anteriormente. Neste sentido, foi aprovada a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Nacionais para A Formação De Professores De Educação Básica Em Nível Superior, de Graduação Plena, como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Sobre isso afirmam Zamboni e Guimarães:

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 para a formação de professores constituem um dos referenciais para a formação de professores dos cursos de nível superior e apresentam a base comum para a formação dos futuros professores da educação básica. (Zamboni e Guimarães, 2008, p. 113)

Segundo Gatti:

A Resolução CNE/CP 1/2002 chamava a atenção para as competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento, devendo as aprendizagens serem orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas

⁵ A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, não foi objeto de análise neste texto, porque considerando as resistências das universidades e associações científicas, a implantação da referida diretriz foi adiada. Os PPC analisados têm como referência as DCN de 2015.

privilegiadas. (Gatti, 2019 p. 52).

Uma das mudanças refere-se ao artigo 12 das Diretrizes de 2002, segundo o qual “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade. O artigo 14 estabeleceu “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados”. Completam as diretrizes para as licenciaturas, a Resolução CNE/CP 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária destes cursos. Conforme prescrito no artigo 1º:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Assim, neste movimento de reformas, pós-LDB de 1996, foram formuladas e aprovadas pelo CNE, as Diretrizes dos Cursos Superiores das diferentes áreas. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, foram aprovadas pelo CNE mediante o Parecer CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, para substituir a normativa do período da Ditadura. O Parecer CNE/CES 492/2001, expõe sete habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na formação dos licenciados nos cursos de graduação em História. Apenas duas delas se referem diretamente às licenciaturas.

A) Gerais

a) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;

b) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;

c) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua inter-relação;

d) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;

e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;

f) Ter competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

As competências e habilidades apresentam tópicos considerados necessários para a formação de docentes de História. Problematizar essas múltiplas concepções, as diferentes experiências dos sujeitos históricos e as relações espaço-tempo são aspectos inerentes ao ofício do historiador, bem como conhecer e analisar contextos históricos diversos. A pesquisa tornou-se eixo principal na formação desse egresso e deve ser realizada durante os anos de graduação e mesmo após o término desse tempo de estudo.

Nas especificidades da licenciatura são focalizados: o domínio básico dos conteúdos históricos (o que ensinar) e os métodos e técnicas de ensino (como ensinar). A legislação define o conjunto dos conteúdos científicos, das áreas de conhecimentos específicas, temas contemporâneos que proporcionem uma reflexão sobre a vida cidadã. Apresenta uma concepção de formação do professor de História que não se restringe ao domínio do conteúdo histórico, mas busca diálogos com outras áreas. Mais ainda, defende a formação do professor-pesquisador, um produtor de saberes e conhecimento, e um rompimento com a ideia de professor meramente transmissor de conhecimentos produzidos por outros.

A documentação evidencia que nos anos 2000, a organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura (PPC) em História tinha como referenciais a LDB, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 complementada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002; e as DCN para os cursos de História - Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002. A Lei Nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a revisão dos currículos do ensino superior para formação de professores da educação básica (meta 13, estratégia 13.4). Visa promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência(s).

No PNE evidenciou-se 5 metas relacionadas à carreira docente, a serem alcançadas no decênio 2014-2024, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2: Metas do PNE e o cenário no tempo presente

METAS	OBJETIVOS	CENÁRIO
12 – Educação superior	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	Em 2022, 38,5% é a taxa bruta de matrícula na educação superior. Elevação de 8,6% p.p. no período de 2012 a 2022.
13 – Titulação de professores da educação superior	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	Em 2021, o percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior é de 84,3%, sendo 50,8% doutores.
14 – Pós-graduação	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	Em 2020, foram concedidos 60.039 títulos de mestres e 20.075 títulos de doutores.
15 – Formação de professores	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Em 2022, 59,9% possuem formação superior compatível com a área de atuação, para os anos finais do Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio, a proporção representa 67,6%.
16 – Pós-graduação para professores	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Em 2022, 47,4% são os professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> . Acesso em 16/11/2023.

A partir desses dados verifica-se que as metas relativas à formação de professores da educação básica são aquelas mais distantes de serem alcançadas, no universo selecionado até 2024. Na Meta 15 do PNE, destacam-se as estratégias: 15.5- implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 15.6- promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica. Não foram identificados os indicadores de alcance, relativos às estratégias 15.5 e 15.6.

Com a aprovação do PNE 2014, nesta perspectiva, foram aprovadas, em 2015, as novas DCN de formação dos professores, inicial e continuada. O novo marco jurídico normativo ampliou a carga horária para os cursos de formação inicial em nível superior para 3200h, a fim de consolidar normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade.

Portanto, as normativas relativas à formação docente abalizam caminhos que potencializam superar a fragmentação e a ausência de articulação entre os diferentes saberes e práticas. Isso exige das licenciaturas a busca de uma identidade própria, num ambiente institucional que promova a implementação de tais marcos.

Gatti e colaboradores (2019) em *Professores do Brasil: Novos Cenários da Formação* chamam a atenção que, quanto ao processo formativo, os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito nacional para a educação básica existentes pressupõe um currículo ordenado por grandes áreas de conhecimento, que permitem pensar em uma perspectiva integrada às diferentes disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. Sublinham que a cultura dominante é fundamentalmente bacharelesca. As análises realizadas nessa obra levam os autores a destacar os vários aspectos, que segundo eles, devem merecer consideração por parte das políticas públicas, dos gestores, das instituições formadoras e seus docentes. Destaca-se: “a necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida importância à formação de professores para a educação básica, visando à sólida formação para o exercício do magistério, aliada à construção de uma carreira digna.”

Assim, uma sociedade cada vez mais complexa a formação continuada constitui um dos pilares do desenvolvimento profissional docente. Segundo Silva e Guimarães:

Nos primeiros anos do século XXI, identificamos uma continuidade e também uma ampliação do movimento acadêmico e político para a formação e profissionalização do professor. Esse alargamento representa o reconhecimento de outras perspectivas de análise multidisciplinar e interdisciplinar, bem como da complexidade do pensamento e da realidade social, cultural e formadora em nosso país. (Silva e Guimarães, 2012, p. 113)

O ensino de História e ciências humanas, no contexto democrático e de avanços no campo das novas tecnologias de informação e comunicação requer docentes qualificados, sensíveis e abertos aos desafios do século 21, como o respeito à diversidade social, racial, de gênero e de religião. Neste sentido, não basta a formação inicial nos cursos de graduação, mas a formação contínua para o enfrentamento das questões sociais emergentes, da exclusão e da produção de novos saberes e práticas de combate ao racismo e as diferentes formas de discriminação.

1. A Lei 10639 de 2023 – um marco para a educação das relações étnico-raciais e a formação docente

Em 2002, nas eleições democráticas para a Presidência da República, venceu o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, apoiado pelos movimentos sociais, movimento negro e indígena. Um dos primeiros atos do então presidente foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR⁶ em 21 de março de 2003, junto ao Ministério da Justiça. A cerimônia de inauguração contou com a presença do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros e o discurso foi proferido por Abdias Nascimento.⁷

⁶ A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi criada com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do Governo Federal, atualmente está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Fundada em 21 de março de 2003, a secretaria nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Após ter sido reduzida ao *status* de órgão subordinado ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos pertencente ao segundo escalão da administração pública federal, condição que manteve entre outubro de 2015 a dezembro de 2022, com a eleição e posse de Lula da Silva à Presidente da República este órgão foi transformado em ministério de estado com a jornalista Anielle Franco tendo sido nomeada como ministra da Igualdade Racial. Para conhecer as ações do Ministério acesse <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br>

⁷ Abdias Nascimento (1914-2011) é considerado um dos mais completos intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, ele fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil, exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo. Professor

Desenvolver a educação para as relações étnico-raciais implica em reconhecer a diversidade étnica e cultural presente nas escolas, assim como na sociedade, e dar-lhes o devido e merecido respeito. Respeito por suas Histórias, por suas culturas e por suas contribuições sociais. Completa o pensamento, os autores Silva e Guimarães.

O “multiculturalismo” se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. (...) O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.” (Silva e Guimarães, 2012, p. 47)

Neste contexto, corroborando a análise anterior, movimentos sociais e étnicos reivindicaram e obtiveram conquistas de políticas de ações afirmativas, dentre elas a obrigatoriedade do estudo da História e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, por meio da Lei nº 10.639 sancionada pelo Presidente da República em 2003. Sublinha-se que:

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil ...diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei. (Pereira e Silva, 2012, p.2)

Em seu histórico, a Lei tem como princípio um compromisso assumido internacionalmente pelo Estado brasileiro na “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). No sentido de desenvolver políticas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial, uma das propostas defendidas e aceitas pelo governo brasileiro foi a de se introduzir no currículo escolar a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil”, porém, esta proposta só veio a ser atendida, em grande parte, em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei 10639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira.

Emérito da Universidade do Estado de Nova York, ele foi deputado federal, senador da República e secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro.” Disponível em <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>. Acesso em 15 de novembro de 2023

Quadro 3 - Marcos normativos da educação das relações étnico-raciais - ERE

Lei nº 10.639 de 09/01/2003	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.
Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Lei nº 14.723 de 13 de novembro 2023	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

A Lei 10.639/2003, marco histórico da luta dos movimentos sociais foi assinada pelo então, presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que em 2023 sancionou a nova lei de cotas, Lei nº 14.723 de 2023, foi complementada pelo Parecer do CNE/CP 03/2004, o qual se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, também pela Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei; compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

A Lei 10639/2003, é um marco histórico que simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. A formulação desta lei partiu do resultado do empenho dos movimentos negros na busca da igualdade racial através da educação e da política de ações afirmativas. (Brasil, 2009, p.13)

Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10639/2003.

A aprovação da Lei 10.639/2003 provocou alterações na LDB/1996 no Artigo 26. Estas alterações na LDB impactaram diretamente os cursos de Licenciatura em Artes, Letras e História quando, por conseguinte, define as áreas em que devem ser trabalhados os temas, que são: Literatura, Artes e História, conforme os artigos transcritos a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O parecer CNE/CP n.º 3/2004 instituiu as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tratando assim, da reorganização do currículo escolar afim de contemplar a História e cultura do povo negro.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às Histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (Brasil, 2004)

No texto introdutório do Parecer, é esclarecida a finalidade principal:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua História, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas,

sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004, p.10).

Desde então, foram implementadas várias políticas focalizadas, com o objetivo de combate ao racismo, a discriminação é a exclusão nos contextos escolares e nas universidades. Um exemplo a Lei de Cotas e a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEAB ou NEABI, nas Universidades foi orientado pela Resolução nº 1/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Representa uma das políticas mais importantes para consolidar e ampliar o debate sobre as questões referentes aos afrodescendentes, sobre a cultura Africana, afro-brasileira e indígena.

Nas instituições onde os NEAB foram instituídos, veem desempenhando papéis relevantes tanto no sentido da afirmação da identidade quanto na formulação de políticas de inclusão, sendo aglutinador de trabalhos de extensão, em conjunto com outros movimentos negros e indígenas.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (Brasil,2004)

Nesta perspectiva, podem contribuir para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a formação continuada docente nas diversas áreas, em especial em História no viés do multiplicidade étnico-racial-histórico-cultural. A Lei n.º 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil, sem esquecer das raízes africanas na História brasileira, modificando a redação do Artigo 26-A da LDB, conforme exposto anteriormente.

Em defesa da mudança legal nos currículos da História ensinada no Brasil, Silva (2011) afirma:

A História das disciplinas escolares está articulada às políticas públicas e aos movimentos sociais que pressionam para ter o reconhecimento e a compreensão de sua necessidade, haja vista, em que determinados momentos, alguns temas são considerados necessários, respondendo às lutas sociais, políticas e econômicas de grupos sociais em diferentes momentos historicamente situados, como no caso do fortalecimento do movimento negro no Brasil. (Silva, 2011, p. 99)

Oliva, cinco anos após a Lei 10.639/2003, nos chamou a atenção para o distanciamento entre o que está determinado nas normativas e as práticas de ensino. Afirma que a eficácia destes marcos legais depende da ampliação da temática nos diversos níveis e áreas de ensino. Sendo assim:

Para além das referências aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes sinalizam ainda para a necessidade de inclusão, nos cursos de formação de professores e profissionais da educação de “materiais e de textos didáticos, na perspectiva (...) de estimular o “ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos”. (Oliva, 2009, p. 158)

Em texto de 2019, Silva e Meireles (2019) criticam as receitas e fórmulas oferecidas ao Ensino de História para o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena. Segundo as autoras a proposição de muitos projetos pedagógicos se presta apenas a “incluir” determinados “conteúdos”, atendendo apenas de forma parcial e precariamente, a Lei 11.645/ 2008. Por este viés, não atingem o objetivo de discussão e de superação do racismo em ambientes escolares e extraescolares à estereotipagem das Histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Entende-se, assim como os autores citados, que os projetos político-pedagógicos das escolas, os PPC e os currículos são os espaços pelo acolhimento da temática e demonstram a importância das políticas públicas e a transformação sócio-político-cultural no processo de escolarização, pautada na educação para as relações étnico-raciais. Proporciona assim, uma formação cidadã baseada no respeito e valorização da diversidade existente na sociedade e presentes no ambiente escolar. Os desafios da democratização dão à escola a tarefa de estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. O fortalecimento de políticas públicas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã são indispensáveis para a valorização e riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural, e, o permanente combate ao racismo.

2. Os desafios da formação de professores de História para a EREER (educação para as relações étnico-raciais)

Como analisado, a formação de professores docente passou por mudanças significativas desde as últimas décadas do século XX com a luta pelo fim das Licenciaturas Curtas; a LDB de 1996 e, enfrenta não só as questões inerentes ao tempo, como também as tensões para o exercício e as contribuições para a (des)construção das relações sociais.

A Escola para todos requer outro modo de pensar a educação no qual educadores e educandos empreendam a tarefa de aprender coletivamente. A construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas, capazes de respeitar as diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, as condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e de linguagens diferenciadas, dentre outras, permite aos sujeitos do processo escolar uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena.

Segundo o Artigo 13 da Resolução n.º 2/2015:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

O caráter inclusivo e multicultural das novas diretrizes é explícito. Canen e Xavier (2005) ao defender que o multiculturalismo, como corpo teórico e político de conhecimentos, privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional. Segundo as autoras:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos. (Canen e Xavier, 2005, P. 336)

Paula (2013) enfatiza o papel do ensino de História e dos programas de formação de professores.

No que se refere às políticas públicas, o papel que o ensino de História tem ocupado na formação dos alunos para sua inserção de forma cidadã no seio do

estado; a formação moral e ética, que possibilite a sua preparação para a construção de uma sociedade ajustada aos interesses da sociedade e com a promoção de valores humanos, tem impulsionado a adoção de ações por parte dos poderes públicos de mecanismos vinculados à reformulação dos currículos de ensino, fiscalização e acompanhamento dos conteúdos dos livros didáticos e implementação de programas de formação de professores; todos estes que possam aproximar as aprendizagens escolares do ensino de História às necessidades de preparação dos alunos para a inserção na vida cívica, como cidadãos comprometidos com os rumos de toda sociedade. (Paula, 2013, p. 80)

Isso implica romper com o padrão curricular hegemônico na formação docente e construir novas pontes entre os saberes e práticas. Para Canen e Xavier (2005, p.337) “articular ensino e pesquisa na formação docente representa um caminho possível para se pensar em transformar essa realidade no sentido de valorizar a pluralidade cultural e a formação de identidades docentes e discentes multiculturalmente comprometidas”. Em concordância, Cerezer assevera:

A construção de um novo panorama histórico e educacional em que a diversidade de Histórias, culturas e vozes possam ser incluídas, ouvidas e, devidamente estudadas, passa, então pela compreensão do currículo como uma construção “historicamente configurada”. Essa concepção é essencial para que novas apropriações curriculares possam ser propostas e efetivadas. (Cerezer, 2019, p. 158)

Nesta perspectiva de se consolidar a educação democrática, romper com os currículos eurocentristas, buscar o reconhecimento das diversas etnias presentes na História brasileira e seu legado histórico-cultural, reconhecemos que a luta dos movimentos negros foi a protagonista pela modificação dos currículos escolares e pela inclusão da História da África, dos africanos e seus descendentes, promovendo, por conseguinte a educação para as relações étnico-raciais. Concordamos com a afirmação de Pereira e Silva (2012) em:

Tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a História africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro. (Pereira e Silva, 2012, p. 1)

Nesta perspectiva, as políticas públicas devem ter como princípio, o exercício do direito de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; 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 étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. As condições materiais das escolas e de formação de

professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da História, cultura e identidade de cada raça que constitui o povo brasileiro.

3. Considerações finais

Este estudo dedica-se à temática “o estudo da História e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História”, insere-se no escopo do debate coletivo acerca dos 20 anos da Lei 10639/2003. Qual o lugar ocupado pela História e a cultura afro-brasileira e indígena nos projetos formativos de professores de História. Esses projetos têm contribuído para a educação das relações étnico raciais e/ou ensino de História e cultura africana e indígena? Corroborando o estudo de Coelho e Coelho de (2018), todos projetos de cursos de licenciatura em História ofertados pelas instituições públicas de Minas Gerais atendem as normativas e diretrizes nacionais que regulam o funcionamento das Licenciaturas e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, a carga horária dos componentes específicos sobre História e cultura afro-brasileira e indígena é em média 3,66% da carga horária total dos Cursos, o que indica um lugar restrito na formação inicial docente. No ementário curricular analisado, nota-se uma valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos em busca da superação do racismo, no entanto considera-se necessário ampliar o espaço do estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena para que as Leis Federais nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 sejam implementadas amplamente na educação básica.

Depreende-se da análise dos documentos públicos normativos, que o Brasil construiu em 20 anos um arcabouço jurídico robusto, inclusivo, pautado nos direitos humanos. Não obstante, a política da formação de professores para a educação básica deve, sobretudo, caminhar na perspectiva da afirmação de uma nação democrática, justa e inclusiva, que garanta a valorização da profissão docente, a garantia de qualidade dos cursos de licenciaturas e dos projetos de formação contínua. A articulação entre os saberes e as práticas, entre a formação inicial e a continuada constitui instrumento importante para a equidade do acesso e a redução das desigualdades sociais, regionais ou locais. E, nesse sentido, é que se faz necessário (re)pensar a formação docente visando uma educação

permanente para as relações étnico-raciais apenas no âmbito da disciplina história, mas nos diversos espaços educativos escolares e não escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 16 nov. 2023

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 02 abr. 2019

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 abr. 2019

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 02 abr. 2019

_____. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 16 nov. 2023

_____. **Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14723.htm . Acesso em: 19 nov. 2023

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 06 jan. 2020.

_____. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 06 jan. 2020.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 8 abr. 2019 .

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2,** de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 8 abr. 2019 .

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1**, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019 .

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2**, de 1 de julho de 2015. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 8 abr. 2019 .

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3**, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 13**, de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 492**, de 09 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em 06 jan. 2020.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, 2005.

CARVALHO, Leandra Paulista de. **História e cultura Afro-Brasileira e Indígena nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História das IES públicas de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Uberlândia: UNIUBE, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar História Afro-Brasileira e Indígena No Século XXI: A Diversidade em Debate**. 1ª ed. Curitiba: Appris Editora, 2019.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía.(org.). As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em revista** [online]. 2018, vol.34. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100151&script=sci_abstract&tln g=pt . Acesso em: 09 nov.2020 .

COELHO, W.N. B; BRITO, N.J.C.de; CRUZ, F.A. S . Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores(as). **Revista História Hoje**”, V. 12, nº 25, jul. 2023

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão dos Estudos Sociais. **Cadernos Cedes**. A Prática do Ensino de História. São Paulo: Cortez, v.10, 1984,

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P., C., A.; de **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da História Ensinada**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª. ed. Campinas: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, S. e GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Perspectivas do ensino de História: Ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

LIMA, T., C., S., de; MIOTO, R., C., T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. v. 10 n. esp., 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/2003 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a História da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 195-210.

_____. A História africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, 2009, vol.28, n.2, pp.143-172. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742009000200007&script=sci_abstract&lng=pt acesso em: 06 jul 2020.

OLIVEIRA, M. G. de; SILVA, P. V. B. da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, mar. 2017. DOI: [http:// dx.doi.org/10.1590/2175-623661123](http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661123). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100183&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul 2020.

PASSOS, J. C. dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 13, p. 172-188, jun. 2014. ISSN 2179-2534. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e132014172-188>. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2254>. Acesso em: 06 jul 2020.

PAULA, B. X. de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Tese. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a Formação de Professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

CARVALHO, L. P.; GUIMARÃES, S.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010> . Acesso em 06 jul 2020 .

Revista História Hoje, V. 12, nº 25 2023 “Palavras ABEHrtas”, nº. especial, jul. 2023 disponível em <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/issue/view/10>. Acesso em 16 nov. 2023.

SILVA, G. C., da. **O estudo da História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. 2011. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

SILVA, G.J. e MEIRELES, M.C. (Organizadores) **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Marcos A. da (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, M. e GUIMARÃES, S. (Org.) **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2012

_____. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. 2010, vol.30, n.60, pp.13-33. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-0188201000020002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em 12 nov. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. 95 p.

ZAMBONI, Ernesta e GUIMARÃES, Selva. (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008.