

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo  
sobre os currículos de Cursos de Licenciatura em Biologia da UFRA**

**RACIAL RELATIONS EDUCATION IN TEACHING TRAINING: a study on the  
curriculum of degree Courses in Biology at UFRA**

Felipe Alex Santiago Cruz

Professor, Doutor em Educação em Ciências, Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia,  
Conjunto Ariri Bolonha, Quadra 42, Casa 7, Coqueiro, Belém-PA. 66625-060,

[felipealex10@yahoo.com.br](mailto:felipealex10@yahoo.com.br).

**Resumo**

Este artigo tem como tema a Educação das Relações Raciais na formação de professores de Ciências e Biologia e como objeto de investigação o modo pelo qual se apresentam as discussões sobre o referido tema nos Projetos Pedagógicos (PPC) de cursos de licenciatura em Biologia ofertados pelos campi de Capanema e Tomé-Açu da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). O objetivo geral incide em compreender como se constituem as discussões relativas à Educação das Relações Raciais nos currículos dos referidos cursos. A estruturação teórica do tema parte de três categorias analíticas: o saber da Educação das Relações Raciais, tendo como base teórica a tríade de especialistas formada por Nilma Gomes (2003), Petronilha Silva (2007) e Wilma Coelho (2007); a formação de professores, por Bernardete Gatti (2008), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) de 2019, e sobre currículo considera Peter McLaren (1997) e Tomaz Silva (1999). No tocante aos encaminhamentos metodológicos, ancora-se na abordagem de caráter qualitativo e tipo documental (GIL, 2002). Os dados foram levantados por meio de páginas eletrônicas e documentos institucionais e foram analisados por meio de reflexões sobre sua abordagem teórica formativa da instituição de ensino supracitada. Os resultados apontam a necessidade de ampliação dos estudos teóricos e metodológicos sobre a temática, aliada à reflexão sobre o lugar das discussões nos currículos dos cursos da instituição.

**Palavras-chave:** Ciências Biológicas. Formação Docente. Relações Raciais.

**Abstract**

This article has as its theme the Education of Racial Relations in the formation of Science and Biology Teachers and object of investigation the way in which the discussions on the referred theme are presented in the Pedagogical Projects (PPC) of Degree Courses in Biology, offered by the campuses by Capanema and Tomé-Açu from the Federal Rural University of the Amazon (UFRA). The general objective focuses on understanding how the discussions regarding the Education of Racial Relations are constituted in the curriculum of the referred courses. The theoretical structuring of the theme is based on three analytical categories: the knowledge of Racial Relations Education, having as a theoretical basis the triad of specialists formed by Nilma Gomes (2003), Petronilha Silva (2007) and Wilma Coelho (2007). Teacher training by Bernardete Gatti (2008) and the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) and the National Common Base for Teacher Training (BNC-training) of 2019. Curriculum considers Peter McLaren (1997) and Tomaz Silva (1999)). With regard to methodological referrals, it is based on a qualitative and documental approach (GIL, 2002). Data were collected through electronic pages and institutional documents and were analyzed through reflections on their formative theoretical approach of the aforementioned teaching institution. The results point to the need to expand theoretical and methodological studies on the subject, together with reflection on the place of discussions in the curriculum of the institution's courses.

**Keywords:** Biological Sciences. Teacher Training. Racial Relations.

## 1. INTRODUÇÃO

O artigo trata do tema formação de professores para as relações raciais e problematiza o lugar que essa temática ocupa em dois Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) ofertados pelos *campi* de Capanema e Tomé-Açu. Inicialmente, partimos da compreensão de que tal exercício de trabalho com a temática nesses cursos revela uma demanda política, jurídica e educacional (Coelho; Coelho, 2018; Modesto; Cruz, 2022; Coelho; Brito; Cruz, 2023), assentada na Lei nº 10.639/03<sup>1</sup>, o Parecer CNE/CP nº 003/2004<sup>2</sup>, documento que define as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC/SECAD, 2010)<sup>3</sup>, advindas das Orientações de o percurso da formação nas licenciaturas no Brasil precisar abranger tal temática no sentido de possibilitar estratégias pedagógicas de conscientização, entendimento e enfrentamento das ocorrências do racismo. Todavia, para que tais ações se concretizem, é esperado que os profissionais responsáveis pela formação de professores ampliem os conhecimentos com base nas orientações advindas da Lei nº 10.639/03, que cria a obrigatoriedade da inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares da Educação Básica no Brasil.

Portanto, este artigo busca observar em uma linha investigativa o modo como tem ocorrido todo debate descrito anteriormente nos projetos pedagógicos curriculares, na Universidade Federal Rural da Amazônia, nos cursos de licenciatura em Biologia ofertados nos *campi* de Capanema e Tomé-Açu. Assim, definiu-se como objetivo deste escrito compreender como se constituem as discussões relativas à Educação das Relações Raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) ofertados em duas cidades do interior do estado do Pará.

Os cursos foram selecionados por formarem professores na área de Ciências e Biologia e pela percepção de a temática se constituir como discussão secundarizada no percurso da formação inicial, dinâmica necessária para as discussões do tema no campo da Educação das Relações Raciais, conforme discussão apontada por Coelho e Coelho (2018). Dada essa demanda, os Planos Pedagógicos dos cursos foram levantados e lidos, e as incidências de informações relacionadas à temática foram organizadas em um banco de dados para sistematização e análise posteriores.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em 27 de mai 2023

<sup>2</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf) Acesso em 27 de mai 2023

<sup>3</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf) Acesso em 27 de mai 2023

Desse modo, a discussão teórica considerou três categorias de discussão que estruturam o artigo: a *Educação das Relações Raciais*, a *formação de professores e currículo*. Essas categorias decorrem de fatores subjetivos que envolvem a discussão da temática, aliada à abordagem qualitativa da pesquisa e articulada à técnica do tipo documental. Nessa linha de entendimento, convém acionar a perspectiva de Antônio Gil (2002), que compreende a abordagem qualitativa condizente com o trabalho analítico de dados, extensão, instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Esse trabalho é definido como processo que envolve dinâmicas voltadas à categorização, à interpretação e à escrita do texto.

No que concerne à técnica de pesquisa documental, realizamos o trabalho a partir do investimento nos estudos teóricos, das orientações constantes da legislação educacional sobre a temática, da identificação da literatura especializada e do levantamento de dados dos PPCs. Esse investimento possibilitou refletir sobre o cenário da formação nesses cursos e o lugar ocupado pela temática neles, consubstanciando, portanto, um movimento de análise a partir das categorias iniciais e de outras que poderiam emergir por meio dos dados.

## **2. COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS**

Segundo Nilma Gomes (2005), quando ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos voltar nossa percepção para o sentido em que o termo está sendo utilizado, qual significado é a ele atribuído e em que contexto ele surge. Por exemplo, o Movimento Negro, quando usa o termo raça, não o faz se baseando na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usado. Pelo contrário, utiliza-o com uma nova interpretação, que se baseia nas dimensões social e política do referido termo.

Portanto, seguindo o raciocínio utilizado por Nilma Gomes (2005), concordamos que as raças são provenientes de uma construção político-social e cultural e produzidas com base nas relações sociais e de poder ao longo da história, não significando, de forma alguma, um dado proveniente da natureza. É tendo como base o contexto cultural que aprendemos a nos classificar como raças. Isso significa que aprendemos a diferenciar negros e brancos a partir da forma como somos educados e socializados a ponto de essas diferenças serem introduzidas na maneira de ser e ver o outro, na nossa subjetividade e nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a compará-las e a classificá-las (Gomes, 2005).

Para darmos continuidade ao tema sobre a Educação das Relações Raciais, devemos nos atentar à Lei nº 10.639/2003, suas diretrizes e sua implementação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se dão por meio do Parecer CNE/CP 003/2004 e têm como meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira, que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática. As Diretrizes ainda têm por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, a garantia de seus direitos de cidadãos, o reconhecimento e a igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Nesse sentido, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER/MEC), por meio do art. 3º, seção 1, prevê que os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e seus alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a Educação das Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A seção 2 do mesmo documento prevê que as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares e que os docentes sejam competentes no domínio dos conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que se relacionem com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído pelo Ministério da Educação em março de 2004, fala de dificuldades inerentes à implementação de uma lei em âmbito nacional e prevê que, para ser realizada a implementação, deve haver uma relação de equilíbrio entre os entes federativos (Municípios, Estados, União e Distrito Federal), sendo essa uma variável bastante complexa, exigindo um esforço constante, não sendo diferente em relação à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ficando explícito que o processo de implementação da Lei corresponde a ações estruturantes que devem ser orquestradas por todos os atores envolvidos, além de desenvolvê-las de forma equânime (Brasil, 2004).

Diante do exposto, visando a implementação das Diretrizes citadas posteriormente, o retorno à estrutura<sup>4</sup> do Ministério da Educação (MEC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) possibilita a continuidade da execução de uma série de atos, dentre os quais podemos citar: formação continuada presencial e à distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino por meio do Programa UNIAFRO; Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA); publicações específicas sobre a lei dentro da Coleção Educação Para Todos; inserção da discussão sobre inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica; criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03; participação orçamentária e na elaboração do Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola; participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação da Lei 10.639/2003.

Petronilha Silva (2007), quando aborda sobre as dificuldades para a implementação das políticas curriculares estabelecidas por força da Lei nº 10.639/03, fala que as dificuldades se devem muito mais à história das Relações Étnico-Raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, indo muito além da tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Tal ponto vai de encontro às contribuições de Raquel Santos e Wilma Coelho (2013), que falam sobre as dificuldades estarem enraizadas no sistema de ensino no Brasil, no qual existe uma evidente subvalorização da cultura afro-brasileira e africana, sendo baseada essa subvalorização numa matriz europeia.

Para Raquel Santos e Wilma Coelho (2013), a Lei nº 10.639/03 é um marco na história da educação no Brasil, na medida em que o círculo vicioso instaurado no sistema educacional brasileiro pode ser quebrado por meio do educador que é reeducado. A partir da referida lei, espera-se que haja uma reflexão sobre a complexidade do processo político-social acerca da Educação das Relações Raciais no Brasil, deixando de lado a pauta escolar eurocentrista e

---

<sup>4</sup> A SECADI foi extinta por meio do Decreto n. 9.465 no ano de 2019 na gestão de Jair Bolsonaro. No ano de 2023 o retorno da Secretaria à estrutura do MEC é anunciado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como compromisso de resgate da Diversidade e Inclusão nas políticas educacionais para os próximos anos.

currículos baseados em práticas que não consideram as trajetórias culturais e os valores da comunidade negra.

Porém, como cita Ana Valente (2005), mesmo que parâmetros como esses de implementação de leis representem um avanço, uma vez que esses processos se mantiveram apenas no campo das formulações abstratas e teóricas, se abre um espaço para que, no transcorrer desse processo, se criem concepções distorcidas sobre determinados grupos, dificultando ainda mais a desconstrução de tais concepções, elaboradas historicamente pelos grupos brancos dominantes. Assim, desmistificar essas concepções pode levar a sociedade a um patamar de evolução quanto à sua democracia e às lutas contra a opressão e a discriminação, como assinala Petronilha Silva.

De qualquer forma, seja em virtude de pressões internas feitas pelos movimentos sociais, seja pelos preceitos constitucionais, seja por força de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, particularmente na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, transcorrida em 2001, temos, em nossas plagas, cada vez com mais clareza, a compreensão de que as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações e se não estiverem dispostas a integrar lutas contra injustiças, sem paliativos que visem a mera inclusão, um novo termo para designar assimilação (Silva, 2018).

Assim sendo, concordamos com Petronilha Silva (2018) em sua colocação sobre o desenvolvimento da sociedade estar inteiramente ligado ao combate à opressão e à discriminação sofridas por grupos minoritários, pois dar voz a esses determinados grupos torna a sociedade mais justa, fortalecendo sua democracia. Contudo, para que isso ocorra, devemos deixar de lado a alegação de “obviedade”, citada por Ana Valente (2005), que marca todo o contexto do debate da questão racial, sendo, segundo a autora, uma temática desprestigiada por não conferir prestígio acadêmico, além de que o conhecimento produzido por uns poucos não desperta o interesse de muitas pessoas – a não ser em contextos históricos bem definidos, como o atual. Em geral, essa alegação expressa o descompromisso político com o enfrentamento do problema. No entanto, a complexidade desse debate demanda níveis avançados de conhecimento e do processo educativo inerente à militância no Movimento Negro (Valente, 2005).

## 2.1. A Educação das Relações Raciais na formação docente

Ao Movimento Negro e à sociedade cabe propor políticas voltadas para o enfrentamento do racismo, mesmo que sejam circunstanciais. Contudo, todo o contexto do debate racial deve estar ligado à formação dos professores de Pedagogia e às demais licenciaturas, considerando inclusive os cursos de licenciatura em Biologia ofertados pela Universidade Federal Rural da Amazônia nos *campi* de Capanema e Tomé-Açu. A estrutura pedagógica dessas formações deveria privilegiar um currículo em que existam possibilidades de se tratar da questão racial, como orienta Ana Valente (2005).

Fazemos coro ao argumento de Valente acerca do investimento em um trabalho de orientação de educadores como estratégia de formação crítica e reflexiva sobre o tema da Educação das Relações Raciais. Tal movimento possui similitudes com as perspectivas de Garcia, Hypólito e Vieira (2005), cuja compreensão aponta que a fabricação da identidade docente só se efetiva a partir de reflexões sobre a própria prática realizada. Nessa linha de entendimento, essa ação prático-reflexiva contribui para o avanço do conhecimento, ampliando o campo de questionamentos e dando ênfase à necessidade de construção de uma visão reflexiva e crítica sobre as ações. Essa perspectiva contribui para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber técnico e científico (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005).

Petronilha Silva (2007) segue essa linha de entendimento quando concebe a Educação das Relações Raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos de instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Portanto, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, devemos entre os quesitos observar a realização de atividades intencionalmente dirigidas à Educação das Relações Raciais.

Contudo, não é exatamente isso que está acontecendo nas escolas. Como evidência disso, Santos e Coelho (2013), em sua pesquisa, mostram que, apesar de prescrita essa lei para os profissionais docentes, a proposta de dar visibilidade à história e cultura afro-brasileira e africana fica esvaziada de sentido e de possibilidades de ação contra o racismo e as desigualdades sociais e raciais presentes no ambiente da escola, principalmente nas salas de aula. Algumas considerações apresentadas pelos professores evidenciam que a cultura afro-brasileira e africana se encontra invisível na sala de aula e, conseqüentemente, no currículo voltado para a diversidade cultural, racial e social. Tendo em vista os argumentos apresentados por professores do Ensino Fundamental, fica evidente que a Lei Federal nº

10.639/2003 ainda é um objeto desconhecido ou, se conhecido, não é trabalhado em sala de aula (Santos; Coelho, 2013).

E, quando partimos para o campo do Ensino de Ciências, cabe indagar sobre qual a ocupação do Ensino das Relações Raciais e de que forma o professor lidará com seu ensino sob essa orientação. Segundo Verrangia e Petronilha (2010), os relatos de docentes, o ensino, de forma geral, e o de Ciências, em particular, são entendidos como importantes para combater toda forma de discriminação. Experiências de professores, ainda isoladas, e iniciativas de algumas escolas, por meio de projetos e atividades coletivas, têm interferido nas relações raciais que se desenrolam no cotidiano escolar.

Ainda segundo Verrangia e Silva (2010), em tais conjuntos pesquisados, é crível perceber que, dentre os elementos curriculares desenvolvidos nos projetos e atividades, o Ensino de Ciências praticamente não possui nenhum tipo de abordagem para educar relações étnico-raciais. Como é perceptível por meio do contato com docentes de Ciências em cursos de formação continuada, a maioria não consegue vislumbrar qualquer tipo de relação entre suas aulas e as atividades que a escola busca implementar no sentido de desenvolver o debate e promover relações étnico-raciais positivas. Muitos buscam assumir um estilo de combate à discriminação em sala de aula, repreendendo discriminações e não discriminando. Porém, quando averiguada acerca de atividades e conteúdos conceituais utilizados para abordar e promover relações étnico-raciais positivas entre os estudantes, a maioria se mostrou desorientada, despreparada e insegura, com medo de “piorar a situação” (Verrangia; Silva, 2010).

## **2.2. O impacto do currículo para a promoção da Educação das Relações Raciais na formação docente**

A discussão apresentada na seção anterior conceitua o campo da temática e articula discussões relacionadas ao *currículo*. Sendo assim, esta categoria teórica é problematizada por Peter McLaren (1997) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), que compreendem *currículo* como não tendo uma definição geral: a definição de currículo passa por qual teoria o define, o que o currículo é, partindo do pressuposto do discurso do autor ou da autora da teoria. Uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo, uma definição revela o que uma teoria pensa sobre o que é o currículo. Talvez mais importante que buscar uma definição de currículo seja saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular buscam responder.



Para Tomaz Silva (1999), as teorias do currículo nos revelam onde elas estão envolvidas explícita ou implicitamente e onde desenvolvem critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos. Nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” está sempre ligada à questão de o que eles devem ser, o que eles devem se tornar. Afinal, um currículo busca modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo, deduzindo o tipo de conhecimento considerado importante partindo-se de descrições de pessoas que são vistas como ideais. Portanto, podemos deduzir que o currículo é também uma questão de poder pela simples seleção de conhecimentos que privilegia certos pontos, e descarta outros, tratando uma questão subjetiva como tendo um lado ideal, sempre lembrando que nenhuma teoria está isenta de viés.

Para Peter McLaren (1997), a questão central para os educadores de cunho crítico é o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia multicultural que se preocupem com as especificidades, pregando respeito para uma liberdade e a libertação de preconceitos. Esse ponto é reiterado por Tomaz Silva (1999) ao falar que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não ficam restritas à classe social, como análise política e social; a teoria crítica do currículo tinha de considerar também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia e descrever como ocorrerão as complexas inter-relações entre as dinâmicas de hierarquia. É por meio desse vínculo entre conhecimentos, identidade e poder que os temas raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular.

Quando analisamos o texto curricular entendido de forma ampla, notamos que está recheado de narrativas nacionais, confirmando assim o privilégio da identidade dominante e tratando a identidade dominada como exótica ou folclórica. Para abordagem desse assunto, McLaren (1997) sugere o multiculturalismo crítico, de modo que os docentes levantem a questão da diferença de maneira a não repetir o essencialismo monocultural do eurocentrismo, precisando assim construir uma política de solidariedade que vá além de uma postura condescendente, e sim de um desenvolvimento de liberdade, libertação e democracia.

O currículo, como evidenciado por Tomaz Silva (1999), é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão então é como desconstruir o texto racial do currículo e como questionar as narrativas buscando incorporar ao currículo estratégias para desconstruir as narrativas. No entanto, não podemos agir por simples operação de adição de informações superficiais sobre outras culturas e identidades; temos de lidar com a questão de maneira histórica e política, aprendendo a questionar a diferença e a diversidade. Um currículo crítico que questiona a construção de raça e etnia também evitaria tratar a questão do racismo de

forma simplória. Como fala McLaren (1997), aqueles que estão trabalhando em reformas curriculares precisam ir além e desafiar as críticas que negam as diferenças, interrogando pressupostos e práticas curriculares a respeito de raça, classe e gênero e desafiando suas complacências em relação ao eurocentrismo, conseqüentemente dando voz às pessoas oprimidas e sem poder, encorajando estudantes a produzir suas próprias leituras de oposição ao conteúdo curricular, como exercício de reflexão acerca dessas leituras. Para tanto, o autor reforça que a reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento no âmbito das salas de aula.

No que tange aos aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatamos que a estrutura se apresenta em competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Com a homologação da BNCC, as redes de ensino terão diante de si a tarefa de construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas, passando assim do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. Fica a cargo das redes de ensino, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e as propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, como previsto pelo documento de 2018.

A BNCC apresenta as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, as perspectivas educacionais sob as quais as singularidades devem ser consideradas e atendidas. No entanto, entendemos que esse conceito de igualdade se materializa em objeto de problematização quando falamos de oportunidades de ingresso e permanência em escolas de Educação Básica, de modo a refletir sobre se o direito de aprender se concretiza de fato, pois as orientações advindas do documento da BNCC direcionam as organizações das redes de ensino de Estados e Municípios e suas propostas curriculares, o planejamento de trabalho anual das instituições escolares, as rotinas e os eventos do cotidiano escolar, devendo considerar a necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

O entendimento do raciocínio apresentado anteriormente considera as tomadas de decisão relacionadas ao currículo didático-pedagógico a levarem em consideração eventos cotidianos dos alunos e terem como objetivo dentro do seu planejamento o foco na equidade, reconhecendo diferenças entre os alunos. Tais ações são legitimadas pelo Pacto

Interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do Ensino Superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e atender às especificidades da profissão e pôr em prática os objetivos das diferentes etapas da educação, indo de encontro aos fundamentos propostos no documento. Seu Art. 2º prevê que

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019, p. 2).

A BNC-Formação ainda prevê, pelos termos do seu Art. 7º, a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica. Em um dos princípios norteadores, prevê a adoção de uma perspectiva intercultural de valorização das histórias, da cultura e das artes nacionais. Em suas habilidades específicas, por sua vez, chama atenção quanto às diferentes formas de violência física e discriminação raciais praticadas nas escolas.

Para Clesivaldo Silva (2020), o Brasil ainda possui espaços/disparidades entre a população negra e a população branca no que diz respeito ao campo do processo educacional e econômico. E, no andamento da concepção do documento, se acabou por se esquecer da realidade brasileira, estabelecendo uma proposta que teve como ator principal os interesses hegemônicos, tendo em vista atender a uma avaliação mais ampla. Portanto, dentro desse método de avaliação em larga escala, os conteúdos relacionados e as reivindicações dos

movimentos sociais não foram contemplados no documento, tais como a Educação Racial (Silva, 2020).

Ao fazerem a análise da BNCC proposta para o Ensino Fundamental, Assis Silva e Clesivaldo Silva (2021) mostram que a Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece no documento como Estudos Afro-Brasileiros, porém existe apenas nos objetos de conhecimento dos componentes Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes.

Ainda orientados pelos autores citados, ao refletirmos sobre as habilidades desenvolvidas por cada componente curricular, é possível inicialmente perceber um relativo silenciamento da temática, sem que haja atividades que possibilitem ao educando reflexões concernentes às práticas antirracistas. E os conteúdos contemplados no documento já fazem parte integral de cada componente, sem agregar nenhum conhecimento ou prática que de fato venha a promover uma educação antirracista.

Ao voltarem o olhar para a discussão no Ensino Médio, Assis Silva e Clesivaldo Silva (2021) constataram que a forma como a Educação Étnico-Racial foi contemplada foi muito similar à vista no Ensino Fundamental. Os conhecimentos apontados no itinerário de Ciências Humanas já fazem parte integral do currículo, que, por sua vez, não aborda como os conhecimentos serão trabalhados para o desenvolvimento da integração e transversalidade entre os componentes do itinerário, não apresentando qualquer tipo de menção a atividades que levariam os estudantes ao processo de reflexão e desenvolvimento de uma educação antirracista (Silva; Silva, 2021).

Ainda conforme esses autores, a forma como a Educação Étnico-Racial está contemplada na BNCC tem como ponto principal apenas atender às determinações jurídicas; portanto, os conteúdos abordados nos componentes não promovem práticas integradoras entre seus pares, contradizendo o que está exposto no início do documento. Além disso, os conteúdos identificados já fazem parte integral do currículo e em sua essência não promovem o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Quando se parte diretamente para a formação de professores, a qual é tratada pela BNC-Formação (2019), documento instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Eliane Costa, Cleide Matos e Viviane Caetano (2021) apontam que existe um conjunto de habilidades e competências orientadas para concretizar a atuação docente, o que implica controle e regulação docentes, ditando o que o professor deve ensinar, ato que ignora a autonomia e o ser pensante do professor. Nesse contexto, se mostra o interesse em uma formação com lacunas teóricas, sendo que a universidade deve ser um lugar de reflexão que desperte o senso crítico, porém o desenvolvimento dessas habilidades fica em segundo

plano para dar prioridade ao interesse do capital, ignorando as necessidades materiais e culturais do sujeito (Costa; Matos; Caetano, 2021).

Desta feita, tendo em vista essas categorias de discussão, nos debruçaremos agora a entender de que forma as discussões relativas à Educação das Relações Raciais se apresentam nos currículos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia.

### **3. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS CURRÍCULOS DE BIOLOGIA DA UFRA: O CENÁRIO NOS *CAMPI* CAPANEMA E TOMÉ-AÇU**

O curso de licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) foi inserido em 2014 com o objetivo de fazer parte do projeto de ampliação do *Campus* Tomé-Açu. Esse curso foi disposto considerando-se os aspectos didático-pedagógicos, a inserção social e econômica do *campus*, a otimização de recursos humanos, físicos e financeiros e a promoção da integração científica, social e cultural na comunidade acadêmica.

Na perspectiva de trabalhar de maneira dinâmica, criativa e dialógica a formação do futuro profissional da área das Ciências Biológicas, excedendo a estrutura da matriz curricular e considerando os aspectos sócio-histórico-culturais, político-normativos, pedagógicos, conceituais e epistemológicos, se apresenta a proposta pedagógica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia. Apesar de o documento citar o aspecto histórico-cultural, quando observada a estrutura dele, há menções elementares ao modo como acontecerão tais representações, sendo, num primeiro momento, uma temática não tão trabalhada ou problematizada no documento do PPC-UFRA, *Campus* de Tomé-Açu (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018a).

O PPC do referido curso foi organizado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (Parecer do CNE/CES 1.301/2001, Parecer nº 01/2010 do Conselho Federal de Biologia – CFBio, Resolução do CNE/CES 07/2002 e Resolução do CNE/CES 04/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (Parecer nº CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015), e demais legislações pertinentes à Educação Superior e documentos institucionais (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018a).

A carga horária total do curso é de 4.127 horas, conforme DCNs para Formação de Professores (Resolução CNE/CP 2/2015), nos conteúdos exigidos pelo Exame Nacional de Desempenho Docente (ENADE) (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018a).

O curso é ofertado por meio de eixos temáticos semestrais. Essa metodologia incide na agregação de dois ou mais componentes curriculares afins, apontando a interdisciplinaridade; porém, quando observado acerca da temática, se nota uma relativa ausência de agregação quanto à interdisciplinaridade, havendo apenas um componente curricular voltado para o campo da Educação das Relações Raciais. Além disso, para promover a flexibilidade na formação dos discentes, é oferecido um rol de componentes curriculares eletivos, sendo que nenhum componente curricular com associação com a temática é incluso, excluindo-se a possibilidade dos alunos de se aprofundarem por meio do seu currículo com a temática.

No que compete à integralização do currículo, observa-se o direcionamento do discente para cursar, além dos componentes curriculares obrigatórios (eixos temáticos) e eletivos, o estágio em docência (supervisionado obrigatório), e o trabalho de conclusão de curso, cada um com carga horária obrigatória (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018a).

A matriz do curso foi dividida em ciclos segundo a complexidade dos conteúdos ministrados e os eixos temáticos abordados, sendo eles: **1º Ciclo – Fundamentação, compreendendo o primeiro e o segundo semestres:** busca desenvolver fundamentos para que ao longo dos dois primeiros semestres seja construída uma linguagem comum mediante atividades que trabalhem a linguagem e a criticidade dos alunos; porém, quando observado no documento, não menciona de que forma isso será abordado e nem quais são as atividades planejadas para haver o desenvolvimento durante os semestres da criticidade, da linguagem e da criatividade dos discentes. **O 2º Ciclo – Desenvolvimento Profissional, incluindo do terceiro ao sexto semestres:** buscará desenvolver aspectos teóricos e práticos da profissão, tendo em vista a integralização de problemas reais da profissão, porém não foi especificado de que forma será feita tal integralização dos problemas reais com a teoria. **3º Ciclo – Sedimentação Profissional, sendo o sétimo e oitavo semestres:** durante esse ciclo é apenas especificado que será uma etapa de encerramento e apresentação do TCC (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018a).

O trabalho de levantamento, leitura e análise do documento do PPC identificou o componente curricular *Estudo das Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira* como eletivo. O objetivo dele considera o seguinte:

*[...] propiciar a discussão sobre as relações raciais no Brasil e suas implicações no contexto socioeconômico; refletir sobre a identidade étnica e etnia, promover debates sobre desigualdade racial na realidade escolar brasileira e discutir e problematizar a realidade educacional brasileira no contexto da diversidade e pluralidade (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018a).*

Conforme observamos, o referido componente curricular se constitui como eletiva, portanto, não obrigatória na estrutura curricular do curso. Alguns objetivos são anunciados no documento, mas acreditamos que as dinâmicas efetivas de trabalho a partir deles sejam detalhadas nos planos de ensino.

No que se refere ao terceiro ciclo, Sedimentação Profissional, eixo temático referente a fundamentos filosóficos e sociais, há um componente ministrado no 8º semestre, de nome *Estudo das Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira*. Tal componente apresenta como objetivo propiciar a discussão sobre as Relações Raciais no Brasil e suas implicações no contexto socioeconômico, refletir sobre identidade étnica e etnia, promover debates sobre a desigualdade racial na realidade escolar brasileira e discutir e problematizar a realidade educacional brasileira no contexto da diversidade e pluralidade (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018a).

Esse é o único componente no currículo do PPC que faz o entendimento perante a lei que problematiza e traz discussões reais sobre o assunto com embasamento explicitado em suas referências e sua ementa. O componente citado tem por objetivo propiciar discussões a respeito das Relações Raciais no Brasil, promovendo debates sobre a desigualdade racial na realidade brasileira. Tais objetivos vão de encontro às Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no seu Art. 3º, seção 2, que prevê que os professores sejam competentes no domínio dos conteúdos de ensino, que tenham comprometimento quanto à educação de negros e não negros e que venham a desenvolver em sala de aula o respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. A teoria abordada por esse componente, trazendo o debate para a sala de aula, atende às necessidades prescritas por lei, já citada neste texto, propiciando ao professor profundidade de conhecimento quanto à temática. Entretanto, ao analisarmos a sua carga horária, podemos verificar que são apenas 34h, dentro de um curso de 4.127h; sendo assim, temos um entendimento de que a temática não está entre as prioridades do currículo de um curso que formará professores.

Apesar da menção no PPC ao componente Educação para a Diversidade, que contempla a temática sobre a Educação das Relações Raciais, o objetivo geral e sua ementa são voltados para as especificidades que caracterizam os diferentes contextos rurais, voltando

então sua atenção para a promoção e o desenvolvimento do debate para a Educação no Campo e a inclusão da alfabetização de jovens e adultos. Portanto, esse componente não especifica de que modo contempla a temática referente à Educação das Relações Raciais, não fazendo qualquer menção a ela.

Uma vez apresentadas as análises e informações da abordagem teórica advinda do PPC do curso de licenciatura em Biologia do *campus* de Tomé-Açu, partiremos então para análises dos dados constantes do PPC do *campus* de Capanema.

O *Campus* Capanema da UFRA iniciou suas aulas em 2013 com os cursos de Ciências Contábeis, Administração, Biologia (modalidade bacharelado) e Agronomia. Em 2014, teve início o curso de Engenharia Ambiental. A proposta está sendo a de implantar mais um curso no *Campus* Universitário no município de Capanema, com uma área de abrangência do *Campus* que deverá atender à região que abrange 18 municípios paraenses e cerca de 500 mil habitantes, dos quais mais de 1/5 são estudantes regularmente matriculados nas escolas nos diferentes níveis de ensino (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018b).

O curso é ofertado por meio de eixos temáticos semestrais, que agregarão dois ou mais componentes curriculares afins, permitindo, portanto, a interdisciplinaridade, sendo que nenhum deles voltado para a temática Educação das Relações Raciais é disposto como obrigatório, deixando uma lacuna no currículo dos futuros professores. Há apenas um componente disposto no currículo que contempla a temática e está disponível como de caráter eletivo, caráter esse que mira promover a flexibilidade na formação dos discentes, oferecida numa lista de componentes. Portanto, dentro das 3.991h da carga horária do curso, em nenhum momento o currículo busca o desenvolvimento do debate e da reflexão. Assim, se os discentes não se prontificarem a se matricular em um único componente eletivo que desenvolve o tema, terão nesse ponto específico uma lacuna em sua teoria formativa.

No que corresponde aos ciclos de desenvolvimento no currículo, os eixos temáticos são ministrados em três ciclos: **1º Ciclo – Fundamentação, compreendendo do primeiro ao terceiro semestre:** busca o desenvolvimento de fundamentos ao longo dos três primeiros semestres a partir de uma linguagem comum por meio de atividades que trabalhem a linguagem e a criticidade dos alunos. Porém, como igualmente observado no PPC anterior, não há nenhuma menção à forma como isso será abordado e nem quais atividades serão planejadas para o desenvolvimento dos discentes quanto à sua criticidade, sua linguagem e sua criatividade. **2º Ciclo – Desenvolvimento Profissional, do quarto ao sexto semestres:** buscará desenvolver aspectos teóricos e práticos da profissão, tendo em vista a integralização de problemas reais da profissão; entretanto, igualmente não foi especificado de



que forma será feita a integralização dos problemas reais com a teoria **3º Ciclo – Sedimentação Profissional, do sétimo ao nono semestres da matriz curricular:** durante esse ciclo é apenas especificado que será uma etapa de encerramento e apresentação do TCC (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018b).

A temática Relações Raciais aparece como tópico nas ementas dos componentes Introdução às Ciências Biológicas, Introdução ao Contexto Social e Econômico da Atividade Profissional e ainda no componente eletivo *Estudo das Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira*, que não possui objetivo especificado (Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018b).

Ao analisar o PPC do *campus* de Tomé-Açu, o documento articula, por meio do tópico “Fundamentação legal”, a Lei nº 10.639/2003, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, para a adequação do curso perante a sua legislação específica referente à temática. O PPC, por sua vez, traz em sua ementa apenas dois componentes de caráter obrigatório que tratam do debate quanto à temática, a saber, Educação para Diversidade e Estudo das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, sendo ambas ministradas no 6º e no 8º semestre, respectivamente. O primeiro está ligado principalmente à questão da Educação no Campo e à inclusão de jovens e adultos na escola, não fazendo nenhuma menção em seu objetivo geral ou sua ementa à Educação das Relações Raciais. Já o segundo citado, sim, faz valer o atendimento quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, trazendo em seu objetivo geral e sua ementa reflexões e apontamentos sobre a temática, observando-se nesse componente específico um considerável desenvolvimento formativo.

O PPC ainda traz o entendimento de que a temática será debatida, em diferentes componentes, de modo transversal, mas não aborda de que modo e como essa abordagem será feita, sendo esse um entendimento um tanto quanto raso perante a importância da temática na formação de professores. Uma lacuna como essa pode ser interpretada como uma desvalorização do debate quanto à formação de profissionais que terão um papel fundamental no combate ao racismo e ao preconceito institucionalizados dentro das escolas.

Partindo para a análise do PPC do curso de licenciatura em Biologia do *campus* de Capanema, para fazer valer o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei nº 10.639/2003, Resolução CNE/CP/2004, são citadas como atendimento a esses preceitos

três componentes, somente um de caráter obrigatório, sendo eles Introdução às Ciências Biológicas, Introdução ao Contexto Social e Econômico da Atividade Profissional e Estudo das Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira, sendo a última citada a única que faz o entendimento real e claro perante a lei. Os outros não fazem nenhum tipo de menção, no seu objetivo geral ou na sua ementa, ao desenvolvimento de um debate sobre a temática Educação das Relações Raciais.

No que tange aos objetivos gerais e à ementa dos componentes Introdução ao Contexto Social e Econômico da Atividade Profissional e Introdução às Ciências Biológicas, não se observam menções objetivamente destacadas na proposta dos componentes ou qualquer tipo de referência quanto à temática e à exploração desta em sala de aula. No entanto, observamos que o componente Estudo das Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira traz em sua ementa a temática, mas tal componente se apresenta como de oferta eletiva. Além disso, a sua descrição não especifica seu objetivo geral, porém traz em sua ementa discussões a respeito das Relações Raciais no Brasil, como a promoção de debates sobre a desigualdade racial na realidade brasileira, assim como traz em suas reflexões a importância da Educação das Relações Raciais. Tais pontos, assim como no PPC anterior, que também possui o mesmo componente, porém de caráter obrigatório, vão de encontro às Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no seu Art. 3º, seção 2, que prevê que os professores sejam competentes no domínio dos conteúdos de ensino.

Em termos gerais, o PPC do *campus* de Capanema oferece ao discente somente 68h de debates e reflexões a respeito da temática, sendo essas 68h não obrigatórias. Portanto, se o aluno não se interessar pela temática a ponto de optar por ela entre os componentes eletivos, que variam em diferentes eixos, seguindo para a única que oferece o debate sobre a temática, ele pode se graduar sem sequer ter contato com a temática Educação das Relações Raciais.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Realizamos as análises das propostas constantes dos PPCs e obtidas no momento do levantamento de dados dos *sites* institucionais dos cursos. Tendo por objetivo ampliar as discussões sobre o objeto, apresentamos as perspectivas e os desafios pensados para a superação das limitações identificadas em conformação com a literatura especializada, a leitura dos documentos, o percurso metodológico e as reflexões advindas dos dados obtidos dos Cursos de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia.

Quando analisamos as discussões relativas à Educação das Relações Raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia, podemos notar um silenciamento quanto à promoção da temática e ao desenvolvimento do debate. Partindo para as análises das descrições e das poucas ações relacionadas ao tema desenvolvidas durante a organização dos documentos, pode-se notar ações pouco descritivas e pouco desenvolvidas para tratar do tema e sem nenhuma preocupação, em especial no que se refere à temática, fazendo ter a percepção de que os poucos pontos que o documento traz estão presentes apenas pelo fato de existir uma lei que obriga estarem lá, e não por haver uma preocupação quanto ao desenvolvimento e à promoção de um debate – que durante o decorrer do estudo já foi mostrada a sua importância – quanto ao desenvolvimento intelectual e formativo dos discentes.

Quando refletimos sobre a formação dos professores em relação aos conhecimentos específicos da área, é possível identificar uma lacuna, que pode ser interpretada como uma desvalorização do debate no tocante à formação de profissionais que terão um papel fundamental para o combate ao racismo e ao preconceito institucionalizados nas escolas. Não enfatizar e tratar com clareza tal tema, além de deixar uma lacuna no currículo de diversos profissionais que se qualificaram no decorrer dos anos, pode ainda contribuir com o não desenvolvimento do pensamento crítico de diversos alunos que serão afetados com o trabalho de profissionais que não tiveram o devido desenvolvimento do tema em seus currículos, o que pode ser considerado uma falta de apreço da intuição pelo desenvolvimento de temáticas relacionadas ao combate ao racismo, se isentando de uma responsabilidade de formação cidadã para seus discentes.

Portanto, com o não esclarecimento de suas ações em outros componentes para abordar a temática, e apenas um não obrigatório, cuja carga horária seria de 34 horas, o professor formado pode ter uma lacuna muito grande no que concerne à temática, o que pode causar prejuízo no desenvolvimento do seu pensamento crítico e um prejuízo quanto à sua escala de conhecimentos para tratar de forma profunda e adequada do tema com seus alunos por meio de uma formação abrangente e específica. O PPC do *Campus* Capanema também não especifica suas ações para abordar o tema de forma transversal em diferentes componentes e não especifica quais serão eles.

Sendo um dos seus princípios norteadores “a compreensão da diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos”, o PPC trata do assunto de uma maneira pouco específica em seus atos e rasa. Portanto, este estudo propõe que seja obrigatório pelo menos haver mais um componente curricular que trate da temática de maneira específica e que os outros diferentes

componentes abordem de maneira mais clara a forma como será desenvolvido o debate dessa temática, trazendo levantamentos de problemáticas que agreguem quanto ao combate ao racismo sistêmico e levando ao corpo docente o desenvolvimento de métodos para fortalecer o debate quanto aos seus alunos, os motivando a questionar toda a estrutura acadêmica como está formada hoje e discutir principalmente escolhas de representantes impostas por terceiros. Essa demanda, entre outras coisas, nada mais é que algo político, então os discentes que estão sendo prejudicados pela atual situação devem encorajar outros discentes que estão na mesma situação no sentido de debater com professores, coordenadores e reitores para haver mudanças a respeito desse posicionamento complacente e questionar principalmente nosso suposto poder de escolha quanto aos nossos representantes no colegiado.

## 5. REFERÊNCIAS

Brasil. (2003) *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.* Brasília.

Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Parecer nº 1.301/2001, de 6 de novembro de 2001. CNE/CES. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de ciências biológicas.* Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>.

Brasil. (2004). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília.

Brasil. (2004). Ministério da Educação. *Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004. CNE/CES. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e africana.* Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf).

Brasil. (2006). Ministério da Educação. *Alfabetização e Diversidade Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: SECAD. Acesso em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf).

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília.

Brasil. (2019). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.* Brasília.

Carth, J. L. (2017). *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais.* MEC.

Coelho, M. C., & Coelho, W. de N. B. (2018). As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03 – Percursos de Formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, 34. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>.

Coelho, M. C., & Coelho, W. de N. B. (2021). Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. *Educar em Revista*, 37. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098> Acesso em: 8 nov. 2022.

Coelho, W. de N. B. (2007). Só de corpo presente: O silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34).

Corrêa, A., & Morgado, J. C. (2018). A Construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2018, Braga e Paredes de Coura. *Anais... Braga e Paredes de Coura: Convênio entre a Universidade do Minho e Universidade do Estado de Santa Catarina*.

Costa, E. M., Mattos, C. C. de, & Caetano, V. N. da S. (2021). Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 16, 896-909.

Garcia, M. M. A., Hypolito, Á. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31 (1), 45-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>.

Gatti, B. A. (2017). Didática e Formação de Professores: Provocações. *Caderno de Pesquisa*, 47 (166), 1150-1164.

Gatti, B. A. et al. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.

Gil, A. C. (2002). Como delinear estudos de campo: análise de dados. In: Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa* (PP. 133-134). 4. ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). Delineamento da pesquisa: Pesquisa documental. In: Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* (PP. 50-51). 6. ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29 (1), 167-182. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

Gomes, N. L. (2005). *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação. (Coleção para todos.)

Mclaren, P. (2007). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

Modesto, M. A., & Cruz, F. A. S. (2022). O eu, o outro e a(s) identidade(s): representações identitárias diante do personagem Chico Bento e implicações na Educação do Campo. *Revista*

*Brasileira de Educação do Campo*, 7, e12289. Acesso em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12289>.

Santos, R. A. dos, & Coelho, W. (2013). História da África e dos africanos nas Escolas Brasileiras: mito ou realidade? *Reflexão e Ação*, 123-148.

Silva, C. da. (2020). A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista? *ANPED*, Bahia, 1-9.

Silva, A. L. da, & Silva, C da. (2021). A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *Revista eletrônica pesquiseduca*, 13 (30), 553-570. Acesso em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>.

Silva, P. B. G. e. (2007). Aprender, ensinar e relações Étnico-Raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre (3), 489-506.

Silva, P. B. G. e. (2007). Aprender, ensinar e relações Étnico-Raciais no Brasil. *Educação*, 30 (3). Acesso em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>.

Silva, T. T. da. (1999). As teorias pós-críticas: o currículo como narrativa étnica racial. In: SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo* (PP. 99-105). Belo Horizonte: Autêntica.

Universidade Federal Rural da Amazônia. (2018a). *Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas licenciatura*. Tomé-Açu. Acesso em: [https://biologiapcp.ufra.edu.br/images/Doc/PPC\\_Ciencias\\_Biologicas\\_UFRA\\_CCP\\_2017.pdf](https://biologiapcp.ufra.edu.br/images/Doc/PPC_Ciencias_Biologicas_UFRA_CCP_2017.pdf).

Universidade Federal Rural da Amazônia. (2018b). *Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas licenciatura*. Capanema/PA. Acesso em: <https://capanema.ufra.edu.br/antigo/attachments/article/23/PPC%20Biologia%20Licenciatura%20Capanema%20-%20Atual%202018.pdf>.

Valente, A. L. (2005). Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 62-76. Acesso em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502806>.

Verrangia, D., & Silva, P. B. G. e. (2010). Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 705-718. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>.