



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**CLESIVALDO DA SILVA**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-  
RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
*CAMPUS DE ARAPIRACA***

Recife  
2023

**CLESIVALDO DA SILVA**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-  
RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
CAMPUS DE ARAPIRACA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

**Orientador:** Dr. Assis Leão da Silva

Recife  
2023



**CLESIVALDO DA SILVA**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL CAMPUS DE  
ARAPIRACA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 30/ 05/ 2023

**Banca Examinadora**

---

**Prof. Dr. Assis Leão da Silva (UFPE/IFPE)**  
**1º Examinador / Presidente**  
*[Participação por videoconferência]*

---

**Profa. Dra. Kátia Silva Cunha (UFPE)**  
**2º Examinadora / Interna**  
*[Participação por videoconferência]*

---

**Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira (UFBA)**  
**3º Examinador / Externo**  
*[Participação por videoconferência]*

Recife  
2023

## AGRADECIMENTOS

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 1987)

A Deus por me agradecer com o dom da sabedoria e entendimento, para conseguir lidar com todos os percalços que apareceram até o momento, e principalmente por me manter com saúde.

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Assis Leão da Silva, por toda paciência e dedicação durante o período de realização da pesquisa, sou grato por todos os caminhos que o senhor me fez trilhar e por me ajudar no meu amadurecimento enquanto pesquisador.

A minha família por me incentivar e me ensinar que em meio a dificuldade temos sempre que acreditar que após esse momento estamos mais fortes e preparados para prosseguir, mas, nunca podemos pensar em desistir, mesmo que à primeira vista não tenhamos solução para lidar com as dificuldades.

Ao projeto de expansão e interiorização das Universidades Federais, pois com a implementação desta política pública de educação, me foi oportunizado o acesso ao Ensino Superior, pois sem ela todo esse percurso ficaria apenas na utopia.

Aos meus professores da Educação Básica que contribuíram para que eu chegasse até aqui. E que são referências em minha práxis docente, servem de inspiração para ocupar outros espaços

Aos meus professores da Graduação, principalmente a prof<sup>o</sup> Jane Marinho e Ricardo Silva, saibam que vocês foram/são muito importantes enquanto professores e amigos. Ao professor Ivanderson Pereira, por me fazer acreditar que seria capaz de conseguir ingressar no mestrado, e me mostrar que muitas vezes a vida precisa apenas de um recurso para seguir seu rumo.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE por todo conhecimento compartilhado durante as disciplinas cursadas.

Aos Técnicos Administrativos do PPGE/UFPE por todo suporte prestado durante o curso de mestrado.

A Morgana por toda sensibilidade e solicitude durante sua passagem enquanto secretária do PPGE/UFPE.

Aos meus amigos do curso de mestrado Roseli, Leilane, Eduardo, Dayane, Daniella, Emanuelle; tenho enorme satisfação em ter vocês como amigos e poder partilhar

risos, problemas, soluções... Gratidão por tudo que vocês representam nesta etapa, a ajuda de vocês foi crucial para finalização desta etapa.

A Rozeli por toda acolhida durante minha passagem por sua casa, sou eternamente grato por ter me acolhido e possibilitado minha estadia em Recife, gratidão por ter encontrado amizade verdadeira, minha segunda mãe.

A Rita Patrícia pela ajuda durante meu percurso inicial na Educação Básica, gratidão pelo que representa até hoje enquanto amiga.

Aos meus amigos da Graduação Suzi e Vanessa, gratidão a vocês por tudo que representam no meu processo de formação humana, obrigado pelas amizades de vocês e por me incentivarem a ocupar novos espaços. Afinal a graduação não seria a mesma sem a #estamoscomsuzi.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior pela concessão da bolsa de mestrado, para que assim tivesse condições de finalizar o curso.

Aos estudantes que em meio a pandemia não cederam às políticas de desmonte da educação.

[...] Pesquisadores críticos, aparentemente estabelecidos de forma segura em área de moral elevada, produzem, a despeito disso, um meio de subsistência com os artefatos da miséria e dos sonhos destruídos dos profissionais. Nenhum de nós permanece imune aos incentivos e às disciplinas da nova economia moral. (BALL e MAINARD, 2011, p. 22)

## RESUMO

As políticas sobre relações étnico-raciais ganharam protagonismo a partir do ano de 2002, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. As políticas surgem a partir do reconhecimento do problema público que é o racismo, a partir disso inicia-se o processo de formulação de políticas públicas no campo: saúde, educação, emprego, moradia, entre outros. Essas políticas têm por objetivo promover a igualdade racial e reconhecimento da população negra no Brasil. As políticas de educação étnico-racial são implementadas na Educação Básica por meio da Lei nº 10.639/2003, e chegam ao Ensino Superior por meio da Lei nº 11.645/2008. Dessa maneira, este projeto de pesquisa busca avaliar a implementação da Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca. A pesquisa possui abordagem qualitativa de natureza básica e, quanto ao tipo, classifica-se como descritiva e exploratória. Para instrumentos de coleta de dados foi utilizado a pesquisa bibliográfica e documental e de campo, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos, núcleo docente estruturante, representante dos discentes no colegiado dos cursos investigados, representantes da coordenação de graduação e diretora do NEABI, a fim de analisar a compreensão desses sujeitos em relação à política de educação étnico-racial e sua implementação na instituição. Para análise do *corpus* documental e das informações/dados obtidos pela aplicação das entrevistas semiestruturadas, foi utilizado o método de análise de conteúdo, a partir da técnica de análise temática categorial, proposto por Bardin (2016). Por fim, esta pesquisa pretende a partir do alcance de seus objetivos, contribuir para os estudos sobre implementação de políticas educacionais, bem como, tornando um documento orientador/balizador para discussão do processo de implementação da política de educação étnico-racial na UFAL. Por meio dos estudos documentais percebeu-se que a instituição vem criando políticas direcionadas para a população negra que ocupa espaços dentro da universidade, contudo por meio das entrevistas verificou-se que os docentes não reconhecem a Política de Educação Étnico-Racial nos currículos nos cursos de formação de professores em Química e Ciências Biológicas da UFAL, *Campus* de Arapiraca, ou não trabalham com estas questões nas disciplinas que compõe o currículo do curso.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação étnico-racial; Política educacional.

## ABSTRACT

Policies on ethnic-racial relations gained prominence from the year 2002 onwards, during the government of Luís Inácio Lula da Silva. Policies arise from the recognition of the public problem that is racism, from this begins the process of formulating public policies in the field: health, education, employment, housing, among others. These policies aim to promote racial equality and recognition of the black population in Brazil. Ethnic-racial education policies are implemented in Basic Education through Law n° 10.639/2003, and reach Higher Education through Law n° 11.645/2008. In this way, this research project seeks to evaluate the implementation of the Education Policy for Ethnic-Racial Relations in the Pedagogical Projects of Degree Courses at the Federal University of Alagoas, Campus Arapiraca. The research has a qualitative approach of a basic nature and, as for the type, it is classified as descriptive and exploratory. For data collection instruments, bibliographical, documental and field research was used, with the application of semi-structured interviews with the coordinators of the courses, the structuring teaching nucleus, representative of the students in the collegiate of the investigated courses, representatives of the graduation coordination and director of the NEABI, in order to analyze the understanding of these subjects in relation to the ethnic-racial education policy and its implementation in the institution. For the analysis of the documentary corpus and the information/data obtained through the application of semi-structured interviews, the content analysis method was used, based on the categorical thematic analysis technique, proposed by Bardin (2016). Finally, this research intends, from the reach of its objectives, to contribute to the studies on the implementation of educational policies, as well as, becoming a guiding document for the discussion of the process of implementation of the ethnic-racial education policy at UFAL. Through documentary studies, it was noticed that the institution has been creating policies aimed at the black population that occupies spaces within the university, however, through the interviews, it was verified that the professors do not recognize the Ethnic-Racial Education Policy in the curricula of the courses of teacher training in Chemistry and Biological Sciences at UFAL, Arapiraca Campus, or they do not work with these issues in the disciplines that make up the course curriculum.

**KEYWORDS:** Ethnic-Racial Education; Implementation; Educational Politics.

## Lista de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – PDI 2006 – 2008: Política de Acesso .....   | 63 |
| Figura 2 – PDI 2013 – 2017: Política de Acesso .....   | 63 |
| Figura 3 – PDI 2013 – 2017: Políticas Curriculares e de Formação de Professores .....  | 66 |
| Figura 4 – PDI 2019 – 2023: Políticas Curriculares e de Formação de Professores .....  | 67 |
| Figura 5 – Disciplina Sociedade e Cultura Curso de Ciências Biológicas UFAL <i>Campus</i><br>Arapiraca.....  | 78 |
| Figura 6 – Disciplina Práticas de Ciências Biológicas em Comunidades Tradicionais<br>Curso de Ciências Biológicas UFAL <i>Campus</i> Arapiraca .....       | 79 |
| Figura 7 – Disciplina Resgatando as Origens: da sala de aula as Comunidades<br>Tradicionais Curso de Ciências Biológicas UFAL <i>Campus</i> Arapiraca..... | 79 |
| Figura 8 – Disciplina Práticas de Atividade de Campo em Botânica e Ecologia do Curso<br>de Ciências Biológicas UFAL <i>Campus</i> Arapiraca.....           | 80 |
| Figura 9 – Disciplina Sociedade e Cultura Curso de Química UFAL <i>Campus</i> Arapiraca  |    |

## Lista de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa .....  | 34  |
| Quadro 2 – Panorama de Política Étnico-Racial no Brasil .....   | 54  |
| Quadro 3 – Legislação Institucional da UFAL sobre Relações Étnico-Raciais.....                                  | 58  |
| Quadro 4 – Eixo das Políticas Institucionais do PDI/UFAL 2000 - 2023 .....                                      | 60  |
| Quadro 5 – Municípios Alagoanos Atendidos pelo <i>Campus</i> UFAL Arapiraca .....                               | 69  |
| Quadro 6- Organização dos Cursos da UFAL <i>Campus</i> Arapiraca e suas unidades de<br>Ensino 2005 - 2010.....  | 70  |
| Quadro 7 - Organização dos Cursos da UFAL <i>Campus</i> Arapiraca e suas unidades de<br>Ensino 2011 - 2023..... | 71  |
| Quadro 8 - Comunidades Remanescentes de Quilombos Atendidas pelo <i>Campus</i> UFAL<br>Arapiraca.....           | 76  |
| Quadro 9 – Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de Ciências Biológicas e<br>Química Licenciatura.....  | 83  |
| Quadro 10 – Memorial Descritivo.....  | 85  |
| Quadro 11 – Produção Intelectual Sobre Política de Educação Étnico-Racial BDTD                                  | 89  |
| Quadro 12 - Produção Intelectual Sobre Política de Educação Étnico-Racial <i>SCIELO</i> .                       | 97  |
| Quadro 13 – Roteiro das Entrevistas.....  | 114 |

## Lista de Gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Marco Temporal da Produção Acadêmica a Respeito da Política de Educação Étnico-Racial.....                 | 87  |
| Gráfico 2 – Classificação dos Trabalhos a Partir dos Constructos Teóricos de Mainardes e Estremel (2021).....          | 99  |
| Gráfico 3 – Perfil dos Docentes dos Cursos de Ciências Biológicas e Química Licenciatura da UFAL Arapiraca .....       | 122 |
| Gráfico 4- Formação Docente em Nível Stricto Sensu dos Cursos de Química e Ciências Biológicas da UFAL Arapiraca ..... | 123 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.  
**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses.  
**BNR** – Burocratas de Nível de Rua.  
**C&T** – Ciência e Tecnologia.  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior.  
**CEB** – Câmara de Educação Básica.  
**CEP** – Conselho de Ética em Pesquisa.  
**CF** – Constituição Federal.  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação.  
**CONSUNI** – Conselho Superior Universitário.  
**COPENE** – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as.  
**CRE** – Coordenadoria Regional de Educação.  
**EAD** – Educação á Distância.  
**GERE** – Gerência Regional de Educação.  
**GT** – Grupo de Trabalho.  
**IES** – Instituição de Ensino Superior.  
**INEG/AL** – Instituto do Negro de Alagoas  
**ITERAL** – Instituto de terras e Reformas Agrárias de Alagoas.  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases.  
**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  
**MEC** – Ministério da Educação.  
**NDE** – Núcleo Docente Estruturante.  
**NEAB** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.  
**NEABI** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.  
**ONG** – Organização Não Governamental.  
**OCIPS** – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.  
**PAAF** – Programa de Ações Afirmativas.  
**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.  
**PET** – Programa de Educação Tutorial  
**PDI** – Projeto de Desenvolvimento Institucional.  
**PL** – Projeto de Lei.  
**PNE** – Plano Nacional de Educação.  
**PPC** – Projeto Político de Curso.  
**PPI** – Projeto Político Institucional.  
**PROEST** – Pró-Reitoria Estudantil.  
**PROEX** – Pró-Reitoria de Extensão.  
**PROFORD** – Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior.  
**PROGRAD** – Pró-Reitoria de Graduação.  
**PROGEP** – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.  
**PROPEP** – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.  
**PT** – Partido dos Trabalhadores.  
**PUC – RJ** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.  
**PUC – SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
**REUNI** – Programa de Reestruturação e Interiorização das Universidades Federais.  
**SCIELO** – Biblioteca Eletrônica Científica Online.  
**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil.  
**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
**UFABC** – Universidade Federal do ABC.  
**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas.  
**UFC** – Universidade Federal do Ceará.  
**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados.  
**UFG** – Universidade Federal de Goiás.  
**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba.  
**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco.  
**UFMA** – Universidade Federal do Maranhão.  
**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina.  
**UFS** – Universidade Federal de Sergipe.  
**UFUScar** – Universidade Federal de São Carlos.  
**UNB** – Universidade de Brasília.  
**UNEAL** – Universidade Estadual de Alagoas.  
**UNEMAT** – Universidade Estadual de Mato Grosso.  
**UNIAFRO** - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições.  
Federais e Estaduais de Educação Superior  
**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho.  
**UNISUL** – Universidade do Sul de Santa Catarina.

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....   | 16  |
| <b>2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....  | 25  |
| 2.1. TIPOLOGIA DA PESQUISA.....  | 25  |
| 2.2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....   | 28  |
| 2.3. DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA E SUJEITOS DA PESQUISA.....  | 32  |
| 2.4. DIFICULDADES DE INSERÇÃO NO CAMPO.....  | 35  |
| 2.5. A TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....   | 36  |
| 2.6. A TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....   | 42  |
| <b>3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: TRAJETOS HISTÓRICOS</b> .....  | 45  |
| 3.1. MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL .....   | 46  |
| 3.2. AS INTERFACES ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.....   | 57  |
| 3.2.1. A Universidade Federal de Alagoas <i>Campus</i> de Arapiraca: Contexto histórico .....  | 69  |
| 3.3.2. A política de Educação Étnico-Racial nos Projetos Políticos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química do <i>Campus</i> Arapiraca.....   | 77  |
| <b>4. A PESQUISA EM POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA</b> .....  | 85  |
| 4.1. O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS NO CAMPO DA PESQUISA .....  | 86  |
| <b>5. A GÊNESE DAS POLÍTICAS: APONTAMENTOS INICIAIS E ANALÍTICOS</b> .....   | 102 |
| 5.1. A PESQUISA EM POLÍTICA PÚBLICA.....   | 102 |
| 5.2. POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONCEITUAIS .....   | 106 |
| 5.3. A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....  | 108 |
| <b>6. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS ARAPIRACA</b> .....   | 114 |
| 6.1. A ATUAÇÃO DO NEABI NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....   | 116 |
| 6.2. O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE E SUA ATUAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS .....   | 119 |
| 6.3. A PERCEPÇÃO DA COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO, DOS COORDENADORES, DOS REPRESENTANTES DISCENTES NOS COLEGIADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ..... | 126 |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES</b> .....  | 131 |

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| <b>REFERÊNCIAS</b> ..... | 135 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 143 |
| <b>ANEXOS</b> .....      | 164 |

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se propôs a analisar o processo de implementação da política de educação étnico-racial na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em dois cursos de licenciatura: ciências biológicas e química. A inquietação para desenvolvimento deste estudo surge por meio de pesquisa desenvolvida em trabalho de conclusão de curso de graduação em letras, além disso, o interesse foi despertado por se tratar de uma política pública que é implementada em 2002, e chega ao ensino superior em 2007.

Historicamente, a oferta educacional<sup>1</sup> no Brasil esteve/está a serviço do poder hegemônico. Explicitamente, no Período Imperial até a instauração do Sistema Republicano. Já que, no Período Colonial a educação no Brasil foi implementada com o intuito de dominação e sobrepôr a cultura Portuguesa em detrimento da indígena, com a função de catequese.

Do Período Imperial até a Instauração do Sistema Republicano, a oferta Educacional aproxima-se de suas experiências laicas educacional rompendo com a tradição religiosa rumo à oferta de um sistema educacional estruturado e aligeirado e com viés para o trabalho, para os grupos sociais marginalizados (ROMANELLI, 2014).

Numa sociedade formada em torno da escravidão moderna, ou seja, o trabalho compulsório que para Cardoso (1988) é uma forma de escravidão contemporânea, pois é o processo em que o trabalhador é obrigado a exercer determinadas funções sob pena de sofrer algum tipo de julgamento material ou moral; e de todas as suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturas para o aparecimento e desenvolvimento da oferta educacional, não se pode deixar de conferir visibilidade a temática e problematização do acesso à educação, em especial para a maior parte da população brasileira que é de origem afrodescendente<sup>2</sup>.

A oferta de educação no Brasil é o resultado desta formação social escravocrata no qual contribuiu para a criação de um sistema educacional dual e marginalizando o acesso quantitativo e qualitativo a grande parte do contingente da população deste País (ROMANELLI, 2014; CUNHA, 2007).

---

<sup>1</sup> Níveis e a modalidade de ensino.

<sup>2</sup> O conceito de afrodescendência é criado a partir do reconhecimento das especificidades da negritude brasileira, sem excluir o aspecto da luta, uma vez que “as estruturas de poder, de domínio do certo e do errado, ficam abaladas com o reconhecimento profundo das africanidades e afrodescendências brasileiras. (PEREIRA MESSIAS apud CUNHA, 2009, p. 69 – 67).

Este processo tem suas marcas no período colonial, quando a população negra não tinha acesso ao processo de escolarização, e que após alguns anos os filhos de escravos passaram a ter acesso à educação sob justificativa de fornecer instrução para os grupos sociais desfavorecidos da sociedade da época, preparando-os para desenvolver atividades laborais na indústria, comércio e agricultura, dentro desta perspectiva era introjetado discursos que estes indivíduos tornar-se-iam úteis para si e para a sociedade. (SANTIAGO et al, 2010).

Durante o período republicano a condução do processo de acesso à educação para a população negra não sofreu mudanças de acordo com a finalidade, a formação destinada para capacitação profissional continuou tendo o maior número de pessoas negras, enquanto os cursos que se destinavam para preparação ao Ensino Superior eram escassos o número de estudantes negros, o que justifica o acesso tardio a este nível de ensino. (CUNHA, 2007).

A atuação estatal e dos segmentos da sociedade civil organizada na estruturação da oferta educacional não foram capazes até o presente momento de elucidar com a efetividade desejável os reais avanços necessários rumos a uma sociedade mais justa e com avanços para a diminuição das desigualdades sociais, principalmente a educacional que atinge a população negra, e é fruto do processo de escolarização tardio dessa população, justamente pelo processo escravocrata que marcam as construções sociais brasileiras (PEREIRA MESSIAS, 2009).

A população Negra no Brasil, escravizada no período colonial e imperial, vindos para o Brasil contra suas vontades e em condições sub-humanas, vistos como sujeitos inferiores, não tratados como seres humanos e a margem, como o restante dos estratos sociais da população inferiores e marginalizados da oferta educacional. A inserção da população negra no processo de escolarização acontece de maneira insipiente e com caráter de manter a ordem social. (SANTIAGO et al, 2010).

Com o advento da lei do ventre livre<sup>3</sup>, promulgada em 28 de setembro de 1871, a elite – classe dominante – começou a incomodar-se com os negros que agora começavam a frequentar os espaços sociais, o que gerou pressão contra a Monarquia, para oferta de um sistema educacional em que alfabetizasse os sujeitos e ofertasse cursos para atividades laborais; sob a justificativa de manter a moral e os bons costumes.

---

<sup>3</sup> Uma Lei Abolicionista que considerava livres todos os filhos de escravas nascidos após a promulgação da Lei.

A educação da população negra, para além dos muros da academia é uma questão socialmente problematizada desde o século XVII, como a existência de diversas irmandades que dentre outras coisas tratavam também da educação. (PEREIRA MESSIAS, 2009, p. 78)

Assim, a educação ficou a cargo das ordens eclesiásticas, em seus sistemas de ensino começaram a ofertar uma parcela de vagas para os negros livres; durante este processo educacional em que eram submetidos os afrodescendentes podiam escolher entre atividades de formação profissional voltada para serviços como: carpinteiro, sapateiro, padeiro entre outros. E para os que tiveram má conduta, como forma de castigo eram levados para trabalharem na marinha ou no exército. (SANTIAGO et al, 2010).

Já com o advento do Período Republicano, e com fim do sistema escravocrata no Brasil, passou a ter outro problema com a população negra, como bem aponta (SANTOS, 2014), neste período passaram a sofrer preconceitos a partir do discurso médico, em que apontava que o negro devido seus marcadores genéticos, eram considerados sujeitos inferiores aos brancos. Além disso, com o fim do processo escravocrata os afrodescendentes ficaram à margem da sociedade, pois não receberam qualquer indenização pelo trabalho escravo que desempenhavam para os senhores de engenho em condições desumanas, ficando em situação de vulnerabilidade social.

Neste período, era ofertado um sistema educacional, em que remetia a dois processos formativos um era a oferta de um Ensino Técnico, voltado para a formação profissional, em que os negros eram maioria nesta modalidade de ensino; e a outra era uma formação voltada ao prosseguimento nos estudos (Formação Superior).

Considerando que o Sistema de Ensino Superior foi implantado no Brasil de forma tardia, em relação aos países europeus; a inserção do negro neste sistema de ensino também aconteceu de maneira lenta. Neste momento da Primeira República existiam associações e clubes negros, dispostos em todo território nacional, além da Imprensa Negra.

É importante ressaltar que as políticas públicas de educação direcionada para o público afrodescendente, também demorou a acontecer, pois no Brasil foi instaurado um discurso higienista, em que trazia consigo as marcas perversas de um racismo velado; quando afirmava que no país não existia racismo, tão pouco com o passar do tempo devido ao processo de miscigenação os negros tenderia a não existir no território nacional, ficando assim a hegemonia da população branca; inclusive este discurso é incorporado por Gilberto Freire em seu livro Casa Grande e Senzala. Neste período, foi o momento de

organização de Movimentos Sociais Negros: Frente Negra Brasileira (1931), Teatro Experimental do Negro (1944).

Esses movimentos sociais são esfacelados com a instauração da Ditadura Militar, em que perseguia e criminalizava os movimentos sociais. Durante este período que se estende entre os anos de 1964 até 1985, houve a estagnação do sistema educacional em um currículo engessado e com viés de formação para mercado de trabalho; em que priorizava o tecnicismo.

O movimento negro exerceu/exerce grande importância para a luta de reconhecimento e igualdade no Brasil. Mesmo sob regimes autoritários o movimento continuou a se organizar por meios de entidades menores de poder local, para pensar propostas de enfrentamento e criação de políticas públicas para população negra. O movimento sempre esteve lutando para que sua população ocupasse espaços na sociedade em que outrora foi-lhes negado, neste sentido, por meio de muita pressão alguns negros/as conseguiram serem inseridos no mercado de trabalho, e principalmente no campo educacional, no Ensino Superior; mesmo que em quantitativos inferior ao desejado pelo movimento negro.

Com o enfraquecimento do regime militar, após fortes movimentações no final da década de 1970, é restituído o Movimento Social Negro, agora conhecido como Movimento Unificado Negro (1978) na luta por igualdade da população negra, a partir dos anseios deste movimento de acordo com (VIEIRA, 2018), inicia-se a luta pela defesa do ensino da história e cultura africana, tendo seu marco de reivindicação em 1982.

Em 1983, o deputado federal Abdias do Nascimento apresenta, na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei nº 1.332. O projeto é fruto de reflexões em décadas anteriores junto ao movimento negro e a proposta indica a incorporação, no currículo escolar e acadêmico, de conteúdos positivos relacionados às civilizações africanas, seus descendentes no Brasil e organização e luta contra o racismo. No entanto, o projeto não foi aprovado e foi arquivado em 1989. (ALVES, 2020, p. 54 - 55)

Percebe-se a preocupação por parte de alguns legisladores em atender as demandas/pautas do Movimento Social Negro, contudo, é preciso destacar que na época a preocupação estava voltada para a reorganização do país, que vinha saindo de um período ditatorial e que estava com olhar voltado para atender as necessidades do mercado financeiro, com o advento da implantação do sistema neoliberal, que se apresenta com maior agressividade a partir da década de 1990.

Com a queda do Regime Militar em 1985, tem-se a implantação do sistema democrático no Brasil, tendo como marco a Promulgação da Constituição Federal – CF, em 1988. A partir da CF já é possível perceber o reconhecimento de políticas iguais perante todos os sujeitos, já que a carta magna apresenta o acesso aos direitos sociais sem distinção de grupos sociais, ficando explicitado em seu Art. 5º; porém reconhecer que todos são iguais perante a Lei, é uma forma de exprimir que o racismo ainda está presente na sociedade e que é preciso combatê-lo.

Com o Estado democrático, implantado no Brasil, o sistema educacional de ensino<sup>4</sup> começa a dar saltos qualitativos no que tange a política educacional, com o reconhecimento da CF em seu art. 205, que traz o sistema de gestão democrática, ou seja, a comunidade escolar, em todos seus segmentos, passa a ter participação nas ações da escola. A partir deste movimento em 1996 ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, que regulamenta a educação brasileira; momento muito importante para o fortalecimento da política educacional no país.

Destaca-se que neste movimento de avanço da educação no Brasil, nada em relação às reivindicações do Movimento Unificado Negro foram atendidas. Em 1997 é criado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que orienta a organização dos currículos da educação básica, chamamos a atenção para os PCN, como instrumento norteador do currículo não aborda como ensino da história e cultura africana será trabalhada no Ensino Básico, como forma obrigatória, trazendo a abordagem do tema como transversal (SOUZA, 2011).

Neste momento, em que o sistema educacional passa por mudanças significativas no campo político, temos a confirmação de que os currículos educacionais estão a serviço dos grupos hegemônicos, trazendo uma supervalorização dos projetos culturais e sociais destes grupos e reforçando a exclusão social dos grupos menos favorecidos, ou seja, a temática das Relações Étnico-Raciais neste momento ficou contemplada por meio do currículo oculto (PEREIRA MESSIAS, 2009). Mesmo com a Marcha Zumbi Dos Palmares (1995), realizada em Brasília, que denunciava o racismo e a desigualdade em que a população negra vivia.

Posterior à "Marcha Zumbi", no dia 21 de novembro de 1995, o projeto de Lei nº 1.239, de autoria do deputado federal Paulo Paim, é apresentado na Câmara dos Deputados e contém como uma das suas

---

<sup>4</sup> Na base desse uso difuso do conceito de sistema na educação está a noção de que o termo 'sistema' denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino. (SAVIANE, 2008, p. 2015)

propostas a reformulação curricular com foco na questão do negro brasileiro. O projeto de lei foi retirado pelo autor e arquivado em 2002. (ALVES, 2020, p. 55)

A luta pelo reconhecimento da inserção desta temática no sistema educacional sempre foi motivo para repulsa, sempre subalternizado este contexto, graças ao processo de formação do país, que ainda se arrasta o preconceito e a negação da figura do negro; que foram reforçadas com o sistema neoliberal, reafirmado na criação da LDB, que mesmo após a manifestação de 1995, a pauta do movimento não foi considerada no momento de elaboração da política educacional. Já que nos PCN's a discussão é apresentada de forma transversal, não ocupando a centralidade dos currículos e da prática pedagógica.

Em meio a este processo de acirramento das políticas neoliberais no sistema educacional, em que prega a competitividade e a individualidade na formação dos sujeitos, desprezando todo o contexto social e cultural, tem-se a partir dos anos 2000, foi o período de maior visibilidade do movimento negro, por atendimento de suas pautas e por mudanças ocorridas na academia, conforme pontua Gomes (2017, p. 35) “Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE)”. Esta associação é responsável por reunir pesquisadores negros e não negros que tenham interesse em desenvolvimento de pesquisas sobre as relações étnico-raciais, produzindo conhecimento sobre a temática étnico-racial e validando no campo científico as experiências do Movimento Negro.

Neste processo como movimento contrário ao neoliberalismo, destaca-se a inserção de políticas de inclusão social que são pensadas a partir das universidades, política de cotas, tendo como protagonistas as Universidades Estaduais: Universidade do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense, pela Lei Estadual n° 3708/2001; Universidade do Estado da Bahia, pelo Conselho Universitário.

No caso das Universidades Federais, essa discussão foi iniciada no ano de 2003, a partir: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal da Bahia (UFBA), é importante destacar que esta Política de Cotas nas instituições federais, ficava a cargo dos Conselhos Universitários. A Política de Cotas<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Lei n° 12.711/2012, dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências.

se tornou em Lei Federal somente em 2012, após as discussões irem para o Supremo Tribunal Federal.

Destaca-se, que a partir de 2003 início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), é voltado um olhar para as Políticas Étnico-Raciais; em que é criada: a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Lei nº 11.645/2008, Estatuto da Igualdade Racial, Sistema Nacional da Igualdade Racial. Percebemos, com a atuação do governo que há um sistema democrático e participativo, em que resultou na aprovação de políticas de valorização da população negra.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campo de estudo desta pesquisa, a discussão sobre as Relações Étnico-Raciais é anterior ao ano de 2003, na verdade a temática começa a ocupar espaço na instituição a partir do ano de 1982, com criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI), mas só a partir da aprovação das Políticas Afirmativas na instituição, com a inserção da população negra nos cursos de graduação a universidade, a partir da Faculdade de Medicina sentiu a necessidade de reformular o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, sendo a primeira instituição a inserir a temática Étnico-Racial nos currículos dos cursos de graduação.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu na UFAL, *Campus* de Arapiraca, a primeira instituição federal a ser implantada no interior do estado de Alagoas, fruto da Política de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), trazendo consigo as marcas da democratização e expansão do Ensino Superior no interior do estado, que outrora era oferecido apenas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)<sup>6</sup>. A instituição iniciou suas atividades em 2006, e seus cursos ofertados no *Campus* foram criados a partir das demandas identificadas pela Secretaria Estadual de Educação, para as licenciaturas, e pelos Arranjos Produtivos Locais, para os cursos de bacharelado.

A inserção das licenciaturas ocorreu a partir de uma pesquisa realizada nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), na época, atualmente passaram a ser Chamadas de Gerências Regionais de Ensino (GERE), são elas: 3º, 4º, 5º e 9º. Essa pesquisa foi direcionada ao levantamento de dados em relação ao número de alunos

---

<sup>6</sup> Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), 1970.  
Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA), 1995.  
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), 2006.

matriculados no último ano do Ensino Médio e a atuação de professores sem a formação específica na área de conhecimento.

Nesta pesquisa foram analisados os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de licenciatura em: ciências biológicas e química. A relevância deste trabalho consiste na avaliação do processo de implementação da política de Educação Étnico-Racial nos cursos de formação de professores da UFAL, *Campus* Arapiraca, nos Projetos de Cursos, considerando que o *Campus* atende 23 comunidades remanescente de quilombos conforme mapeamento realizado pelo Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas – ITERAL.

Para justificar a pertinência social do estudo sobre a Educação Étnico-Racial, é importante salientar os estudos de Pereira Messias (2009) apresenta que as pesquisas sobre Políticas Públicas sempre enfocam a criação e avaliação, mas não se debruçam sobre o processo de implementação, assim, compreende-se que “A grande maioria utiliza o termo “implementação” apenas de forma metafórica, como um momento ou parte da política pública, ou como um sinônimo de execução, e não como um objeto analítico.” (LOTTA, 2019, p. 11). Isso justifica a ausência de objetos de análise sobre o momento da implementação da política pública, que por ser um campo de estudos recente encontra-se em construção, principalmente no campo da Educação.

Apresentam-se também as contribuições para o desenvolvimento de uma Política Igualdade Racial nos cursos de formação de professores na Região Nordeste. Considerando a ausência de estudos sobre a implementação, principalmente por os trabalhos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado apontam para ausência dessa discussão nos grupos de pesquisa sobre política educacional.

Quando investigado a problematização da temática observou-se que nas bases de dados (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) (BDTD) e *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, as pesquisas direcionadas a Política de Igualdade Racial, estão inseridas no campo das cotas, livros didáticos, metodologias de ensino para uma educação antirracista, assistência estudantil; e alguns estudos direcionados para a Educação Básica no âmbito da lei nº 10.639/2003.

É pertinente ressaltar que a escolha do tema ocorreu em continuidade à pesquisa desenvolvida na realização do curso de graduação em Letras, que abordou sobre o discurso da educação étnico-racial nos cursos de formação de professores entre os anos de 2006 a 2015. Na realização da pesquisa observou-se que apenas dois cursos de formação de professores trabalhavam com a temática. Ressalta-se que os cursos que

apresentam a temática foram implantados no *Campus* de Arapiraca em 2010, durante a realização do estudo na graduação percebeu-se que apenas no *Campus* Arapiraca os cursos anteriores a 2010, não apresentavam a temática em seus PPC.

Considerando que o *Campus* oferta 9 (nove) cursos de licenciatura; então decidiu-se realizar novos estudos após a reformulação dos PPC, que aconteceu em 2018. Resultando no seguinte questionamento: Como vem sendo implementada a Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca? Neste sentido a pesquisa tem como **objetivo geral** analisar implementação da política de educação étnico-racial nos cursos de licenciatura em ciências biológicas e química da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* de Arapiraca.

Para responder ao objetivo geral e fornecer dados para a indagação que originou o estudo, os objetivos específicos procuram: Identificar como as questões referentes à política de educação étnico-racial estão relacionadas na literatura acadêmica e nas legislações brasileira voltadas à Educação Superior e na Universidade Federal de Alagoas; Investigar a atuação do NEABI na implementação da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química; Examinar como o Núcleo Docente Estruturante dos cursos de química e ciências biológicas atuam na implementação da política de educação étnico-racial, a partir dos projetos políticos pedagógicos; verificar como a coordenadoria de graduação, os coordenadores, representantes docentes e discentes nos colegiados dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química avaliam a implementação da política de educação étnico-racial.

## 2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se a organização metodológica elaborada para a realização da pesquisa. Os instrumentos e métodos apresentados foram organizados para responder aos objetivos propostos da pesquisa. Para tanto, foi organizado a partir da rigorosidade teórico-metodológica que as pesquisas no campo das ciências sociais demandam, principalmente no campo da Educação.

Amado (2014), destaca que pesquisar em Educação ou Ciências da Educação traz implicações sobre o desenvolvimento de um compromisso ético, com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral. Isso ratifica o compromisso firmado entre pesquisador e as contribuições de suas pesquisas para a sociedade.

Para discussão dos procedimentos metodológicos, neste capítulo, partiu-se das contribuições de Triviños (1987), Minayo (2001), Amado (2014), Gerhardt e Silveira (2019). As contribuições destes autores para o desenvolvimento da pesquisa foram pensadas pelas suas produções e reconhecimento no campo da metodologia da pesquisa no Brasil.

Este capítulo foi dividido em seções para melhor compreensão leitora, e como forma de organização didática. Assim, dividiu-se em: primeiro, a tipologia da pesquisa, que é orientada a partir da definição dos objetivos específicos do estudo, subdivididos de acordo com sua natureza, abordagem e em relação aos objetivos. Segundo a delimitação da amostra da pesquisa, apresentando o contexto de inserção do estudo e os sujeitos que fizeram parte integrante. A terceira, a técnica utilizada para a coleta de dados durante a realização do estudo. E, na quarta, os procedimentos da pesquisa, apresentando o caminho metodológico, traçado para realização do estudo, subdividido em quatro partes, a saber: pesquisa bibliográfica, documental, aplicação de entrevistas e estudo de caso.

### 2.1. TIPOLOGIA DA PESQUISA

A tipologia da pesquisa é apresentada por Triviños (1987), como a etapa posterior à elaboração do problema da pesquisa. E de acordo com o autor, é o momento de definição do esquema de pesquisa, isso porque, esta etapa é orientada a partir dos objetivos gerais e específicos. Além disso, este plano de pesquisa compõe a incorporação da coleta de

dados e a análise das informações de maneira racional, considerando o rigor científico para o desenvolvimento de pesquisas do campo da educação.

Para elaboração e realização desta pesquisa, foram abordados os seguintes elementos: a abordagem e natureza, aos objetivos. A demarcação metodológica que orientou/orienta esta pesquisa está em observância com os objetivos específicos propostos e alinhados ao rigor científico.

A tipologia da pesquisa em relação à abordagem adotada é de natureza qualitativa, que é apresentada por Minayo (2001) como o desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais que não podem ser quantificados, pois trabalham com o universo de significados e de interpretação das dinâmicas das relações sociais. Na academia, esta abordagem durante muito tempo foi negada enquanto desenvolvimento de cientificidade.

No campo científico, há grande divergência na utilização do método qualitativo, implicando o desenvolvimento de cientificidade a partir da lógica do positivismo em que preza pela quantificação e exposição desses dados no desenvolvimento de estudos, características que são preservadas nas ciências exatas. Porém, já existem discussões na academia, por exemplo, nas áreas de saúde, ciências sociais (educação), e áreas de exatas sobre a utilização do método qualitativo no desenvolvimento de pesquisas.

Em resposta a esta corrente, a sociologia compreensiva apresenta respostas diferentes a questões sobre o qualitativo, porque tem como objetivo investigar/refletir sobre a compreensão da realidade humana vivida em sociedade, em suas diferentes manifestações.

Em relação à natureza da pesquisa, a mesma é classificada como básica, por entender que o estudo proposto pretende construir novos conhecimentos que subsidiem o crescimento e fortalecimento das pesquisas em Educação, principalmente as desenvolvidas no campo das Políticas de Educação Étnico-Racial. Gerhardt e Silveira (2019) expõe que nesta abordagem envolve interesses universais e não prevê a aplicação prática.

Desta forma, a escolha destas abordagens aconteceu pela compreensão do objeto de estudo: implementação da Política de educação étnico-Racial nos cursos de licenciatura; tendo como delimitação compreender a implementação desta política na UFAL, *Campus* de Arapiraca. Assim, o objetivo proposto nesta pesquisa é apreciar a implementação da política de educação étnico-racial nos cursos de licenciatura em ciências biológicas e química da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* de Arapiraca.

Resultando na compreensão de como a lógica de políticas inclusivas estão sendo tratadas nos contextos universitários.

A tipologia da pesquisa em relação aos objetivos pode ser caracterizada neste estudo em dois tipos: exploratória e descritiva. Os estudos exploratórios são classificados como a realização da familiaridade entre o pesquisador e o objeto de estudo por meio da realização da pesquisa bibliográfica, tornando mais compreensível e plausível a criação de hipóteses/pressupostos. Esta tipologia auxilia no fornecimento de métodos e técnicas que ajudam na compreensão da realidade dos sujeitos que estão inseridos no contexto do objeto. Neste sentido a questão que vem orientando o estudo de caso é a seguinte: Como vem sendo implementada a Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca? A partir desta, indagação pode-se apresentar um leque de questões acerca dos sujeitos envolvidos neste processo: Coordenação de curso, docentes, Pró-Reitoria de graduação, estudantes e NEABI.

Os estudos descritivos são considerados quando a pesquisa se propõe a realizar a descrição de fatos e fenômenos em determinado contexto/realidade. Essa técnica exige do pesquisador a realização de estudos de revisão bibliográfica para subsidiar o aprofundamento sobre o objeto, e a verificação sobre os estudos que foram desenvolvidos na área, as contribuições/ inovações do estudo proposto, entre outras informações necessárias para compreensão do pesquisador.

Neste sentido, o estudo proposto é inovador dentro do campo da política educacional, por compreender a partir da realização dos estudos de revisão da literatura que não foi encontrado pesquisas - dissertações, teses e artigos, que trabalhem a Implementação da Política Étnico-Racial no campo da Política Educacional, apresentando o conceito de implementação e suas categorias de análise.

Além disso, é caracterizado como uma pesquisa exploratória, pois durante a realização da pesquisa de trabalho de conclusão de curso de graduação em letras, percebeu-se que apenas o *Campus* de Arapiraca não apresentava esta política em seus projetos políticos de cursos. Pretende-se compreender a realidade da política de Educação Étnico-Racial na UFAL *Campus* de Arapiraca, apresentado como essas políticas inclusivas são tratadas dentro da instituição, bem como, a percepção dos sujeitos que estão imerso na Instituição de Ensino Superior (IFs). A Pesquisa documental vem subsidiar as análises acerca da organização jurídica/normativa em relação a temática no campo educacional em nível nacional e local.

## 2.2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Descrever os procedimentos utilizados para realização da pesquisa é de fundamental importância para conseguir compreender/responder aos questionamentos gerados a partir dos fenômenos ou fatos que o pesquisador deseja/desejou debruçar. Gerhardt e Silveira (2019, p. 68) “O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e mediação dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão.” Os instrumentos precisam seguir uma escolha baseada no rigor científico.

A pesquisa bibliográfica é realizada em todas as pesquisas, porém alguns pesquisadores não a mencionam nos procedimentos metodológicos de suas produções. Para Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de produções científicas (teses, dissertações, artigos, entre outros), que já foram publicados sobre o objeto de estudo que o pesquisador se dispõe a investigar. Gerhardt e Silveira (2019) reforçam esta etapa da pesquisa como a “mãe” dos demais procedimentos de pesquisa, ou seja, para realização da pesquisa é necessário passar por esta etapa.

Neste modelo de pesquisa é organizado, a partir de produções de estudos anteriores, um instrumento que auxilia e organiza o processo de desenvolvimento do trabalho científico, por possibilitar a leitura, seleção, fichamento, organização e redação do projeto e o desenvolvimento do quadro teórico e das análises e interpretações dos dados. Neste sentido, nesta pesquisa, foram selecionadas duas fontes digitais para realização da pesquisa bibliográfica BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e *SCIELO* (Scientific Electronic Library Online), a escolha aconteceu pela qualidade das produções disponíveis nos portais e pela relevância que possuem no meio acadêmico.

Os estudos sobre revisão de literatura são primordiais para aproximação do pesquisador e seu objeto de estudo, bem como, o aporte inicial para desenvolvimento de pesquisas científicas. Os estudos sobre revisão de literatura dividem-se em três tipos: narrativa, sistemática e integrativa. A revisão narrativa é um processo mais simplificado de revisar a literatura, não se utiliza de buscas exaustivas, o pesquisador consegue um panorama rápido acerca de determinado objeto de pesquisa, porém, esse tipo de estudo não apresenta um rigor metodológico, e assim, o estudo está sujeito a processos interpretativos pessoais do pesquisador.

Já os estudos sobre revisão sistemática da literatura são considerados uma análise crítica do processo de investigação científica, pois busca avaliar criticamente a

metodologia dos estudos realizados, bem como, sistematizar os resultados de diversos estudos relevantes para o campo de estudo. Esse tipo de pesquisa é considerado crítico, pois oportuniza por meio de seleções exaustivas identificar as lacunas das pesquisas os métodos utilizados para realização dos estudos e para definir a amostra de pesquisa que será utilizada e definir a agenda de estudos.

Por sua vez, os estudos de revisão integrativa permitem ao pesquisador uma visão ampla acerca do seu objeto de estudo, proporcionando reflexões e análises sobre os métodos e resultados dos estudos possibilitando um olhar para estudos futuros. Nesse tipo de estudo é possível realizar análise a partir de diferentes enfoques como: definições de conceitos, revisão de teorias e/ou análise metodológica das pesquisas.

Assim, para elaboração deste estudo, inicialmente foi utilizada a revisão sistemática da literatura, foi realizada uma exaustiva busca nas bases de dados, afim de verificar as pesquisas realizadas no campo da política educacional sobre Política étnico-racial, após esse estudo montou-se a agenda de investigação que resultou no projeto de qualificação.

Após essa etapa o estudo de revisão passou a ser do tipo integrativa, para elaboração da dissertação, pois utilizou-se das seguintes etapas: primeira etapa foi momento em que foi definido o tema de pesquisa e os pressupostos de investigação que foi resultado do processo de construção do problema deste estudo acerca do processo de implementação da política de educação étnico-racial na Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*. Na segunda etapa foi elaborado os critérios de inclusão ou exclusão dos achados nos motores de buscas da Scielo e BDTD, que neste sentido, todos os trabalhos, teses, dissertações e artigos, que tratavam sobre implementação de política étnico-racial foi selecionado para compor o quadro teórico e analítico do estudo.

A terceira etapa deste processo realizou-se uma categorização dos estudos, em que se verificou as seguintes informações: amostra e sujeitos da pesquisa, metodologia adotada, resultados e conclusões. Após este procedimento iniciou-se a quarta etapa que foi o processo de avaliação dos estudos selecionados da revisão integrativa esta atividade deu-se por meio de investigação dos problemas de pesquisas dos estudos, a partir de sua localização era observado se os sujeitos selecionados e a metodologia utilizada conseguiam dar conta de responder à questão norteadora do estudo.

Na quinta etapa foi caracterizada pelo processo de interpretação dos dados obtidos, neste momento realizou-se uma comparação com os estudos selecionados dos motores de buscas com o que é apresentado pelo conhecimento teórico, neste processo

foi possível a identificação das lacunas da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras. A sexta etapa é o processo de apresentação da revisão integrativa, é o momento de apresentação e/ou detalhamento da realização do estudo, que é apresentado no capítulo 3: A política de educação étnico-racial no Brasil: trajetórias históricas.

A pesquisa Documental integra/integrou de modo flexível a segunda etapa desta pesquisa. Porém, acompanha/acompanhou todo o desenvolvimento de investigação, mediante a realização de buscas por atualizações ou promulgação de novos documentos legais em nível nacional e local sobre a Política de Educação étnico-Racial no Ensino Superior.

Flick (2009, p. 232) destaca que “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade”; ou seja, é preciso compreendê-lo a partir de duas perspectivas, os objetivos de quem os produziram e o tipo de uso. Pensando por meio deste contexto, é importante para o pesquisador compreender quem produziu os documentos, entendendo se foi a partir de um grupo ou instituição. Além disso, é necessário estar ciente sobre o objetivo do documento e os sujeitos que serão atendidos a partir de sua efetivação, e por fim identificar/perceber as intenções pessoais ou institucionais a partir da implementação do documento.

Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante. (FLICK, 2009, p. 233)

É importante compreender que a utilização de documentos para realização de pesquisas científicas, está para além de um contêiner de informações da qual o pesquisador utiliza apenas como demarcação temporal, sem a promoção de uma análise aprofundada que proporcione a compreensão da essência do documento, e esta atividade fornece ao pesquisador instrumentos de análise para compreensão do objeto pesquisado.

Compreendo a importância da utilização dos documentos como instrumentos de análise para as pesquisas em ciências humanas, principalmente em educação. O estudo realizado está ancorado a partir das buscas de documentos de acesso públicos (portarias, decretos, leis, entre outros), em quatro instituições públicas, sendo três localizadas em nível nacional: Planalto, site responsável pela divulgação bases/estruturas jurídicas que regem a organização da sociedade brasileira. O Conselho Nacional de Educação (CNE),

órgão deliberativo, normativo e de assessoramento; vinculado ao Ministério da Educação, responsável por formular e avaliar a política nacional de educação. E, a Câmara dos Deputados, órgão que compõe o poder legislativo, responsável por representar os cidadãos, votando as leis e fiscalizando o governo.

E uma em nível local, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* de Arapiraca. A pesquisa documental apropriou-se das publicações de portarias do Conselho Superior Universitário (CONSUNI – UFAL), que é o órgão de deliberação máxima na instituição. A partir de cada instância selecionada foi realizada a busca por documentos que regulamentam a Política de Educação Étnico-Racial no Ensino Superior.

Em articulação com a Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa Documental foi realizada a Pesquisa de Estudo de Caso. Como método, está organizada a partir de questões norteadoras da pesquisa, que se aproximam, ou seja, à medida que as questões se aproximam da explicação de alguma circunstância fenômeno, geralmente iniciadas “como” ou “porque”, o estudo de caso será relevante para seu desenvolvimento.

Para Yin (2015), o estudo de caso é uma investigação de fenômenos contemporâneos, em que não existe a interferência/manipulação do caso. Além disso, é importante observar a particularidade do caso, que são os elementos que justificam sua análise, e a multiplicidade que são os elementos que caracterizam o caso e os procedimentos metodológicos que o pesquisador vai adotar para realização do estudo.

Segundo Amado (2017), a pesquisa de estudo de caso, para alguns pesquisadores, durante muito tempo foi vista como método de pesquisa de fácil desenvolvimento, o autor ainda apresenta que esta realidade era devido às ciências sociais por muito tempo ficarem no campo epistêmico de desenvolvimento de pesquisas quantitativo e hipotético dedutivo, assim, tudo que não atendesse a este critério era considerado como métodos mais fáceis de desenvolvimento científico ou podendo não ser considerada como pesquisa.

Porém, na atualidade, conforme apresenta Yin (2015), às pesquisas em estudo de caso exigem do investigador o desenvolvimento de capacidades emocionais e intelectuais, comparado com outros níveis de pesquisa.

Neste sentido a pesquisa é classificada como um estudo de caso, pois, durante investigação dos PPC de cursos anterior ao de 2015, apenas o *Campus* de Arapiraca não apresentava a discussão em seus currículos, tanto em cursos de licenciatura como nos bacharelados. Outro fator interessante é que o *Campus* do Sertão passou a funcionar em 2010 e seus projetos de curso já apresentavam a discussão, bem como, os do *Campus* A. C. Simões, em Maceió. Além disso, é importante destacar que Alagoas possui o maior

quilombo da América Latina, símbolo da resistência negra e da luta por igualdade, e a discussão ficar ceceada em um determinado *Campus* surge a necessidade de investigação para compreender os aspectos de implementação desta política na unidade; outra questão que é preciso ser levada em consideração é o quantitativo de comunidades remanescentes de quilombo que são reconhecidas pelo Instituto Palmares, e que pertencem a demarcação territorial que o *Campus* Arapiraca foi projetado para atender, o que caracteriza como uma região quilombola.

Neste sentido, a pesquisa é classificada como Estudo de Caso, pois tem a preocupação de demonstrar elementos que apresentem o tratamento que é dado a Política de Educação étnico-racial no contexto da UFAL - *Campus* de Arapiraca. Dessa forma, apresentou em grau de complexidade a compreensão dessa temática em nível nacional, para compreender o fenômeno/caso em instância educacional local.

### 2.3. DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA E SUJEITOS DA PESQUISA

A delimitação da pesquisa é organizada a partir do problema de pesquisa, em que dentro do espaço a ser pesquisado foram selecionados os sujeitos que podem contribuir para compreensão do problema da pesquisa. Neste sentido, é importante a apresentação de um problema de pesquisa objetivo e que não forneça margem para duplicidade de sentidos, no momento de interpretação da questão a ser pesquisada.

Já a escolha da amostra da pesquisa está de acordo com as concepções adotadas por Richardson (2012) ao abordar os elementos da teoria de amostragem. A amostra da pesquisa pode ser classificada em dois grandes grupos: amostras probabilísticas e não probabilísticas. Na primeira todos os sujeitos podem ser escolhidos sem utilização de critérios (probabilísticas, aleatória ou ao acaso), na segunda a escolha dos sujeitos é organizada a partir de critérios (acidentais, intencionais ou de seleção racional). Assim, a amostra utilizada nesta pesquisa foi a não probabilística, a partir de uma amostra intencional ou de seleção racional, ou seja, os sujeitos foram pensados a partir da delimitação do plano de pesquisa, foram selecionados por meio da relação que possuem com o objeto de pesquisa.

A escolha pela realização da pesquisa na UFAL, *Campus* de Arapiraca, aconteceu por ser o primeiro *Campus* da instituição a ser implantado no interior do Estado de Alagoas, trazendo as marcas da democratização do Ensino Superior para o estado. Além disso, a instituição adquiriu notoriedade em contexto nacional, a partir de 2002, por ser a

segunda instituição de ensino federal a implantar políticas públicas para a população negra, a partir desse contexto sentiu-se a necessidade de investigar como as políticas destinadas a população negra foram implementadas no processo de interiorização da UFAL *Campus* de Arapiraca.

Nesse contexto apresenta-se como universo da pesquisa, a UFAL que foi criada no ano de 1961, pelo decreto nº 73.970/1961, na gestão do Presidente Juscelino Kubitschek, a instituição foi resultado da junção das Faculdades de Direito (1933); Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957). A universidade foi fundada em Maceió, capital do estado. Era característico das instituições federais serem implantadas nas capitais dos estados brasileiros, dificultando o acesso ao Ensino Superior dos sujeitos que residiam no interior do estado.

No ano de 1982, a universidade ganha o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros), órgão colegiado da instituição mais responsável junto com movimento social negro de Alagoas, travaram diversas lutas pelo reconhecimento e igualdade da população afrodescendente em espaço estadual e nacional. É importante destacar que o núcleo na universidade surge em meio ao processo de reorganização dos movimentos sociais negro nacionais, devido ao enfraquecimento do poder militar.

O NEAB foi adquirindo protagonismo e destaque pelo trabalho que vinha desempenhando em conjunto com os movimentos sociais do estado, pode-se destacar o Tombamento da Serra da Barriga, no município de União dos Palmares; e o desenvolvimento de ações contra o racismo.

Por essa razão, esta dissertação tem como campo de pesquisa a UFAL, *Campus* de Arapiraca, com o objetivo de apreciar a implementação da política de educação étnico-racial nos cursos de licenciatura em ciências biológicas e química da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* de Arapiraca. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir da relação que possuem com o Projeto Pedagógico do Curso e o órgão responsável pela representatividade de implementação de políticas de inclusão para a população negra.

Em relação aos sujeitos que compõe este estudo foi elaborada a seguinte quadro:

**Quadro 1:** Perfil dos sujeitos da Pesquisa<sup>7</sup>

| Nome <sup>8</sup> | Formação   | Função      | Tempo de Magistério | Instituição | Tempo de Serviço na Instituição |
|-------------------|--|-------------|---------------------|-------------|---------------------------------|
| André             | Graduado em história, mestre e doutor em história  | Coordenador | 12 anos             | UFAL        | 4 anos                          |
| Paulo             | Graduado em Letras, Especialista em Gestão Escolar   | Técnico     | 0                   | UFAL        | 13 ANOS                         |
| Marcia            | Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar.   | Técnico     | 0                   | UFAL        | 14 anos                         |
| Gabriel           | Licenciando  | Estudante   | 0                   | UFAL        | 0                               |
| Paula             | Licencianda  | Estudante   | 0                   | UFAL        | 0                               |
| Maria             | Graduada em Química, mestra e doutora em química e biotecnologia                                       | Docente     | 6 anos              | UFAL        | 7 anos                          |
| Antônio           | Graduado em Química, mestre e doutor em físico-química.  | Docente     | 6 anos              | UFAL        | 14 anos                         |
| José              | Graduação em Engenharia Agrônômica   | Docente     | 0                   | UFAL        | 17 anos                         |
| Fernando          | Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Botânica e Doutor em Engenharia Florestal                   | Docente     | 0                   | UFAL        | 15 anos                         |
| Marta             | Graduação em Ciências Biológicas, Mestrado em Química e Biotecnologia, Doutora em Inovação Terapêutica | Docente     | 0                   | UFAL        | 14 anos                         |

<sup>7</sup> Dados Retirados dos Currículos Lattes dos sujeitos participantes desta pesquisa de mestrado. Além disso, os dados disponibilizados foram organizados para manter o anonimato dos participantes.

<sup>8</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios atendendo as normas da ética em pesquisa em Educação, de acordo com o Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

Fonte: O autor, 2023.

Foram selecionados os coordenadores dos cursos de licenciatura, por compreender o entendimento que eles possuem sobre as Políticas de Educação Étnico-Raciais e sua importância para a formação de professores, e os docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante e os representantes do corpo discente nos colegiados dos cursos, para compreender como foi pensado e as estratégias de implementação desta política na elaboração do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC).

Os representantes da Coordenadoria de Graduação, órgão que representa a Pró-Reitoria de Graduação no *Campus*, com o intuito de entender como ocorre o processo de participação desta instância na formulação desta política nos PPC dos cursos de formação de professores. E o diretor do NEABI, a seleção do Núcleo será de suma importância para desenvolvimento da pesquisa, uma vez que é a instância de representatividade da população negra na Universidade. Além disso, as contribuições desse órgão para o desenvolvimento do estudo apresentam um panorama dos avanços e barreiras que a política desenvolve na instituição.

Na próxima seção serão apresentadas as técnicas que foram selecionadas para desenvolvimento da pesquisa. A escolha das técnicas aconteceu a partir do entrelaçamento utilizado na escolha do referencial teórico, com o objetivo de promover uma maior articulação entre teoria e prática.

#### 2.4. DIFICULDADES DE INSERÇÃO NO CAMPO

A realização desta pesquisa passou por diversos percalços até sua conclusão, inicialmente pela pandemia COVID-19, situação que assolou toda comunidade internacional, momento em que todos os espaços foram fechados na tentativa de contenção do vírus e como forma de preservar a vida.

Com este momento atípico o andamento das pesquisas em contexto geral foi prejudicado, pois só após um ano de pandemia foi possível as atividades retornarem de maneira presencial nas Instituições de Ensino. Contudo, ainda no segundo semestre de 2020, foi liberada a autorização para coleta de dados pelo Comitê de Ética da UFPE, esse procedimento foi pensado metodologicamente para acontecer de maneira remota devido às circunstâncias sanitárias que não permitiam a ida às instituições de forma presencial.

Inicialmente foi coletado o endereço de e-mail dos sujeitos que tinham relações diretas com o objeto pesquisado, implementação da política de educação étnico-racial, após isso, foi enviado diversos e-mail, junto com o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). Porém, não foi dado retorno. No primeiro semestre de 2021, a instituição liberou acesso para resolução de questões administrativa, logo, contactou-se o setor de Recursos Humanos da Instituição sob poder da carta de anuência assinada pelo diretor do *Campus* da UFAL de Arapiraca, e foi solicitado e-mail atualizado dos docentes.

Após este procedimento alguns docentes responderam com TCLE assinado e com informações sobre os horários em que podiam participar da pesquisa. Neste momento enviou um novo e-mail confirmando data e horário para realização das entrevistas. É oportuno frisar que muitos docentes se prontificaram em participar do estudo, porém no momento acordado não apareceram para a entrevista; outro dado interessante é que outros docentes se dispuseram para participar do estudo, porém não queriam realizar a entrevista, solicitaram o envio das perguntas e enviavam as respostas, modelo questionário.

Na conversa com um dos professores entrevistados, observou-se que o mesmo expunha alguns fatores que prejudicaram o acesso ao campo, na fala deste percebeu-se que muitos pesquisadores passaram pela instituição apresentavam em suas pesquisas apenas as questões de fragilidades em relação a organização curricular, mas, não apresentavam uma devolutiva para instituição apresentando as lacunas e possíveis correções para o problema.

## 2.5. A TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

De acordo com Amado (2014), a produção de pesquisa qualitativa em ciências sociais não é algo que se utiliza de emaranhado de procedimentos para sua execução. A investigação qualitativa é realizada a partir do rigor científico em que as escolhas de cada método utilizado é reflexo de uma visão de mundo, do conceito de humanidade e ciência.

A técnica de coleta de dados é o procedimento lógico utilizado pelo pesquisador para definir as etapas da pesquisa. Neste sentido, as técnicas utilizadas na elaboração desta pesquisa foram pensadas a partir dos procedimentos da pesquisa e foram subdivididos em três partes interdependentes.

A primeira etapa realizada para elaboração da pesquisa foi à pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento, análise e interpretação bibliográfica em duas bases de dados acerca da temática étnico-racial. A primeira etapa foi realizada no BDTD,

para seleção de dissertações e teses, buscando realizar um levantamento das pesquisas que apresentam análise das políticas de educação étnico-racial.

O portal BDTD reúne um acervo de 567.174 dissertações e 214.395 teses, contando com 129 instituições parceiras, o canal de pesquisas tem o objetivo de difundir as pesquisas realizadas no país e no exterior, fortalecendo a divulgação científica nacional, e contribuindo para o desenvolvimento da C& T. A escolha por esta plataforma de pesquisa justifica-se pela importância que ela exerce para comunidade científica, pela divulgação de conhecimento socialmente referenciado.

Os trabalhos encontrados passaram por catalogação, leitura, fichamento, seleção e categorização. Para alcançar este resultado, o levantamento bibliográfico foi realizado em 2 fases, subdivididos em quatro momentos a partir da seleção de palavras chaves, que mantêm proximidade com o objeto de pesquisa. Para tal, optou-se por fazer uma revisão da literatura sistemática e integrativa para subsidiar a aproximação com a temática e, conseqüentemente, a consolidação de sua problematização.

A revisão sistemática, além de ser exaustiva, articulada a pesquisa bibliográfica, possibilita um rigor metodológico necessário no reconhecimento dos constructos teóricos, do *design* metodológico e do vocabulário do campo da pesquisa. A escolha da árvore de palavras-chave, a experimentação dessas palavras nos motores de busca, a seleção e validação das bases de dados, a organização, sistematização e análises desses dados possibilita a consolidação do problema da pesquisa e subsidiarão no entendimento do problema de pesquisa.

Na primeira fase do levantamento, os quatro momentos do procedimento foram realizados na Base do BDTD, trabalhando-se com dissertações e teses. Este momento constituiu-se como base para a elaboração desta pesquisa. Para tal, buscou-se utilizar as palavras chaves, tais como: “educação étnico-racial”, “formação de professores”, “currículo” e “política”. Na construção da pesquisa, essas palavras foram utilizadas como motores de busca, resultando no achado de 28 (vinte e oito) produções.

No segundo momento é fruto do amadurecimento e aprofundamento da primeira fase, as palavras-chaves trabalhadas/empregadas foram: “Educação étnico-racial”, “formação de professores” e “política”. Seguindo-se a mesma lógica do primeiro momento, encontrou-se 39 (trinta e nove) trabalhos. O terceiro momento, a partir do emprego das palavras chaves: “Educação étnico-racial”, “currículo” e “política”, a busca apontou para 50 (cinquenta) trabalhos; e, por fim, o quarto momento, que aconteceu por meio da seleção das palavras: “Educação étnico-racial” e “política”. Neste momento final,

o levantamento apontou e alcançou o achado de 126 (cento e vinte e seis) trabalhos. Isso demonstra parte da viabilidade da problematização da temática e da relevância do tema.

Cada busca na BDTD resultou na elaboração de um banco de dados, organizando as produções a partir dos critérios adotados para obter um panorama inicial e aprofundado sobre as produções bibliográficas que apresentam a política de educação étnico racial como objeto de estudo. As categorias empíricas utilizadas para a análise do panorama são: referências, autor, palavra-chave principal, palavras-chaves, temática, abordagem, categoria temática, subcategoria temática, tipo de publicação, programa de pós-graduação, grande área do conhecimento, orientador, instituição de origem, estado, região, país, ano, base de dados. Esses elementos foram e são utilizados como a maneira de aproximação entre o pesquisador e a produção de conhecimento acerca do objeto de estudo.

No aprofundamento, foram utilizadas as seguintes categorias: referências bibliográficas, tipo de publicação, autor, título, objetivo geral, tese/hipótese, conceito-chave, categoria, abordagem, natureza da pesquisa, classificação da pesquisa quanto aos objetivos, classificação da pesquisa quanto aos procedimentos, instrumento de coleta de dados, amostra da pesquisa, limites da pesquisa, lacunas, fundamentos teóricos, técnica de análise de dados, programa de pós-graduação, instituição de origem, estado, região, país, ano, base de dados.

Na construção do banco de dados de aprofundamento, é de relevância para construção da dissertação, possibilita ao pesquisador empregar o desenho metodológico e o referencial teórico que melhor se adequa a sua proposta de estudo.

Ao todo a base de dados do BDTD propiciou a partir de uma revisão sistemática do tipo integrativa, encontrar 126 (cento e vinte e seis) trabalhos entre teses e dissertações. Os trabalhos encontrados estão distribuídos em programas de pós-graduação *stricto sensu* de várias áreas, como: educação, sociologia, administração, psicologia, ciências sociais e entre programas profissionais e acadêmicos. Ainda, identificou-se que há um número de trabalhos significativos que discutem política educacional a partir das relações étnico-raciais. Neste sentido, nesta base de dados, foram selecionadas 8 (oito) produções, entre dissertações e teses de maneira inicial por se filiarem ao problema e aos objetivos da pesquisa propostos para elaboração desta dissertação.

A segunda fase do levantamento bibliográfico aconteceu na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), é um acervo online em que reúne pesquisas nos mais renomados periódicos, é uma das bases para pesquisas científicas mais

requisitadas no Brasil, pela segurança e qualidade na publicação das pesquisas. Os periódicos indexados nesta base de dados são de diversos países, contemplando todas as áreas do conhecimento. Apropriando-se dos mesmos procedimentos empregados na base de dados do BDTD. A busca resultou em artigos vinculados aos periódicos de aceitação nacional e internacionais classificados como A1, A2, A3, B1 e B2.

O acesso à plataforma aconteceu em periódicos apenas brasileiros, realizando a pesquisa a partir de palavras chaves sendo elas: Educação Étnico-Racial, Política de Igualdade Racial, Políticas Afirmativas. Explica-se que as palavras-chave utilizadas no BDTD, por questão de metodologia destas bases, tiveram que ser adaptadas para o novo *locus* de coleta de dados, o *Scielo*<sup>9</sup>. Cada uma dessas palavras foi pesquisada de maneira individual, resultando no total de 41 (quarenta e um) artigos, na fase inicial de construção da pesquisa.

Todos os artigos resultados da busca na plataforma *Scielo* foram dispostos e organizados em um banco de dados, resultado dos quatro momentos do levantamento bibliográfico. Após realização desses procedimentos, nesta base, foram selecionados 4 (quatro) artigos, para construção inicial da pesquisa, a seleção aconteceu na escolha de artigos que apresentavam análises da política de educação para as relações étnico-raciais.

Para tratar do modelo de análise de implementação de políticas públicas procurou-se referências no campo da ciência política e da administração pública. Destaca-se, que os modelos de análise adotados neste trabalho, apesar de outro campo de conhecimento, as ideias estão alinhadas com as propostas de desenvolvimento de análises em políticas educacionais. (PEREZ, 2007)

Esses aspectos subsidiaram a consolidação da pesquisa bibliográfica, por possibilitar aplicar a análise e interpretação dos achados da pesquisa a partir do problema, objetivos e referencial teórico delimitado na pesquisa, desvelando em profundidade os aspectos concernentes à problematização e delimitação do objeto em questão.

A pesquisa Documental integra/integrou a segunda etapa desta pesquisa. Para tal, foi realizada uma busca inicial em bases de dados nacionais (CNE, Planalto e Câmara dos Deputados) e local (site institucional da UFAL e do *Campus Arapiraca*) a fim de constituir o *corpus* documental deste projeto de pesquisa. Esta parte da pesquisa está em articulação com o ciclo de políticas que engloba o contexto da influência e da produção e os objetivos

---

<sup>9</sup> As palavras foram modificadas, pois quando colocadas nos motores de buscas da BDTD não retornavam nenhum trabalho, conforme a figura disposta no Apêndice 9

específicos propostos. Para Flick (2009), quaisquer fontes (escritas, fotografias, gravações, etc.), podem ser utilizadas como fonte de pesquisa documental

Busca-se nesta pesquisa selecionar os documentos nacionais (ver página 48) e em âmbito local (ver página 52 - 53). A busca para elaboração do *corpus* documental aconteceu em duas fases: primeiro, acontece pela busca de documentos no site do Planalto selecionando Leis, Portarias, decretos, sobre as relações étnico-raciais.

A segunda fase aconteceu a seleção de documentos em âmbitos nacionais que se articulam com o contexto local, subdividida em três etapas. A primeira foca na realização de buscas por legislações na biblioteca da Câmara dos Deputados, em que vem sendo preenchido formulário solicitando ao órgão os documentos (leis, portarias, decretos, projetos de leis), que tratem sobre as questões étnico-raciais, em respostas obteve-se até o presente momento um quadro com as legislações em questão. O mesmo procedimento vem sendo adotado na segunda etapa no site do CNE

Na terceira fase aconteceu no site institucional da UFAL, para a seleção de documentos como: Portarias, Projeto Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico de Curso e Relatórios elaborado pela instituição que marcam o processo de implementação das questões étnico-raciais na instituição. A partir dos documentos encontrados nessas três instâncias, foram selecionados os que estão direcionados para o Ensino Superior. Essa atividade proporciona/proporcionou a percepção histórica acerca do processo de criação de políticas públicas para a população negra em contexto nacional, e principalmente as que estão relacionadas ao contexto educacional.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que consiste na apresentação do investigador frente ao investigado, para aplicação de perguntas para a obtenção de dados que lhe interessam para realização da pesquisa. O processo de interação propiciado pela entrevista é importante para o desenvolvimento de pesquisas, principalmente em ciências sociais, já que promove a aproximação entre os sujeitos (investigador e investigado), para compreensão do objeto que está sendo pesquisado.

Para Richardson et al (2012) a entrevista é:

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa *A* a uma pessoa *B*. (RICHARDSON et al, 2012, p. 207)

A pessoa “A” representa o emissor e a pessoa “B” representa o receptor, o processo de comunicação é realizado por meio da lateralidade da comunicação, podendo

variar entre uma comunicação bilateral ou unilateral. A entrevista é caracterizada como uma comunicação bilateral. O instrumento de coleta de dados de informação será realizado por meio da realização de entrevista semiestruturada, além das perguntas pré-definidas poderá ser incluída outras perguntas a partir do desenvolvimento da entrevista.

O modelo de entrevista utilizado para realização desta pesquisa foi a semi-estruturada. Triviños (1987, p. 146) apresenta como:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

Dessa maneira, a entrevista semi-estruturada é entendida como processo que permite ao entrevistado contribuir para a pesquisa de maneira espontânea e ao mesmo tempo objetiva. Esta etapa da pesquisa foi realizada com os coordenadores dos cursos de licenciatura, professores que compõem o Núcleo Docente estruturante, Coordenadoria de graduação e Diretor(a) do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFAL e representantes discentes nos colegiados dos cursos investigados, de acordo com o critério de disponibilidade e pertinência.

A entrevista (Apêndice), aconteceram de maneira virtual, por meio da plataforma de videoconferência da *google meet*. Este método de entrevista não é o convencional, porém, devido a pandemia (covid-19), que causou crise sanitária e colapso nos hospitais, pensando na integridade da saúde do pesquisador e sujeito pesquisado, foi decidido a realização das entrevistas nesta modalidade, e por obedecer às normas de segurança colocadas pela Organização Mundial da Saúde.

Para aplicação das entrevistas foi realizado um primeiro contato com os sujeitos entrevistados, por e-mail, informando da realização da pesquisa e solicitando que eles preencham formulário com a disponibilidade de dias e horários para a realização da pesquisa. Os documentos que autorizam a realização da pesquisa, e os Termos de Consentimento, foram encaminhados em anexo, no primeiro e-mail de contato. Após devolutiva do termo assinado e com base nas disponibilidades apresentadas pelo sujeito pesquisado, foi enviado novo e-mail, informando a data de realização da entrevista, horário e link para acesso ao *google meet*.

Neste momento da pesquisa, é possível reconhecer a interpretação que os BNR (Burocratas de Nível de Rua), servidores públicos da UFAL, têm acerca da política de

educação étnico-racial, ou seja, neste momento reconhece também o terceiro ciclo de políticas, o contexto da prática, que é proposto por Stephen J. Ball e está entrelaçado com esta categoria de análise proposta no modelo de implementação de política pública.

A partir da aplicação da entrevista semi-estruturada, foi fornecido subsídios para compreensão do contexto micro da política, como apresenta Tello (2013), que é o elemento crucial para realização de uma análise de política educacional com aprofundamento teórico-metodológico.

## 2.6. A TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é a parte central da investigação; é o momento em que o pesquisador após a escolha dos dados, inicia o processo de interpretação e análise, sendo estas duas atividades indissociáveis. Para Amado (2019), a interpretação e análise de dados podem acontecer a partir de diversas tradições analíticas, tais como: linguística, sociológicas, entre outras.

A escolha da técnica pelo pesquisador exige dele aprofundamento conceitual sobre a perspectiva adotada e suas técnicas de análises. Isso exige do pesquisador uma análise e interpretação dos dados com aprofundamento teórico metodológico, tendo em vista que será realizada uma triangulação entre a técnica utilizada para tratamento dos dados e o aporte teórico utilizado para desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma esta técnica permite ao pesquisador no momento de interpretação dos dados considerarem o contexto de produção destes discursos, propiciando uma análise com maior profundidade e riqueza de dados, afastando-se de análises superficiais e de senso comum.

Nesta pesquisa a técnica utilizada foi a técnica de análise temática, uma das abordagens da análise de conteúdo, por ser um método de análise que dialoga com a recolha de dados e a perspectiva teórica utilizada. Além disso, é uma técnica de análise e interpretação de dados que possibilita ao pesquisador realizar inferências interpretativas sobre os documentos, que foram utilizados para construção da pesquisa e na aplicação de entrevistas, a partir das categorias elencadas para análise, sendo elas: Educação étnico-racial no ensino superior, organização acadêmica e institucional da UFAL e suas políticas institucionais acerca da educação étnico-racial.

A análise e interpretação dos dados da pesquisa foram organizadas a partir dos seguintes elementos: ordenação e classificação, sistematização dos dados obtidos, análise

dos documentos e entrevistas, a partir do quadro referencial proposto para desenvolvimento deste estudo.

Para analisar as informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa, foi utilizado o método da Análise de Conteúdo que segundo Bardin (2016) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37)

O método de análise de conteúdo pode diferenciar a partir dos documentos selecionados e dos objetivos traçados pelo investigador. A partir do documento e dos objetivos que se pretende alcançar é traçado os instrumentos que serão utilizados. A técnica utilizada permite a descrição do conteúdo das mensagens, os indicadores (quantitativos ou qualitativos), que permite inferências sobre as condições de produção desta mensagem.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é organizada a partir de três pólos cronológicos: 1-pré-análise, que é composta por três atividades que estão estreitamente interligadas. A primeira atividade é a leitura flutuante que consiste na leitura do documento para estabelecer contato com o escrito, a segunda atividade é a escolha de documentos que serão analisados na pesquisa e a terceira atividade é a formulação das hipóteses e objetivos; 2 - a exploração do material é o processo de codificação, decomposição ou enumeração, a partir da unidade de registro; e o 3 – o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação nesta fase é realizado o processo de categorização dos elementos baseados nas suas similaridades e diferenças, e posteriormente reagrupadas por características comuns. Estes três polos demarcam o método utilizado pela análise de conteúdo.

Já, as técnicas utilizadas nesta abordagem, Bardin (2016) apresenta: a análise categorial que é o desmembramento do texto em unidades e categorias que são reagrupadas, a análise de avaliação consiste em medir as atitudes (nível verbal e comportamental) do locutor quanto aos objetos de que ele fala; a análise da enunciação é o estudo da palavra em ato, a análise proposicional do discurso é uma análise com objetivo inferencial; a análise da expressão é a análise de indicadores de ordem formal (significantes); e a análise das relações consiste na presença simultâneas de concorrência ou relação de associação de dois ou mais elementos em uma mesma unidade de texto.

Portanto, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, foi utilizado o método análise de conteúdo, em suas três fases, para interpretação e compreensão dos dados obtidos a partir dos elementos de coletas de dados, enquanto técnica de análise utilizada, a análise categorial.

### 3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: TRAJETOS HISTÓRICOS

Discutir sobre Relações Étnico-Raciais no Brasil significa adentrar em espaços de disputas e lutas de reconhecimento. O campo de estudo em questão começa a adquirir espaço a partir da década de 1970, por meio dos estudos de intelectuais e de reivindicações do Movimento Social Negro.

Reconhece-se que, anterior ao ano 2000, no cenário nacional a Educação Étnico-Racial, enquanto política pública foi silenciada no âmbito das ações do Estado no qual direcionou a discussão para outros documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Plano Nacional de Educação (PNE).

De igual modo, alguns municípios e estados, por reconhecerem a necessidade de criação de uma política pública que cumprisse o papel de erradicação de todas as formas de racismo e discriminação racial, aprovaram políticas voltadas a atender algumas das demandas do movimento social negro como: não adotar livros didáticos em que coloca a figura do negro em posição de inferioridade, promoção de atividades pedagógicas e formações continuadas para promoção de uma educação antirracista (SOUZA, 2011).

A partir dos Governos do Partido dos Trabalhadores (PT), na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), institui-se diversas políticas públicas voltadas para a população afro-brasileira e que tem a finalidade de promover a igualdade de oportunidades e de reconhecimento da luta dos africanos escravizados na construção do País.

Esse movimento continua no Governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016), com a promulgação da política de cotas, que assume caráter social, por considerar o critério de renda na distribuição de vagas nas instituições de Ensino Superior.

Apresenta-se nas próximas seções o recorte histórico normativo da Política de Educação Étnico-Racial, e a Revisão de Literatura em que se apresenta a partir de duas Bases de Dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*.

A seção 3.1 apresenta o marco normativo da Política de Educação Étnico-Racial no Brasil. Destaca-se a discussão histórico-normativa a partir de 1965 com o advento da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, considerando sua importância para o campo educacional, com a criação da

Resolução nº 2.106-A, resultado da Convenção. A presente resolução já sinalizava uma política voltada para a Educação Étnico-Racial, em que trazia mudanças propositivas para a política curricular da Educação Básica, e apresentava política de cotas, sob o discurso da inclusão e eliminação de todas as formas de racismo.

A seção 3.2 aborda a Revisão de Literatura fundamentada em duas bases de dados BTDT e *Scielo*. Essas bases representam um panorama sucinto e reconhecimento no âmbito do campo da pesquisa sobre as pesquisas em Política de Educação Étnico-Racial no Brasil, traz a produção acadêmica realizada em programas de pós-graduação *strictu sensu* e periódicos de produção intelectual, qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) com *qualis* entre A1 a B2.

### 3.1. MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O Estado brasileiro firma seu compromisso com políticas públicas para a população afro-brasileira no ano de 1965 ao participar da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Realizada em dezembro de 1965, esta convenção tinha por objetivo criar medidas de respeito universal dos direitos humanos e da liberdade de todos os indivíduos, sem discriminação de raça, sexo, religião ou idioma. A convenção foi protocolada por meio da Resolução nº 2.106-A, pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). Este documento é pensado a partir das seguintes reflexões:

TENDO EM CONTA a Convenção sobre Discriminação no Emprego e Ocupação, adotada pela Organização Internacional do Trabalho em 1958, e a Convenção pela Luta Contra a Discriminação no Ensino, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1960 (BRASIL, 1969).

O documento busca o desenvolvimento de ações que promovam a equidade, para a população negra. No Brasil, o documento foi implantado por meio do Decreto nº 65.810/1969 (BRASIL, 1969), considerando esta normativa ela abrange todos os direitos sociais da população afro-brasileira. Contudo, não houve mecanismos para sua efetivação, principalmente no campo educacional no qual previa mudanças nos currículos da educação nacional. Considerando que, neste período, os movimentos sociais estavam findados, pois o país passava por um governo militar e criminalizava e perseguia os movimentos/organizações sociais (SANTOS, 2014).

Em meados dos anos 1970, o regime militar começa a dar mostras de exaustão. Presencia-se o ressurgimento da sociedade civil, a partir de militantes das Comunidades Eclesiais de Base, vinculadas à Igreja Católica, sensível às organizações de esquerda e sindicatos. Articula-se uma rede de movimentos populares urbanos que buscam representar as mais diferentes reivindicações em espaços como fábricas, associações de moradores, movimentos por moradia, contra o aumento do custo de vida, movimento estudantil, entre outros. E aí se encontram, também, as organizações do movimento negro. Em 1978 é fundado o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial. (LEITE, 2011, p.27)

As políticas públicas destinadas a população afrodescendente sempre foram um terreno em disputa, entre o movimento social negro e os grupos sociais contrários as políticas de igualdade racial, apoiados pelo discurso falacioso da democracia racial (PEREIRA MESSIAS, 2009).

É necessário compreender que as políticas públicas para a população afro-brasileira, iniciam-se pelo reconhecimento da igualdade, a partir da Lei nº 7.716/1989 (SOUZA, 2011), primeiro documento oficial pós-Constituição Federal (CF), 1988, que define como crime o preconceito de raça e cor.

Percebe-se que neste movimento, um ano após a promulgação da CF/88, a nova organização social demonstra refletir sobre os problemas da população negra, fruto do processo de constituição histórica do Brasil, baseado num sistema escravocrata e que colocará a figura do negro em condições sub-humanas.

O que temos no Brasil não é apenas uma invisibilidade do(a) negro(a), mas também, uma invisibilidade da atrocidade e do crime contra a humanidade que foi o processo de escravização e a responsabilidade dessa sociedade em garantir reparação para esses crimes. E igualmente, uma invisibilidade ideológica das consequências da escravização no processo de extrema assimetria social estruturada entre a população negra e branca deste País. (ALVES, 2020, p. 47)

Mesmo com a aprovação da primeira legislação, que prevê a punição para o crime de racismo, ainda assim, não é possível dá conta da correção/equiparação das assimetrias entre as populações negras e brancas. Isso se evidencia no âmbito social: com diferenciação entre a renda *per capita* de famílias negras, na distorção idade série, número de afro-brasileiros nas Universidades e Institutos Federais (PAUTASSI, 2007). Além disso, a população negra também é maioria na população carcerária brasileira e no mapa de homicídios; quando essas diferenças são postas a partir do fator gênero, a discrepância torna-se ainda maior (LIMA, 2010).

As desigualdades vivenciadas pela população negra, são resultado do processo escravocrata, quando finalizado este processo oficial de exploração do homem em condições desumanas, os escravizados não receberam indenizações pelas condições de trabalhos ao qual eram obrigados a desempenhar, além disso, não se teve plano de reestruturação.

A partir dos anos de 1990, com o advento do processo de globalização e com a reconfiguração do Estado, produziram-se mudanças significativas em todos os aspectos da organização social. No contexto educacional, foi o período de criação e reelaboração de políticas educacionais, em meio a este contexto de forma introvertida a Educação para as Relações Étnico-Raciais começa a adquirir visibilidade e espaço no campo da política educacional.

No ano de 1995, aconteceu a “Marcha Zumbi dos Palmares” em Brasília/DF. Este movimento contou com a participação dos grupos sociais negros, que naquela época já vinham reafirmando a necessidade de políticas públicas, de equiparação.

Este movimento, na época, chamou a atenção da população brasileira pela questão do racismo, da desigualdade, dos crimes, da falta de reconhecimento que a população negra vinha sofrendo durante muito tempo. Neste sentido, desfazendo do discurso da “democracia racial”, ao qual pregava/prega um Brasil onde não existia/existe preconceito e que a população era/é tratada em par de igualdade (SERAFIM, 2015).

No mesmo ano, houve movimentação no Congresso Nacional, com a criação do Projeto de Lei nº 1239/1995<sup>10</sup>, que tinha como objetivo garantir a reparação e com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil. Além disso, o PL já contemplava a discussão das Relações Étnico-Raciais nos currículos da Educação Nacional.

Art. 4º O Governo providenciará políticas compensatórias para os descendentes de africanos escravizados, executando a declaração das terras remanescentes de quilombos, reforma nos currículos, assegurando políticas de emprego, direito a imagem e acesso à mídia, assim realizando políticas educacionais em centros urbanos. (PL nº 1.239/1995)

O referido projeto veio para atender as demandas reclamadas pelo ato de 1995 em Brasília, que contemplou todos os eixos sociais. Contudo, é importante destacar que neste período tinha-se um modelo de Estado em que estava imerso em um sistema

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=16454>.

neoliberal<sup>11</sup>. De acordo com Ball e Mainardes (2011), às políticas públicas tem sua identidade entrelaçada com as novas formas de organização social, ou seja, conforme a sociedade passa por mudanças advindas dos processos históricos e sociais as políticas públicas vão ganhando novas formas e a identidade de Estado assumida a partir dele.

Neste período, o Brasil passava por um processo de desresponsabilização do Estado, transferindo suas obrigações para Organização Não Governamental (ONGs), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), associações. Neste contexto, não haveria a possibilidade de tal política ser aprovada, considerando o caráter conservador do governo vigente. Além do documento, PL n° 1.239/1995 propor verbas indenizatórias para os descendentes dos africanos escravizados, que chegava ao valor de cento e dois mil reais (R\$102.000,00).

É importante destacar, que é neste PL que é pontuada um sistema de cotas no âmbito educacional para os descendentes de africanos, proporcional ao número dos descendentes de cada localidade.

Art. 3° O Governo, na esfera federal, estadual e municipal, assegurará a presença do africano nas escolas públicas, em todos os níveis, proporcionalmente à presença destes descendentes no conjunto da população local. (BRASIL, 1995)

O documento contempla e assegura direitos para a população negra, que durante muito tempo ficaram silenciados. Sendo o documento aprovado seria a contemplação dos direitos sociais da população negra em todas as esferas sociais (saúde, educação, segurança, emprego, moradia, etc.).

Além de as Políticas de Ações Afirmativas tornarem-se Lei depois da discussão chegar ao Supremo Tribunal Federal, em 2012, sendo aprovada com reconhecimento de equiparação social. Esta PL no ano de 2002, foi retirada da pauta pelo autor Eduardo Paim<sup>12</sup>.

Posterior à criação desta PL, no ano de 1996 ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É importante destacarmos que o documento é referendado após a manifestação de 1995, “Marcha Zumbi dos Palmares”,

---

<sup>11</sup> Entende-se como política neoliberal a ausência do Estado nos processos de decisões econômicas, havendo a livre participação do comércio como instrumento para ganância do desenvolvimento econômico e social do país.

<sup>12</sup> Foi deputado Federal pelo Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1987 – 2003, foi relator e autor de diversas proposições jurídicas, entre elas a PL n° 1.239/1995. Atualmente exerce a função de Senador pelo Estado do Rio Grande do Sul. É um parlamentar envolvido na discussão sobre políticas públicas de igualdade e direitos humanos.

mesmo com toda a repercussão nacional que o ato alcançou, não foram consideradas para alteração do documento.

A temática Educação Para as Relações Étnico-Raciais foi contemplada, posteriormente, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Os fazedores deste documento trataram o tema como algo subalterno e que poderia ser discutido posteriormente ou silenciado com o passar dos anos (SOUZA, 2011).

De acordo com Souza (2011), as pesquisas sobre raça e educação começaram a ganhar espaço entre as décadas de 1980 e 1990, contudo os estudos ainda eram muito pontuais e ausentes de novas pesquisas na área. Mas, muitas das contribuições apontadas pelas pesquisas, sendo estes campos de estudos rudimentares, foram contemplados na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no ano de 1996.

A partir da compreensão de que a sociedade brasileira é constituída por diversas etnias e povos que contribuíram na formação da nossa civilização, a educação escolar foi tomada pela demanda de pensar a pluralidade e a diversidade, particularmente com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), que significou um avanço no trato sobre essa questão. (SOUZA, 2011, p. 27)

Nos PCN's a diversidade foi reconhecida como parte da vida social brasileira. Reconhecendo que a diversidade no contexto escolar vinha sendo silenciada/ignorada pela ausência de questões que promovessem o reconhecimento da sociedade brasileira como multicultural (raça, cultura, social, sexual e etc.).

Souza (2011) destaca que nos PCN's há o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural, porém no texto não faz menção ou reconhecimento que a partir da diversidade existe a hierarquização de grupos sociais e desenvolvimento de desigualdades. Outra crítica lançada, é que o documento está mais propenso para um discurso ideológico e lacunar, se afastando de uma proposta curricular efetiva.

Outro fator importante, é que o termo diversidade ocupa a parte transversal do documento, ou seja, não está inserido efetivamente no currículo, não ocupando a centralidade da prática pedagógica. É preciso ponderar, que as ações/estudos sobre a diferença, estão ligadas ao contexto histórico.

É importante considerar que essa realidade não está isolada do contexto histórico que emerge a partir da década de 1980, quando as discussões sobre relações raciais e multiculturalismo ocupam espaços nas pesquisas e debates acadêmicos e nos movimentos sociais. É um momento marcado pelo processo de ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, centrado na homogeneidade, para um novo processo marcado pela valorização da discussão sobre as diferenças. (SOUZA, 2011, p. 29)

A inserção das Relações Étnico-Raciais no campo educacional, é fruto de pesquisadores na busca pela legitimidade de uma educação antirracista, e, sobretudo, dos Movimentos Sociais (negros, índios, sem-terra, mulheres), que lutaram pela construção de espaços públicos e democráticos, e por políticas públicas de reconhecimento.

No cenário internacional, ano de 2001, ocorreu na África do Sul, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata<sup>13</sup>. Esta conferência aconteceu pelo reconhecimento das comunidades internacionais que nas últimas três décadas no combate ao racismo e discriminação racial não obtiveram êxito, pois existem diversos seres humanos sendo vítimas destes processos e colocados em posições que ferem os direitos humanos ou direito da pessoa humana.

Ressalta-se que além desta conferência outros eventos internacionais ganham visibilidade para solidificar avanços contra o racismo sendo elas: duas conferências mundiais ocorridas em Genebra entre os anos de 1978 e 1983, apresentando discussões sobre o combate ao racismo e discriminação racial. A Conferência Mundial em Direitos Humanos, realizada em Viena em junho de 1993, que também apresentava em sua pauta elementos contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e suas formas correlatas. (DURBAN, 2001).

A partir deste evento foi criado um documento que ficou conhecido como “Declaração de Durban<sup>14</sup>”, em que traz os princípios norteadores para eliminação de todas as formas de racismo, reconhecendo que é um processo histórico e que se reverbera em todos os aspectos sociais. O documento também faz pontuações sobre ações que devem ser assumidas pela comunidade internacional e de forma isolada pelos Estados; as ações contemplam questões voltadas para a saúde; participação nos órgãos colegiados da sociedade, educação, entre outros.

No Brasil, antes mesmo do Ciclo das Conferências Mundiais, a partir da segunda metade dos anos 1980, vêm sendo realizadas ações, mesmo que insuficientes, nas três instâncias do governo (Federal, Estadual e Municipal), voltadas às mulheres e aos negros e mais recentemente aos jovens e aos homossexuais. Isso se dá em resposta às pressões dos movimentos sociais, dos quais destacamos os movimentos negros e feministas [...] no interior desses e nas últimas décadas com organização autônoma, é, ainda, importante destacar as organizações de mulheres

---

<sup>13</sup> Conferência organizada pela Organização das Nações Unidas e contou com a participação de mais de 16 mil participantes de 173 países. A Conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados.

<sup>14</sup> [https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao\\_durban.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf).

negras que enfatizam o valor da diversidade e o empoderamento dessas como agentes políticas."(SANTOS ET AL, 2008, p.919)

É importante reconhecer que a efetivação de políticas públicas direcionadas para equiparação e reconhecimento da população afrodescendente e vem de uma preocupação da comunidade internacional com as formas de racismo e discriminação, e que chegou ao Brasil, como projeto de lei desde os anos de 1958, de acordo com o que está exposto na Declaração de Durban, porém sem efetividade/aprovação. É preciso considerar, que as propostas de políticas públicas direcionadas para a população afro-brasileira foram realizadas em um período de governos conservadores e autoritários, nesta perspectiva tínhamos as políticas direcionadas para a entrada do setor privado nos espaços públicos.

A partir do ano de 2003, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, as relações Étnico-Raciais entram no campo da política pública, ocupando agora espaços de protagonismos e reconhecimento da população afro-brasileira. Isso foi possível pois o governo se aproximou dos movimentos sociais ouvindo suas pautas e reconhecendo a legitimidade de suas lutas. Além disso, o governo foi eleito sobre a égide do discurso de que iria atender as pautas sociais, principalmente as que estavam ligadas ao Movimento Social Negro.

A primeira Legislação é aprovada ainda no primeiro ano de governo, Lei nº 10.639/2003, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos da educação básica em escolas públicas e privadas. Esta legislação também modifica o artigo 26 alínea A e artigo 76, alínea B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Mesmo com as políticas instituídas em nível nacional ou local ainda são insuficientes para resolver a problemática do racismo e discriminação. Principalmente no sistema educacional que ainda encontra resistência na incorporação de currículos antirracistas, o que se encontra são experiências de práticas pedagógicas com foco na desconstrução de conceitos europeizados, que são práticas isoladas considerando que não são adotadas pelas instâncias de ensino (municipal, estadual ou federal), considerando o sistema privado de ensino o processo de invisibilidade é ainda maior.

Com o advento da Lei nº 10.639/2003, sentiu-se a necessidade de o debate adentrar nas formações iniciais e continuadas de professores, para que a legislação fosse contemplada na Educação Básica em sua efetividade. Em 2004, é promulgado o Parecer nº 003/2004, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistemas de ensino Básico e Superior. Ressalta-se que o parecer traz toda a

contextualização da condição social em que os afro-brasileiros são postos por seus traços biológicos.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (BRASIL, 2004)

A partir do processo de elaboração do documento percebe-se que seguiu vias democráticas pelo processo de participação da sociedade para discussão acerca de políticas para população negra, e principalmente ter escutado os principais afetados pela ausência de políticas públicas que contemplem os anseios e dilemas enfrentados pela população negra. Destaca-se no parecer o reconhecimento da população afrodescendente e sua história. Adquire-se protagonismo e resistência perante um currículo europeizado, e com vistas a desconstruir um currículo nacional que tende a invisibilizar a luta dos escravizados que em condições sub-humanas construíram o País.

No mesmo ano é aprovada a Resolução CNE nº1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No documento é pontuado que as instituições de Ensino Superior, que ofertam cursos de formação inicial e continuada de professores, estão obrigadas a inserir a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos componentes curriculares ou em atividades ofertadas para estes cursos de formação. Destaca-se que o documento não faz menção a oferta de um período para adaptação das instituições e, ainda, ratifica que estas questões serão consideradas no processo de avaliação das instituições de Ensino Superior.

Em meio a agenda do processo de legitimação e protagonismos das políticas de reconhecimento e igualdade para a população afro-brasileira, as Instituições de Ensino Superior Federal ganham protagonismo em cenário nacional por instituírem o sistema de cotas raciais para os cursos de graduação, entre as quais: Universidade de Brasília (2003), Universidade Federal de Alagoas (2003) e Universidade Federal da Bahia; e as estaduais Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), Universidade Estadual do Norte Fluminense (2001), Universidade do Estado da Bahia (2002), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2003).

Salienta-se que as implementações dos sistemas de cotas nas Universidades Federais eram regulamentadas pelos Conselhos Superiores Universitários de cada instituição que definiam o quantitativo de vagas. Já, nas Instituições Estaduais foram implementadas por meio de decretos estaduais ou regulamentadas pelos Conselhos Superiores das Instituições.

A seguir é apresentado o quadro 1: panorama da política étnico-racial no Brasil, apresentando todos os documentos oficiais em vigor, que tratam de políticas públicas para a população negra em nível nacional.

**Quadro 2: Panorama da Política Étnico-Racial no Brasil**

| Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres | Ano  | Assunto   |
|--|------|---|
| Lei nº 7.716/1989.                     | 1989 | Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.  |
| Lei nº 10.558/2002                     | 2002 | Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências   |
| Lei nº 10.639/2003                     | 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.  |
| Lei nº 10.678/2003                     | 2003 | Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências.   |
| Decreto nº 4.886/2003.                 | 2003 | Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências   |
| Parecer CNE nº 3/2004                  | 2004 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana  |
| Resolução Nº 1/2004.                   | 2004 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.  |
| Portaria nº 4.542/2005                 | 2005 | Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC. |
| Parecer CNE/CEB nº 2/2007              | 2007 | Parecer quanto à abrangência das 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                          | 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 12.288                          | 2010 | Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.  |
| Resolução nº 8/2012                    | 2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.   |

|                       |      |   |
|-----------------------|------|---|
| Decreto nº 8.136/2013 | 2013 | Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Sinapir, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.  |
| Resolução nº 2/2015   | 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 nº 2/2019   | 2019 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).        |

Fonte: o autor, 2020.

A Partir da elaboração do quadro síntese é importante destacar que as políticas direcionadas para a população negra começam a ganhar visibilidade a partir dos anos 2000, isso justifica-se, pela abertura do governo para com o movimento negro na proposição de diálogos e enfrentamento pela luta de reconhecimento e igualdade, principalmente no campo educacional.

Inicialmente os documentos abordam as discussões em forma de punição, crimes contra comunidade negra. Já a partir de 2002, a discussão passa a ocupar espaços educacionais, inicialmente com programa diversidade na universidade, Lei nº 10.558/2002 que tinha como objetivo o processo de financiamento de projetos institucionais desenvolvidos em comunidades negras.

Após esse movimento é promulgada a Lei nº 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade da discussão na Educação Básica, e a partir das Portarias e Pareceres entre os anos de 2004 a 2007, a discussão chega ao Ensino Superior, e após os anos de 2005 com a instituição da política do SINAES a discussão torna-se obrigatória.

Todo esse movimento jurídico criado no Brasil por meio de um sistema governamental progressista, está relacionado com a abertura do governo aos movimentos sociais, e além disso, para atender aos acordos firmado entre o Brasil e outros Países que fizeram parte das Conferenciais Mundiais conta o racismo e suas formas correlatas.

No cerne da discussão proposta pelo documento ele pretende por meio de políticas públicas ofertas condições mínimas para que a população negra tenha acesso a direitos sociais que já estão previstas em CF/1988, além de ser ao mesmo tempo um plano de ação para coibir atividades racistas e preconceituosas contra a comunidade negra brasileira.

A partir do quadro percebe-se os avanços de políticas públicas voltadas para a população negra, principalmente no campo da igualdade com a promulgação da Lei nº 7.716/1989, que prescreve como crime resultantes de preconceito de raça e cor. É nítido

que a partir dos Governos de Luís Inácio Lula da Silva as políticas voltadas para as relações étnico-raciais ganharam protagonismo entre os anos de 2003 – 2010 principalmente com a promulgação do Decreto nº 4.886/2003, que institui políticas de igualdade e reconhecimento em todas as áreas sociais.

A partir da implementação destas políticas sociais, é importante destacar que ocorre uma nova configuração no acesso ao Ensino Superior Brasileiro, que antes era privilégio da elite social, passando a ser acessado pelas camadas sociais populares, eclodindo diversos debates sobre o processo de precarização do ensino. Cunha (2007) destaca que o Ensino Superior brasileiro, veio para atender as demandas das elites sociais.

As primeiras Escolas de Ensino Superior começaram a funcionar no Brasil na primeira década do século XIX e, até o início do século XXI, caracterizava-se como um sistema de elite, um sistema voltado para oferecer Educação Superior como privilégio e para promover os interesses das elites dominantes. (PEIXOTO, 2011, p. 228)

Mesmo com o aumento de instituições públicas e privadas<sup>15</sup>, implicando nas crescentes taxas de matrículas, ainda não foi suficiente para romper com o modelo de um sistema de elite, pois o número de matrículas no Ensino Superior pode ter aumentado, mas, com ele, houve uma crescente taxa de desistências/abandono (EZCURRA, 2011). Isso acontece, pois existe uma estagnação do Ensino Básico, o qual as camadas populares têm acesso, e quando ingressam no Ensino Superior acabam desistindo por não terem as habilidades exigidas para prosseguimento no curso.

Essas questões implicam diretamente na implementação de políticas sociais como as Ações Afirmativas. É importante garantir o acesso de grupos marginalizados ao Ensino Superior, como forma de reparação social. Todavia, é crucial pensar nas políticas que tem como objetivo sanar ou minimizar o processo de desigualdade social, pois são políticas que estão em uma linha tênue. É preciso garantir políticas de acesso e permanência, bem como garantir a qualidade da educação Básica para que de fato o modelo de Educação Superior torne-se universalizado, considerando que está se vivenciando um processo de transição do sistema de elite para o sistema de massas.

Organicamente, a temática problematizada nesta pesquisa começa a ser efetivada no Ensino Superior por meio de legislação, como: Decreto nº 4.886/2003, Resolução nº 01 de 2004, Parecer CNE/CEB nº 2 de 2007, Decreto nº 8.136/2008, e a Lei nº

---

<sup>15</sup> De acordo com o censo realizado pelo Mec/Inep em 2009, mostra que em 2009 as instituições de Ensino Superior eram 2.314 e em 2019 é de 2.608.

12.288/2010. Nestes documentos, a discussão concentra-se em políticas curriculares iniciando-se em cursos de formação de professores, depois expandindo para os cursos de bacharelado, políticas de acesso e permanência.

A inclusão da temática ainda encontra resistência para ser efetivada, pois no Brasil, as Universidades públicas atendiam a grupos sociais hegemônicos, tornando-o, assim, desigual e marcado pelo acirramento competitivo do contexto da globalização capitalista.

### 3.2. AS INTERFACES ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Em âmbito nacional, a partir do exposto é possível identificar que as políticas públicas direcionadas para a população afro-brasileira seguiu contemplando diversos espaços: saúde, educação, cultura, entre outros. Além disso, as políticas têm um maior impacto no processo educacional, a partir da modificação dos currículos e com a promulgação do sistema de cotas (Ações Afirmativas).

Na Universidade Federal de Alagoas, a discussão sobre questões étnico-raciais tem início na década de 1980, com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB)<sup>16</sup>, que inicialmente voltou seus estudos para as áreas de educação e saúde, com foco no desenvolvimento de ações que venham a melhorar a situação de precariedade em que as famílias quilombolas alagoanas estão submetidas, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, iniciou-se a preocupação e desenvolvimento de estudos que possibilitaram a implantação da legislação no sistema educacional alagoano (SANTANA, 2015).

Além disso, a instituição é protagonista em nível nacional por ser a 2º a implementar uma política de ações afirmativas no ano de 2003, e a primeira a inserir a discussão sobre a saúde da população negra em seus currículos de cursos de graduação na área da saúde: enfermagem, serviço social, psicologia e medicina, após esse fator a discussão começa a chegar nos cursos de licenciatura. É oportuno frisar que este fato só foi possível devido a implementação da política de cotas e a diversificação do público que passou a ter acesso a instituição.

O NEAB desempenha papel fundamental na aproximação da universidade com movimentos sociais, sobretudo o negro, e na elaboração, implementação e avaliação de

---

<sup>16</sup> A partir da promulgação da Resolução nº 100/2019, é que acontece a mudança da nomenclatura do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFAL é alterado para Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

políticas destinadas a população afrodescendente; sendo sua atuação voltas para outras questões, além das políticas de ações afirmativas. Santana (2015), enumera em quatro subprojetos as ações desenvolvidas pelo NEAB/UFAL: políticas de cotas (acesso), políticas de permanência (para os cotistas), políticas curriculares e de formação e políticas de produção de conhecimento. Destacam-se os normativos institucionais desenvolvidos no âmbito da UFAL direcionados à população afrodescendente.

**Quadro 3:** Legislação Institucional da UFAL sobre Relações Étnico-Raciais

| <b>Resolução</b>     | <b>Ano</b> | <b>Assunto</b>  |
|----------------------|------------|---|
| Resolução nº 33/2003 | 2003       | Aprova o programa de políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior na UFAL.  |
| Resolução Nº 90/2009 | 2009       | Aprova os projetos dos cursos de especialização “lato sensu” em: educação física e cultura e educação em direitos humanos e diversidade.  |
| Resolução Nº 27/2012 | 2012       | Aprova, “ad referendum”, o projeto do curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade.   |
| Resolução Nº 36/2012 | 2012       | Homologa a resolução nº. 27/2012- CONSUNI/UFAL que aprovou, “ad referendum”, o projeto do curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade      |
| Resolução Nº 54/2012 | 2012       | Normatiza a reserva de vagas (cotas) no processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação da UFAL.  |
| Resolução Nº 79/2013 | 2013       | Aprova, “ad referendum”, o projeto do III curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade.   |
| Resolução Nº 05/2014 | 2014       | Homologa a resolução nº. 79/2013- CONSUNI/UFAL que aprovou, “ad referendum”, o projeto do III curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade. |
| Resolução Nº 06/2018 | 2018       | Define os componentes curriculares comuns aos cursos de graduação de formação de professores para a educação básica, no âmbito da UFAL.   |
| Resolução Nº 60/2018 | 2018       | Autoriza, “ad referendum”, a contratação da FUNDEPES para gerir os recursos do projeto  |

|                       |      |  |
|-----------------------|------|--|
|                       |      | “afroatidade e disciplina saúde da população negra”.   |
| Resolução N° 86/2018  | 2018 | Regulamenta a implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) nos cursos e programas de pós-graduação lato sensu (inclusive as residências) e stricto sensu da UFAL. |
| Resolução N° 100/2019 | 2019 | Regulamenta a alteração da nomenclatura e da estrutura do núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB) da UFAL e dá outras providências.                                      |

Fonte: O autor, 2020.

A partir do panorama exposto pelo quadro infere-se que a instituição manteve uma visão inclusiva e de reconhecimento da população negra, mesmo quando não se tinha uma política de promoção das relações étnico-raciais em nível nacional, a exemplo a política de ações afirmativas.

Como a UFAL foi pioneira na inserção de políticas de Educação Étnico-Racial, é importante salientar que após promulgação de legislação nacional, a exemplo da Lei n° 10.639/2003, a instituição por meio do NEABI realizou diversos cursos de formação continuada para profissionais da educação básica (professores, gestores e coordenadores pedagógicos), para que a lei vinhesse a ser cumprida no território alagoano.

Por outro viés, a instituição passa a incorporar a discussão sobre a população negra em seus currículos a partir de 2005, no *Campus* A. C. Simões; é em 2010 nos *Campus* de Arapiraca e do Sertão. Percebe-se que ao passo que a discussão ganha espaço em contexto nacional as políticas institucionais também vão sofrendo alterações para de fato torna-se inclusiva e socialmente referenciada.

A política de Educação Étnico-Racial na Universidade Federal de Alagoas, tem sua implementação iniciada no ano de 2003 a partir da aprovação da Resolução n° 33/2003, que institui o Programa de Políticas Afirmativas para Afrodescendentes no Ensino Superior da UFAL (PAAF). O PAAF está organizado em quatro eixos a saber: cotas (acesso), permanência, produção científica e formação docente; o objetivo geral de implementação desta política é:

Criar um Programa de Políticas Afirmativas para Afrodescendentes na Universidade Federal de Alagoas com o intuito de propiciar ações que viabilizem o acesso e permanência da população negra no Ensino Superior. (**RESOLUÇÃO** 33/2003)

A partir do objetivo traçado pela política de educação étnico-racial na UFAL, começamos a analisar o processo a partir do PDI e PPI, por serem documentos que

sistematizam o processo organizacional da instituição. Dessa maneira montamos um quadro com os eixos que permeiam esta política e como estão dispostas no PDI, que serão analisados entre os anos 2000 a 2023, contemplando cinco PDI's.

O PDI foi analisado a partir das sequências em quatro eixos, conforme proposto no PAAF:

**QUADRO 4:** Eixo das Políticas Institucionais do PDI/UFAL 2000 - 2023

| <b>Eixos</b>                                  | <b>Setores</b>                        |
|---|---------------------------------------|
| Cotas (Políticas de Acesso)                   | Prograd, Propep, NEABI.               |
| Políticas de Permanência                      | Prograd, Proex, Proest, NEABI         |
| Política Curricular e Formação de Professores | Prograd, Proex, Propep, Progep, NEABI |
| Produção Científica                           | Proex, Propep, NEABI.                 |

**Fonte:** O autor, 2022.

O quadro foi criado a partir das análises realizadas nos documentos institucionais, pois, durante as sequências que foram retiradas do PAAF, percebe-se que existem Pró-Reitorias que implementam políticas que estão diretamente relacionadas com os eixos propostos da política. Ou seja, as políticas relacionadas ao processo de ingresso de novos estudantes estão relacionadas com as ações desenvolvidas pelas Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós Graduação, são setores que acompanham o processo de reserva de vagas em consonância com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, a partir da constituição de comissões para acompanhamento de avaliação das ações. De acordo com o proposto pelo PDI, as cotas na UFAL estavam reservadas em 20% para estudantes afro-brasileiros, negros, pardos; desse percentual sofre uma alteração dividida por gênero: 40% para homens e 60% para mulheres.

Já as pró-reitorias de graduação, extensão, estudantil e pesquisa e pós graduação são responsáveis pelo desenvolvimento de ações programas de permanência, por meio da concessão de bolsas via projetos de pesquisa, ensino, extensão e assistenciais. Existem alguns projetos que são especificamente para estudantes egressos da Política de Ações Afirmativas, como: Edital Maninha Xukuru Kariri, Conexões de Saberes, Programa Afroatitude, em outros casos, existe uma reserva de vagas respeitando 20%, do total de vagas ofertadas pelos editais para programas de assistência estudantil, Programa de Iniciação Científica e Tecnológica, Monitoria, entre outros. Assim, percebe-se que existe uma preocupação em relação ao processo de permanência do estudante na universidade, de forma a garantir o processo de finalização do curso.

Já o processo de Política Curricular e Formação de Professores, estão relacionados com ações desenvolvidas pelas Pró-Reitorias de Graduação, Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, Progep e NEABI. As políticas desenvolvidas por estas gerências estão

relacionados ao processo de inserção de disciplinas em cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), em articulação com os órgãos colegiados de cada curso; além disso, podem ser atividades de formação inicial (cursos de curta duração, extensão, seminários e formação continuada), este último ficando a cargo da progep.

A sistematização e divulgação da produção científica de atividades ligadas às questões étnico-raciais desenvolvidas por estudantes, técnicos e professores, ficam a cargo do NEABI em articulação com as pró-reitorias de extensão na promoção de seminários de socialização de ações e publicação na revista de extensão, ou pela pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação que fica responsável pelo acompanhamento e melhoramento de *qualis* das revistas existentes na instituição e da criação de novas revistas, além disso, o processo de divulgação também pode acontecer por meio da socialização das pesquisas desenvolvidas via editais em seminários específicos.

Neste sentido, observa-se que os sujeitos dentro das pró-reitorias juntamente com os professores do núcleo docente estruturante, a partir do processo de implementação de política pública podem ser considerados como Burocratas de Nível de Rua – BNR's, pois:

Por serem os responsáveis pela entrega final dos serviços, os BNRs têm o poder de determinar o acesso do público a direitos e benefícios governamentais. É por meio deles que a população consegue acessar a administração pública. Ao mesmo tempo, e por serem a interface mais visível do Estado, esses burocratas materializam a imagem que os cidadãos têm sobre o governo – seja de forma positiva seja de forma negativa. (LOTTA, 2019, p. 22 – 23)

Essa posição dos servidores enquanto BNR se faz por meio do processo de criação de uma política pública, considerando que fizeram uso da discricionariedade, procedimento que assiste a estes sujeitos, pois pode ser considerado como a margem de liberdade para tomada de decisão, isso é perceptível pelo processo de criação do PAAF, que aconteceu em 2003, a partir de decisão colegiada, mesmo antes de existir uma normativa nacional para implementação de tal política.

Cada setor da Universidade é responsável pelo processo de implementação, neste sentido, deixam de serem vistos como meros executores de uma política pública, pois, para Lipsky, eles são considerados policymakers, fazedores de política, pois transformam políticas mais abrangentes e em muitos casos contraditórias em ações práticas em contextos diversos e com recursos escassos. Isso pode ser verificado a partir do processo da primeira categoria temática exposta pelo PAAF, apresenta-se as políticas de Acesso (cotas), dentro destes grupos temos diversos grupos étnicos inseridos dentro desta

categoria, logo, os policymakers ao executarem a política criaram divisões para o quantitativo de vagas para que pudessem atender aos estudantes de escolas públicas que são grande grupo de atenção desta política, e dentro desta categoria, criaram subcategorias, agrupando as pessoas: negras, indígenas, com deficiência, entre outros.

Em especial, se tratando da população negra, esse processo de acesso dar-se exclusivamente pelas bancas de heteroidentificação, ou seja, temos a criação de elementos que garantem o acesso a pessoas que se autodeclaram negras e/ou pardas, pois para aqueles/as que são de comunidades remanescentes, basta declaração do líder comunitário para ocupação da vaga, contudo, para os autodeclarados é necessário passar por esta comissão, esta ação realizada pelos BNR's configura-se como procedimento para garantia de acesso a direitos sociais, considerando contextos adversos, já que a comissão também é pensada como mecanismo de deter fraudes no processo de ingresso ao Ensino Superior por sujeitos que não estejam em acordo com o condicionante da política.

Lotta (2019) apresenta que as políticas de cunho de igualdade, ou seja, que buscam sanar ou equalizar o processo de desigualdade social tendem a assumir no Brasil uma perspectiva universal, algo que em certa medida é acertável pelo caráter da política pública, porém, quando iniciasse o processo de implementação começa a perceber que dentro da mesma organização pública, existem dentro da mesma instituição contextos específicos e que precisam ser considerados neste momento.

No contexto de criação da política de educação étnico-racial na UFAL, seguiu a partir da relação do NEABI com o movimento negro, que insurgiu na criação de políticas públicas para a população negra, esse processo assenta-se na discussão sobre acesso dessa população ao Ensino Superior, contudo, PAAF prevê outras ações que não estão direcionadas para a política de Acesso (cotas). É perceptível que a instituição deteve seu olhar para o processo de acesso, o que fragilizou os outros pontos da política.

**Figura 1:** PDI 2006 – 2008: Políticas de Acesso


99

| DIRETRIZ 4: PROCESSOS OPERACIONAIS                     |   |  |                    |
|--|---|--|--------------------|
| Objetivos  | Metas   | Ações  | Atores envolvidos  |
| 1. Aprimorar o processo de ensino de graduação da UFAL | 1.1. Aprimorar as políticas de Acesso e de Permanência aos Cursos de Graduação da UFAL; | 1. Definir políticas de inclusão social e reservas de vagas;<br>2. Aperfeiçoar o Processo Seletivo Seriado – PSS;<br>3. Implantar o Sistema de Cotas;<br>4. Criar instrumentos de acompanhamento dos alunos cotistas;<br>5. Criar condições de permanência dos alunos cotistas na Instituição;<br>5. Rever os critérios dos processos de transferência, reingressos e reopção de curso.  | PROGRAD,<br>NEAB   |
|  | 1.2. Ampliar anualmente o número de vagas nos cursos de graduação no mínimo 10%;        | 1. Implementar ações de sensibilização e estimulação aos cursos;<br>2. Negociar com os cursos para redimensionar o número de vagas;<br>3. Avaliar a forma de cálculo das vagas disponíveis e os procedimentos utilizados para preenchimento das mesmas;<br>4. Incentivar a criação de cursos novos, em particular os adequados às necessidades da região, que atendam às demandas da sociedade;<br>5. Estudar a viabilidade de criação de novos cursos noturnos. | PROGRAD;<br>PROGEP |

Fonte: PDI UFAL, 2006, p. 99.

**Figura 2:** PDI 2013 – 2017: Política de Acesso

- ✓ Produção de material com uso de TICs em disciplinas de alto índice de retenção;
- ✓ Inclusão dos PPC's das licenciaturas nas temáticas cultura afro-brasileira e educação ambiental;
- ✓ Inclusão da Extensão como componente curricular obrigatório;
- ✓ Ampliação do sistema de **cotas** da UFAL dos atuais 20% para 50% em três anos;
- ✓ Ampliação em 10% do Programa Pibip-Ação;
- ✓ Criação do Sistema de Tutoria nos semestres letivos do início dos cursos de graduação;
- ✓ Implantação do Curso de Medicina no Campus Arapiraca, com 60 vagas;
- ✓ Ampliação do Curso de Medicina no Campus A. C. Simões em 20 vagas;
- ✓ Implantação do Campus do Litoral, em Porto Calvo;
- ✓ Consolidação da expansão da UFAL através da criação de novos cursos por demanda induzida, conforme apontado no planejamento das Unidades Acadêmicas e nos *Campi* Fora de Sede, com vistas a adensar atividades acadêmicas, em função da concessão, pela SESU/MEC, de novos docentes, técnicos e infraestrutura adequada;
- ✓ Apoio às empresas Junior para maior integração com a prática dos cursos, bem como o fortalecimento dos processos de melhoria contínua de gestão da UFAL como campo de prática profissional.

Fonte: PDI UFAL, 2013, p. 20.

No PDI da instituição conforme apresentado pelas figuras 1 e 2 mostra o eixo de acesso, e as ações expostas no documento para cumprimento desta meta, percebe-se que diversas ações estão sendo efetivadas para política de cotas, inclusive processo de ampliação deste quantitativo. Em análise aos instrumentos de entrada na instituição que acontece por meio do SISU, Transferência Interna e Externa, e Portador de Diploma, observa-se que dentro destes aspectos estão asseguradas a políticas de cotas, que apresenta-se como principal público, aluno de escola pública, e depois subdivide-se em

questões de grupos étnicos e renda per capita. Além disso, a ampliação do sistema de Cotas na UFAL, é devido a aprovação da lei de cotas que prevê 50% da oferta destinada para pretos e pardos.

No PDI de 2006 a 2008, as políticas de acesso a instituição estão atendidas na meta 1.1 exposto na ação 3, contudo é interessante o movimento apresentado no documento, pois, não apresenta em valores quantitativos a ampliação prevista. Contudo no PDI 2008 – 2012 é apresentado a seguinte questão:

A UFAL implantou a partir de 2005 o sistema de cotas para população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação. Esta ação faz parte do Programa de Políticas de Ações Afirmativas para afro-descendentes no ensino superior na UFAL. A Universidade estabeleceu uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos de graduação para os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, ou denominação equivalente, conforme classificação do IBGE e que são oriundos exclusivamente de escolas públicas de ensino médio. O percentual definido será distribuído da seguinte forma: 60% (sessenta por cento) para as mulheres negras e 40% (quarenta por cento) para homens negros. (UFAL/PDI 2008-212, p. 16)

A instituição de fato sofreu o processo de implementação informando no PDI anterior, porém a ampliação deu-se em termos de sujeitos com direito ao acesso a esta política pública. A IES ainda criou uma divisão por meio do fator gênero, considerando que o quantitativo de mulheres negras no Ensino Superior ainda é inferior ao homem negro, logo, este sistema busca equalizar esta diferença. Salienta-se ainda que diante das estratégias para atendimento da política do PAAF na UFAL, o PDI 2008-2012 não definiu nenhuma meta e ou estratégia, apenas elencou as ações que já vinham acontecendo.

Já no PDI 2019-2023 as metas sobre a política de ações afirmativas estão materializadas de maneira semelhante ao anterior, apresentando apenas que a discussão sobre esta política está efetivada por meio de legislação federal e a instituição vem cumprindo o teto determinado de 50%, neste sentido os sujeitos pertencentes a esta política também é ampliado, além do indígena também é inserido a pessoa com deficiência.

Dentro deste movimento é possível perceber que os policymakers para ampliar os usuários desta política, os *policymakers*, criam instrumentos para um maior número de destinatários incluídos nesta política sem aumento real do número de vagas. Em condições adversas exprimem esforços por meio da discricionariedade para fazer com que os *policymakers* tenham acesso às políticas de inclusão.

Neste sentido a instituição, volta-se seu olhar para essas questões inclusive promovendo seminários para avaliar a política de acesso da instituição, que aconteceu em 2014 intitulado: “Avaliação do Programa de Ações Afirmativas”, que buscava avaliar os

quatro eixos do PAAF da UFAL, e dos Programas Afro-Atitude e Odê Ayê, por meio de relatos de alunos bolsistas que integram estes programas extensionistas. Na época esse evento aconteceu sob responsabilidade da Diretora do NEABI Professora Clara Suassuna Fernandes.

Atualmente, O NEABI vem realizando o projeto Censo das Ações Afirmativas da UFAL: dez anos da lei de cotas, projeto que conta com financiamento por meio de recursos advindos do Edital nº 01/2021, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do Governo Federal, e do Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD). Esta ação desenvolvida por este órgão da UFAL busca avaliar esta política desde 2012, quando aprovada a lei de cotas, tendo seu foco para o processo de acesso, permanência, assistência estudantil e desempenho escolar. Percebe-se que com essas ações a UFAL consegue elementos para avaliar o progresso do sistema de cotas desde sua criação até a atualidade.

As políticas de permanência estão ancoradas no lançamento de editais de extensão para alunos cotistas, ou, na reserva de vagas para estes estudantes em ações desenvolvidas pelas pró-reitorias. Conforme apresentado no quadro, a política de permanência são ações que estão mais ligadas a ações de extensão, por meio de projetos como Maninha Xucuru Kariri, Afro-Atitude, que foi transformado no projeto Conexões de saberes. Ou por ações da pró-reitoria estudantil, por meio de editais específicos liberados pelo MEC, para execução do Programa Bolsa Permanência, que tem como objetivo repasse de recursos para estudantes quilombolas e indígenas, com a finalidade de ofertar condições para que os estudantes consigam finalizar seus cursos.

Já os editais Maninha Xucuru Kariri foram lançados em duas edições uma em 2016, e outra em 2018, este edital foi lançado em parceria com o NEABI e a pró-reitoria de extensão, na qual tinha como objetivo financiar estudos sobre temas relacionados a questões étnico-raciais e indígenas, e os bolsistas das atividades aprovadas deveriam ser estudantes que ingressaram na instituição pelo sistema de cotas. Este Edital já destinava um quantitativo de bolsas específicas para o *Campus* da UFAL. O Edital PROEX nº 04/2016, ofertou 30 bolsas e selecionou 15 projetos, distribuídos da seguinte maneira: 08 projetos para o A.C. Simões, 04 para o *Campus* Arapiraca e suas Unidades de Ensino, e 03 para o *Campus* Sertão e sua Unidade de Ensino, as atividades selecionadas tiveram 11 meses para realização das ações.

Já o Edital nº 15/2018, ampliou o número de bolsas disponibilizadas e projetos, nesta edição foram disponibilizadas 40 bolsas e selecionados 20 projetos, que foram

distribuídos da seguinte maneira: 10 projetos para o *Campus* A. C. Simões, 06 para o *Campus* de Arapiraca e suas Unidades Educacionais e 04 para o *Campus* Sertão e sua Unidade Educacional. As atividades selecionadas por este edital tinham o prazo de 17 meses para realização das ações.

Já o programa Afroatitude foi uma ação desenvolvida pelo MEC em colaboração com o Ministério da Saúde, integrando com universidades públicas brasileiras, no caso da UFAL, o projeto Afro-Atitude, que envolviam alunos cotistas, pesquisadores e tutores/coordenadores dos subprojetos. Já o programa Conexões de Saberes é um projeto que seleciona estudantes de escola pública para preparação para o ENEM.

Em relação a Produção do Conhecimento é importante destacar as ações que aconteceram por meio das Edições do Maninha Xucuru Kariri, em que os projetos após finalização apresentavam os produtos realizados durante a execução do projeto. Além disso, pode-se destacar as edições da Revista Kulê Kulê que apresenta em um de seus volumes os trabalhos realizados pelo programa Afroatitude.

Mesmo realizando ações pontuais o processo de produção e divulgação do conhecimento realizado neste campo do conhecimento produzido pela universidade, fruto das políticas e ações pontuadas no PDI, ainda são escassas e necessitam de um olhar que a priorize, colocando assim a instituição em destaque nacional como aconteceu outrora. Já as políticas curriculares e de formação docente só aparecem ações para este tópico do PAAF a partir dos PDI de 2013. Conforme figuras a seguir:

**Figura 3:** PDI 2013-2017: Políticas Curriculares e de Formação de Professores

- ✓ Produção de material com uso de TICs em disciplinas de alto índice de retenção;
- ✓ Inclusão dos PPC's das licenciaturas nas temáticas cultura afro-brasileira e educação ambiental;
- ✓ Inclusão da Extensão como componente curricular obrigatório;
- ✓ Ampliação do sistema de cotas da UFAL dos atuais 20% para 50% em três anos;
- ✓ Ampliação em 10% do Programa Pibip-Ação;
- ✓ Criação do Sistema de Tutoria nos semestres letivos do início dos cursos de graduação;
- ✓ Implantação do Curso de Medicina no Campus Arapiraca, com 60 vagas;
- ✓ Ampliação do Curso de Medicina no Campus A. C. Simões em 20 vagas;
- ✓ Implantação do Campus do Litoral, em Porto Calvo;
- ✓ Consolidação da expansão da UFAL através da criação de novos cursos por demanda induzida, conforme apontado no planejamento das Unidades Acadêmicas e nos *Campi* Fora de Sede, com vistas a adensar atividades acadêmicas, em função da concessão, pela SESU/MEC, de novos docentes, técnicos e infraestrutura adequada;
- ✓ Apoio às empresas Junior para maior integração com a prática dos cursos, bem como o fortalecimento dos processos de melhoria contínua de gestão da UFAL como campo de prática profissional.

Fonte: PDI UFAL, 2006, p. 20.

Figura 4: PDI 2019- 2023: Políticas Curriculares e de Formação de Professores

| ACÇÕES PREVISTAS PARA O PERÍODO DE 2019 A 2023  | SETORES RESPONSÁVEIS   | INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO E SITUAÇÃO ESPERADA EM 2023   |
|---|--|---|
| Fortalecimento das ações de monitoramento e supervisão dos cursos com conceito preliminar insatisfatório  | Prograd, PEI, Sinfra, NTI, UAs, Sibi, CPA, Direções de UAs e Direções Acadêmicas e Geral dos <i>campi</i> fora da sede | Todos os cursos com conceitos satisfatórios   |
| Reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino profissional e tecnológico da ETA e de ensino de graduação (bacharelados)  | Prograd, coordenações de curso da ETA e coordenações dos cursos de graduação   | 100% dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino profissional e tecnológico da ETA e de ensino de graduação (bacharelados) reformulados |
| Regulamentação de aproveitamento de componentes curriculares intercurso e <i>campi</i>  | Prograd, DRCA e Coordenações de Cursos   | Registro da regulamentação de aproveitamento de componentes curriculares intercurso e <i>campi</i>  |
| Curricularização da extensão nos PPCs dos cursos de graduação da Ufal (com previsão de dotação orçamentária) com valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial | Prograd, Proex, ETA e Proginst   | 100% dos projetos de cursos de ensino profissional e tecnológico e de ensino de graduação curricularizados                                |
| Publicação de editais com destinação de recursos para ações extensionistas em prol da qualidade socialmente referenciada  | Prograd, Proex e Proginst  | Definição na matriz orçamentária de destinação de recursos para curricularização das ações de extensão conforme dotação liberada pelo MEC |
| Desenvolvimento de ações de articulação entre a graduação e a pós-graduação   | Prograd e Propep   | Ações desenvolvidas na instituição que articulem o ensino de graduação com a pesquisa   |
| Garantia da oferta de cursos de graduação na modalidade EAD a partir do Edital nº 5/2018 da CAPES, com previsão de ingresso a partir de 2019.2: licenciaturas em Letras Espanhol, Letras Português e Matemática   | Prograd, CIED e PEI  | Efetivação da oferta das turmas dos cursos de Licenciatura em Letras Português, Letras Espanhol e Matemática                              |
| Desenvolvimento de atividades formativas contínuas para os docentes e técnicos envolvidos com cursos EAD, com foco em metodologias ativas e uso de tecnologias da informação e  | Cied, Prograd, Propep, Progep, NAC, Coordenações de Curso, Direções de UAs, Direções Acadêmicas e Geral                | Plano de formação elaborado e executado   |

Fonte: PDI UFAL, 2019, p. 328.

Em relação ao tópico de Políticas Curriculares e formação de professores percebe-se que este tópico do PAAF vem sendo executado de maneira tardia, justificando assim, ausência deste campo de discussão nos PPC de cursos que será apresentado na subseção 3.3.2, em que é realizado análise dos PPC de dois cursos de licenciatura da UFAL *Campus* de Arapiraca.

Em relação a continuidade da política tanto o PDI de 2013-2017, apresenta ações em relação ao processo de expansão da instituição entre esse movimento atendendo a este tópico Políticas Curriculares e formação de professores o documento prevê a criação de pós-graduação *latu sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira, no *Campus* de Porto Calvo, contudo com as políticas de cerceamento dos investimentos públicos o *Campus* ainda não foi criado.

Já o PDI 2019-2023 apresenta a criação de curso de mestrado profissional em história e cultura-afro brasileira, além de prevê a discussão em todos os PPC dos cursos de graduação por meio da curricularização da extensão, oportunizando a formação da trílice que fundamenta a universidade: Ensino x Pesquisa x Extensão.

Além disso, com a criação da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, órgão vinculado ao MEC responsável pela promoção de políticas inclusivas, principalmente direcionadas para a Educação Étnico-Racial. Nesse

contexto, a UFAL inicia a oferta do curso de especialização em Educação, Direitos Humanos e Diversidade.

A partir da Resolução nº 06/2018, que define os componentes comuns aos cursos de formação de professores, primeiro documento normativo da universidade que regulamenta essa discussão, e apresenta como obrigatória a contemplação da política de educação Étnico-Racial nos cursos de formação de professores.

É perceptível a preocupação da instituição, por meio do NEAB, na promoção de políticas afirmativas que garantam o ingresso da comunidade afro-brasileira nos cursos de graduação, inicialmente, e posteriormente, nos cursos de pós-graduação em nível *stricto e lato sensu*.

Neste último, coloca a UFAL como primeira instituição a ofertar sistema de cotas com recorte racial nos cursos de pós-graduação. Em nível de formação continuada pontua-se a oferta do curso de especialização em Educação, Direitos Humanos e Diversidade. Outros programas de ações internas foram/são realizados pela instituição que ficam sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão ou de Pesquisa e Pós-graduação. Na extensão destacam-se as ofertas de editais como: Programa de Ações Afirmativas Zumbi e Maninha Xucuru-Kariri, em parceria com o NEAB e projetos de pesquisa, vinculados ao Programa de Iniciação Científica.

As políticas direcionadas para modificação nos currículos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas, em alguns materiais do componente curricular Educação Para as relações Étnico-Raciais, ofertado para cursos do sistema UAB/UFAL, foram encontrados em prefácios produzidos pelos ex-diretores do NEAB/UFAL, que a instituição foi pioneira na inserção da disciplina Saúde da População Negra, em cursos de graduação, após perceberem que o público da instituição havia mudado com a implementação das ações afirmativas em 2003, sentiu-se a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso; que após fecundos debates teve a implementação do componente: Saúde da População Negra, no curso de enfermagem.

Procurando documentos normativos da instituição que apenas no ano de 2018, é que é aprovada pelo CONSUNI/UFAL, a Resolução nº 06, que estabelece os componentes curriculares ofertados pelos cursos de formação de professores para a educação básica, e que coloca que os projetos de cursos devem contemplar a discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, e a partir desta resolução inicia-se o processo de reformulação dos Projetos Político Pedagógico dos cursos.

### 3.2.1. A Universidade Federal de Alagoas *Campus* de Arapiraca: Contexto histórico

A UFAL *Campus* de Arapiraca foi criada por meio da Resolução nº 20/2005 de 01 de agosto de 2005, em que estabelece a implantação do *Campus* da UFAL no interior do estado de Alagoas como primeira etapa do projeto de interiorização da universidade. O *Campus* foi inaugurado em 16 de setembro de 2006, tendo sua autorização para funcionamento através do Parecer CNE/CES nº 52 de 01 de março de 2007, em que autoriza o funcionamento do *Campus* sede em Arapiraca e suas Unidades de Ensino Penedo, Palmeira dos Índios e Viçosa.

A criação do *Campus* bem como suas Unidades de Ensino ocorreu por identificação de demandas por curso superior no interior do Estado de Alagoas. Tais elementos podem ser mensurados a partir:

O município sede do *Campus* Arapiraca, assim como estes seus municípios pólo, correspondem, respectivamente, ao grupamento municipal de quatro Coordenadorias Regionais de Ensino, definidas pela Secretaria de Estado de Educação de Alagoas, cuja demanda potencial total por cursos de graduação universitária é representada por 70.354 alunos matriculados no ensino médio [...]. Esta demanda representa 32,18% da demanda estadual (218.625 matrículas). São jovens que buscarão ingressar na universidade, sem que a maioria deles tenha condição de fazê-lo senão na universidade pública e gratuita e próxima da sua residência, devido a sua baixa capacidade de deslocamento para Maceió e seu baixo nível de renda familiar (cerca de três salários mínimos). (PARECER CNE/CES Nº 52/2007)

A implantação do *Campus* Arapiraca aconteceu por estudos realizados em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, a partir do quantitativo de estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Médio (2º Grau Regular, Curso Normal, EJA, Supletivo), e estudos sobre a atuação de docentes na rede pública de educação sem formação específica em seus componentes curriculares de atuação; bem como com os Arranjos Produtivos Locais, para estudos sobre a necessidade de cursos de bacharelados para atender as necessidades econômicas do interior do estado. O *Campus* de Arapiraca em seu processo de implementação foi mapeado para atender a 37 municípios alagoanos, conforme tabela:

**Quadro 5:** Municípios Alagoanos atendidos pelo *Campus* UFAL Arapiraca

| 3º Coordenadoria |                     | 4º Coordenadoria |         | 5º Coordenadoria |                | 9º Coordenadoria |               |
|------------------|---------------------|------------------|---------|------------------|----------------|------------------|---------------|
| 1                | Palmeira dos Índios | 1                | Viçosa  | 1                | Arapiraca      | 1                | Penedo        |
| 2                | Belém               | 2                | Atalaia | 2                | Coité do Nória | 2                | Feliz Deserto |

|    |                    |   |               |    |                    |   |                       |
|----|--------------------|---|---------------|----|--------------------|---|-----------------------|
| 3  | Cacimbinhas        | 3 | Cajueiro      | 3  | Craíbas            | 3 | Piaçabuçu             |
| 4  | Estrela de Alagoas | 4 | Capela        | 4  | Feira Grande       | 4 | Igreja Nova           |
| 5  | Igaci              | 5 | Chã Preta     | 5  | Girau do Ponciano  | 5 | Porto Real do Colégio |
| 6  | Major Izidoro      | 6 | Mar Vermelho  | 6  | Lagoa da Canoa     | 6 | São Braz              |
| 7  | Maribondo          | 7 | Paulo Jacinto | 7  | Limoeiro de Anadia | 7 | Olho D'Água Grande    |
| 8  | Minador do Negrão  | 8 | Pindoba       | 8  | São Sebastião      | 8 | Campo Grande          |
| 9  | Quebrangulo        |   |               | 9  | Taquarana          | 9 | Coruripe (2º CRE)     |
| 10 | Tanque D' Arca     |   |               | 10 | Traipu             |   |                       |

Fonte: o autor, 2022.

O *Campus* Arapiraca conforme exposto pelo quadro, tem sua sede em Arapiraca e suas unidades educacionais nos municípios de Penedo, Viçosa e Palmeira dos Índios. Cada local em que a instituição foi implantada são municípios sedes das Gerências Regionais. As pesquisas que resultaram nesse processo foram realizadas em 12 municípios dos 37, em escolas públicas e privadas naquelas localidades, para alunos matriculados nos anos finais do Ensino Médio e professores das redes estaduais e municipais; além disso, foi realizado também com empresários do comércio, serviços e indústrias e sociedade civil.

A implantação da sede e de suas unidades da UFAL Arapiraca foram influenciadas pelos portes dos municípios, ou seja, os que apresentavam um maior número populacional e por suas influências no desenvolvimento do estado, dessa maneira foram elencados os municípios que no quadro encontram-se em negrito: Penedo, Viçosa, Arapiraca e Palmeira dos Índios. O *Campus* Arapiraca passou a funcionar com os seguintes cursos:

**QUADRO 6:** Organização dos cursos da UFAL *Campus* Arapiraca e Suas Unidades de Ensino 2006-2010

| <b><i>Campus</i> Arapiraca</b> |              |              |                 |
|--------------------------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Curso</b>                   | <b>Tipo</b>  | <b>Turno</b> | <b>Nº Vagas</b> |
| Administração                  | Bacharelado  | Vespertino   | 40              |
| Agronomia                      | Bacharelado  | Integral     | 40              |
| Arquitetura                    | Bacharelado  | Integral     | 40              |
| Ciência da Computação          | Bacharelado  | Vespertino   | 40              |
| Ciências Biológicas            | Licenciatura | Matutino     | 40              |
| Educação Física                | Licenciatura | Matutino     | 40              |
| Enfermagem                     | Bacharelado  | Integral     | 40              |
| Física                         | Licenciatura | Vespertino   | 40              |
| Matemática                     | Licenciatura | Vespertino   | 40              |
| Química                        | Licenciatura | Matutino     | 40              |
| Zootecnia                      | Bacharelado  | Integral     | 40              |
|                                |              |              |                 |

| <b>Pós Graduação<sup>17</sup></b> |                |            |       |
|-----------------------------------|----------------|------------|-------|
| Enfermagem                        | Especialização | Matutino   | ----- |
| Filosofia                         | Especialização | Noturna    | ----- |
| <b>Palmeira Dos Índios</b>        |                |            |       |
| Psicologia                        | Bacharelado    | Matutino   | 40    |
| Serviço Social                    | Bacharelado    | Vespertino | 40    |
| <b>Penedo</b>                     |                |            |       |
| Engenharia de Pesca               | Bacharelado    | Integral   | 40    |
| Turismo                           | Bacharelado    | Vespertino | 40    |
| <b>Viçosa</b>                     |                |            |       |
| Medicina Veterinária              | Bacharelado    | Integral   | 40    |

Fonte: O autor, 2022.

Observando o quadro verifica-se que o *Campus* Arapiraca iniciou suas atividades com um quantitativo significativo em termos de vagas para a região interiorana do estado de Alagoas. A instituição começa suas atividades com 16 cursos de graduação, com 640 vagas anuais, até o ano de 2008, o *Campus* de Arapiraca Funcionou com esse quantitativo de vagas anuais após este ano, a partir de 2009 os cursos passaram por ampliação de seu quantitativo de vagas, sendo 50 anuais.

O Reuni foi uma política pública que contribui substantivamente para ampliação do acesso da população brasileira, em especial alagoana, ao Ensino Superior público e de qualidade, processo que compactuou com o acesso de muitos jovens de escolas públicas a cursos de graduação.

A instituição passou a expandir em unidades como exemplos têm o *Campus* de Delmiro Gouveia, com sua Unidade Educacional em Santana do Ipanema, em 2010; e expansão e dos cursos de graduação, principalmente no *Campus* Arapiraca, a partir de 2011, conforme quadro a seguir:

**QUADRO 7:** Organização dos cursos da UFAL *Campus* Arapiraca e Suas Unidades de Ensino 2011-2023

| <b><i>Campus</i> Arapiraca Sede</b> |             |              |            |              |
|-------------------------------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| <b>Curso</b>                        | <b>Tipo</b> | <b>Turno</b> | <b>Ano</b> | <b>Vagas</b> |
| Administração                       | Bacharelado | Vespertino   | 2007       | 50           |
| Administração Pública               | Bacharelado | Noturno      | 2011       | 40           |

<sup>17</sup> Não foi possível identificar o quantitativo de vagas ofertadas nestas especializações no site institucional da UFAL.

|                                      |                |            |      |     |
|--------------------------------------|----------------|------------|------|-----|
| Agronomia                            | Bacharelado    | Integral   | 2007 | 50  |
| Arquitetura e Urbanismo              | Bacharelado    | Vespertino | 2007 | 40  |
| Ciências da Computação               | Bacharelado    | Vespertino | 2007 | 50  |
| Ciências Biológicas                  | Licenciatura   | Matutino   | 2007 | 50  |
| Educação Física                      | Licenciatura   | Diurno     | 2007 | 50  |
| Enfermagem                           | Bacharelado    | Integral   | 2007 | 40  |
| Física                               | Licenciatura   | Diurno     | 2007 | 50  |
| Letras – Português                   | Licenciatura   | Noturno    | 2011 | 40  |
| Matemática                           | Licenciatura   | Vespertino | 2007 | 50  |
| Medicina                             | Bacharelado    | Integral   | 2012 | 60  |
| Pedagogia                            | Licenciatura   | Noturno    | 2011 | 40  |
| Química                              | Licenciatura   | Matutino   | 2007 | 50  |
| Química                              | Licenciatura   | EAD        | 2014 | 75  |
| Zootecnia                            | Bacharelado    | Integral   | 2007 | 50  |
|                                      |                |            |      |     |
| <b>Pós Graduação</b>                 |                |            |      |     |
| Alfabetização e Letramento           | Especialização | Presencial | 2014 | 40  |
| Residência Agrária em Extensão Rural | Especialização | Presencial | 2013 | 50  |
| Saúde Pública                        | Especialização | Presencial | 2015 | 160 |
| Vigilância em Saúde                  | Especialização | Presencial | 2014 | 40  |
| Agricultura e Ambiente               | Mestrado       | Integral   | 2012 | 18  |
| Ensino e Formação de Professores     | Mestrado       | Integral   | 2021 | 18  |
| Mestrado Profissional em Matemática  | Mestrado       | Integral   | 2022 | 10  |
|                                      |                |            |      |     |
| <b>Unidade Educacional de Penedo</b> |                |            |      |     |
| Ciências Biológicas                  | Licenciatura   | Noturno    | 2014 | 50  |
| Engenharia de Pesca                  | Bacharelado    | Integral   | 2007 | 50  |
| Engenharia de Produção               | Bacharelado    | Diurno     | 2014 | 50  |
| Sistema de Informação                | Bacharelado    | Noturno    | 2014 | 50  |
| Turismo                              | Bacharelado    | Vespertino | 2007 | 50  |
|                                      |                |            |      |     |

| Pós-Graduação   |                |                 |      |     |
|---|----------------|-----------------|------|-----|
| Gestão em Meio Ambiente                                       | Especialização | Presencial      | 2019 | 25  |
|   |                |                 |      |     |
| Unidade Educacional de Palmeira dos Índios                    |                |                 |      |     |
| Psicologia  | Bacharelado    | Diurno          | 2007 | 50  |
| Serviço Social  | Bacharelado    | Diurno          | 2007 | 50  |
|   |                |                 |      |     |
| Pós-Graduação   |                |                 |      |     |
| Direitos Sociais e Gestão dos Serviços sociais                | Especialização | Presencial      | 2012 | 32  |
|   |                |                 |      |     |
| Universidade Aberta do Brasil – UFAL                          |                |                 |      |     |
| Administração Pública   | Bacharelado    | EAD             | 2009 | 40  |
| Ciências Sociais  | Licenciatura   | EAD             | 2012 | 50  |
| Física  | Licenciatura   | EAD             | 2012 | 25  |
| Geografia   | Licenciatura   | EAD             | 2010 | 50  |
| Letras - Espanhol   | Licenciatura   | EAD             | 2013 | 50  |
| Letras - Inglês   | Licenciatura   | EAD             | 2014 | 50  |
| Matemática  | Licenciatura   | EAD             | 2009 | 30  |
| Pedagogia   | Licenciatura   | EAD             | 2008 | 50  |
| Sistema de Informação   | Bacharelado    | EAD             | 2007 | 50  |
|   |                |                 |      |     |
| Pós Graduação   |                |                 |      |     |
| Educação do Campo   | Especialização | EAD             | 2013 | 25  |
| Ensino de Geografia   | Especialização | EAD             | 2018 | 30  |
| Ensino de História  | Especialização | Semi-Presencial | 2018 | 100 |
| Estratégias Didáticas para a Educação Básica com Uso da TIC's | Especialização | EAD             | 2014 | 30  |
| Educação em Direitos Humanos e Diversidade                    | Especialização | Semi-Presencial | 2014 | 100 |
| Gênero e Diversidade na Escola                                | Especialização | EAD             | 2014 | 25  |

|  |                |                 |      |    |
|--|----------------|-----------------|------|----|
| Gestão em Saúde Pública                  | Especialização | EAD             | 2015 | 75 |
| Gestão Pública                           | Especialização | EAD             | 2015 | 75 |
| Gestão Pública Municipal                 | Especialização | EAD             | 2015 | 75 |
| Mídias na Educação                       | Especialização | Semi-Presencial | 2014 | 30 |
| Tecnologia da Informação para Educadores | Especialização | Semi-Presencial | 2014 | 25 |

Fonte: o autor, 2022.

Esse quadro em relação ao anterior mostra o processo de ampliação da UFAL, e também a ausência da Unidade Educacional de Viçosa, isso porque esta unidade foi desligada do *Campus* Arapiraca, e passou a integrar-se ao *Campus* de Engenharia e Ciências Agrárias- CECA, por meio da aprovação da Resolução nº 57 de 2017, Isso aconteceu sob a justificativa que com a vinculação da Unidade ao CECA, por ter concentração de cursos de Agrárias, melhoraria a qualidade do curso de medicina veterinária e também da Pós Graduação Stricto Sensu em Inovação e Tecnologia Integrados a Medicina Veterinária para o Desenvolvimento Regional. Essa melhoria estava atrelada ao CECA dispor de laboratórios que atendiam as demandas dos cursos, ocasionando um melhor desempenho para realização de pesquisas.

A partir do processo de ampliação do número de vagas e oferta de cursos que aconteceu em duas vias, a primeira fruto do Reuni, procedimento que proporcionou a implantação de diversos cursos no interior de estado, inclusive em Arapiraca, processo que favoreceu para o acesso da população de estudantes da Educação Básica Pública, que muitas vezes não tinha condições de se locomoverem para a capital do estado para estudarem, o que criava-se um monopólio do acesso ao Ensino Superior Público, que concentrava-se para a grande parcela da população burguesa, considerando que o acesso ao Ensino Superior antes dessa política pública, era ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas, com 90% de sua oferta destinada a cursos de formação de professores com quantitativo de vagas e cursos inferior ao ofertado pela UFAL *Campus* de Arapiraca, ou por instituições privadas na modalidade Educação a Distância EAD, ou Presencial.

Os Cursos da UAB, que aparecem na Tabela, estão organizados de maneiras distintas porque são cursos que não foram criados pelo *Campus* de Arapiraca ou suas Unidades de Ensino, mas, por centros e/ou faculdades vinculadas ao *Campus* A.C.

Simões, que fica localizado na Cidade de Maceió, assim, acontece com as especializações que são oferecidas por esse sistema. Ressaltamos que o único curso criado nessa modalidade pelo *Campus* foi o de Química Licenciatura, que contou com participação do corpo docente da modalidade presencial do referido curso, contando com o apoio de alguns docentes do Instituto de Química e Biotecnologia.

O aumento da oferta de cursos por via presencial e EAD, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em que o *Campus* Arapiraca é Polo de apoio Presencial, dinamizou as possibilidades de oferta, principalmente para as pessoas que não tem condições de frequentar uma instituição presencial pública, por questões de empregabilidade. Esta política pública caracteriza-se como via para o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior Público. Além disso, este programa conta com oferta de especializações. É importante ressaltar, que o Polo EAD da UFAL Arapiraca recebe cursos de graduação ofertados pelo IFAL. O Sistema conta com aulas presenciais aos fins de semana, e contam com apoio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, local onde os estudantes realizam trabalhos e avaliações, além de fóruns para esclarecimento dos conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Com o processo de expansão e solidificação do *Campus* e qualificação docente, pois muitos docentes dos cursos ofertados pelo *Campus* tinham apenas Especialização ou Mestrado, após algum tempo com conclusão do doutoramento, habilitou a criação de Programas Pós-Graduação *Strictu Sensu*. O primeiro curso criado neste nível é o de Agricultura e Ambiente que conta com docentes dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas Licenciatura, Medicina e Química licenciatura.

Em 2020, o *Campus* passa a contar com mais um curso *Strictu Sensu*, desta vez na área da Educação, em Ensino e Formação de Professores, que conta com docentes do *Campus* Arapiraca, vinculados aos cursos de Enfermagem, Letras, Medicina e Pedagogia; bem como com professores do *Campus* Delmiro Gouveia vinculados ao curso de Pedagogia; e *Campus* A.C Simões com Docentes do Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática. Sendo o primeiro programa do campo de Educação em nível de mestrado implantado no interior do estado.

E no ano de 2022, o *Campus* passou a contar com o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT é um programa destinado a professores de matemática da Rede Pública de Educação, o programa tem suas aulas durante as sextas feiras, e conta com os docentes dos cursos de Matemática Licenciatura e Ciências da

Computação. O curso veio para atender o processo de formação continuada de professores do interior do estado de Alagoas.

Muitos Egressos do *Campus* conseguiram aprovação em concursos públicos, como também em programas strictu sensu em outros estados como: Bahia, Sergipe, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, isso mostra a potencialização do *Campus* na formação acadêmica da população interiorana. Além disso, os ingressos nos cursos de graduação são oriundos de escola pública, e muitos deles fazem parte de comunidades remanescentes de quilombo, considerando que a população a qual o *Campus* atende é formada por afro-brasileiros.

**QUADRO 8:** Comunidades Remanescentes de Quilombos atendidas pelo *Campus* UFAL Arapiraca

| <b>GRE</b> | <b>Municípios</b>   | <b>Comunidades</b>   | <b>Zona</b> | <b>Nº de Famílias</b> |
|------------|---------------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| 3º         | Palmeira dos Índios | Povoado Tabacaria    | Zona Rural  | 92                    |
|            | Belém               | Serra dos Bangas     | Zona Rural  | 80                    |
|            | Cacimbinhas         | Guaxinim             | Zona Rural  | 90                    |
|            | Igaci               | Sítio Serra Verde    | Zona Rural  | 200                   |
|            | Major Izidoro       | Puxinanã             | Zona Rural  | 62                    |
| 5º         | Arapiraca           | Carrasco             | Zona Rural  | 290                   |
|            |                     | Pau D'Arco           | Zona Rural  | 510                   |
|            | Taquarana           | Mameluco             | Zona Rural  | 160                   |
|            |                     | Lagoa do Coxo        | Zona Rural  | 35                    |
|            |                     | Poços do Lunga       | Zona Rural  | 65                    |
|            |                     | Passagem do Vigário  | Zona Rural  | 170                   |
|            | Traipu              | Belo Horizonte       | Zona Rural  | 60                    |
|            |                     | Uruçu                | Zona Rural  | 50                    |
|            |                     | Mumbaça              | Zona Rural  | 401                   |
|            |                     | Lagoa do Tabuleiro   | Zona Rural  | 30                    |
| 9º         | Penedo              | Tabuleiro dos Negros | Zona Rural  | 425                   |
|            |                     | Oiteiro              | Zona Urbana | 160                   |
|            | Piaçabuçu           | Pixaim               | Zona Rural  | 25                    |
|            | Igreja Nova         | Sapé                 | Zona Rural  | 100                   |
|            |                     | Palmeira dos Negros  | Zona Rural  | 220                   |

Fonte: o autor, 2022.

A tabela foi montada a partir de dados retirados do Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas – ITERAL em articulação com os dados disponibilizados pela Fundação Palmares, percebe-se que a região em que o *Campus* Arapiraca está inserido é um território em sua maioria composto por comunidades quilombolas, e indígenas. Isso demanda políticas públicas para acesso, permanência estudantil, são primordiais para que o graduando venha obter êxito, ou seja, seu processo de conclusão de curso, neste sentido, o PAAF, instituído pela UFAL, torna-se importante instrumento para inserção destes sujeitos no Ensino Superior Público Federal.

A Política Pública de Educação vai ganhando protagonismo, pois torna-se um parâmetro para correção do processo de desigualdade social que vem ganhando escopo no Brasil, mas com políticas desta natureza vem diminuindo a desigualdade social entre os grupos étnicos. Sendo um instrumento de grande valia para a garantia do processo de democratização do acesso ao Ensino Superior, mesmo não sendo os números de vagas ideais, mas garantindo espaço a estes sujeitos neste âmbito da educação.

### **3.3.2. A política de Educação Étnico-Racial nos Projetos Políticos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química do *Campus* Arapiraca**

O *Campus* da UFAL Arapiraca iniciou suas atividades a partir de 2006, foi o marco para o processo de democratização do acesso ao ensino superior, para o interior do Estado de Alagoas. Outro dado importante é que o território em que o *Campus* foi projetado para atender a população interiorana, é um território remanescente de quilombo, isso mobilizou esforços para compreender como a Política de Educação Étnico-Racial está sendo implementada nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química.

Apesar da UFAL ser a segunda instituição de Ensino Superior Federal a implementar políticas direcionadas para a população negra, porém, em seu processo de interiorização esse elemento não foi considerado para criação e elaboração de políticas para o *Campus* Arapiraca. Nos documentos normativos disponíveis no site da UFAL *Campus* de Arapiraca não foi possível verificar nenhuma normativa que tratasse a respeito dos eixos que compõem a política do PAAF na instituição.

Neste sentido, as análises foram realizadas no PPC dos cursos de ciências biológicas e química licenciatura. Os cursos foram criados em 2007; o curso de licenciatura em ciências biológicas e química de acordo com informações do site, apresentam dois PPC o primeiro que foi aprovado e promulgado em 2008, para fins

institucionais a organização curricular e do curso descritas neste PPC não está sendo utilizado, pois em 2018 foi aprovado o novo PPC para atender as exigências colocadas pelo Ministério da Educação.

O PPC do curso apresenta todo processo organizacional e administrativo do curso desta forma, inicialmente é apresentado a organização administrativa dos cursos e posterior a isso, é apresentado uma descrição sobre a localização do *Campus* Arapiraca, movimento parecido com o que acontece no processo de justificativa de criação do *Campus*. Em seguida, é apresentada a organização curricular do curso, principalmente as ações extensionistas que os estudantes terão de cursar durante seus 4 anos de graduação e os componentes curriculares.

Em relação ao PPC de ciências biológicas licenciatura e a política de educação étnico-racial, conforme as figuras a seguir:

**FIGURA 5:** Disciplina Sociedade e Cultura Curso de Ciências Biológicas UFAL *Campus* Arapiraca

| Disciplina: | Código             | Sociedade e Cultura |    |         |   |          |   |
|-------------|--------------------|---------------------|----|---------|---|----------|---|
| Período: 2º | Carga Horária: 54h |                     |    |         |   |          |   |
| Total       | <b>54h</b>         | Teórica             | 54 | Prática | - | Extensão | - |

**EMENTA:**

Sociedade como lócus das relações sociais. Conceito de cultura e notas antropológicas. Reflexões sobre o conceito de sociedade e sua interface com a cultura. A indústria cultural de massa e seu lugar na sociedade capitalista. Cultura e democracia. Discussão sobre a formação sociocultural brasileira. Relações étnico-raciais no Brasil e no Nordeste.

**Bibliografia Básica**

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

**Bibliografia Complementar**

CHINOY, Ely. **Sociedade: Uma introdução à sociologia**. São Paulo. Ed. Cultrix, 2002.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 50ª edição. Global Editora, 2005.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Fonte: PPC Ciências Biológicas, 2018, p. 50

**FIGURA 6:** Disciplina Práticas de Ciências Biológicas em Comunidades Tradicionais do Curso de Ciências Biológicas UFAL *Campus* Arapiraca

|             |                    |  |  |         |    |          |   |
|-------------|--------------------|--|--|---------|----|----------|---|
| Disciplina: | Código             | Prática de Ciências e Biologia em Comunidades Tradicionais |  |         |    |          |   |
| Período: 5º | Carga Horária: 72h |  |  |         |    |          |   |
| Total       | 72h                | Teórica  |  | Prática | 72 | Extensão | - |

**EMENTA:**

Conceito de povos e comunidades tradicionais; Políticas, legislação e educação envolvendo povos e comunidades tradicionais; Espaços formais e não formais no ensino de ciências e biologia; Comunidades tradicionais do estado de Alagoas.

**Bibliografia Básica:**

BAPTISTA, G.C.S. **Contribuições da etnobiologia para o ensino e a aprendizagem de ciências**. 1. ed. Salvador: Nupeca, 2015. 175p.

BERGAMASCHI M.A.; NABARRO E.; BENITES, A. (Orgs.) **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

BOMFIM, A.B.; COSTA, F.V.F. (orgs). **Revitalização de Língua Indígena e Educação Escolar Indígena Inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014.

CARVALHO, A.M.P. **Ensino de Ciências - Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências - Tendências e Inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências Fundamentos e Métodos**. Santa Catarina: UFSC, 2009.

SOUZA, D.N. **A Questão do Sentido Em Pesquisas Em Ensino de Ciências e Matemática**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2015.

Fonte: PPC Ciências Biológicas, 2018, p. 76.

**Figura 7:** Disciplina Resgatando as origens: da sala de aula às comunidades tradicionais do Curso de Ciências Biológicas UFAL *Campus* Arapiraca

|             |                    |  |    |         |    |          |     |
|-------------|--------------------|--|----|---------|----|----------|-----|
| ACE 2       | Código             | Resgatando as origens: da sala de aula às comunidades tradicionais |    |         |    |          |     |
| Período: 5º | Carga Horária: 60h |  |    |         |    |          |     |
| Total       | 60h                | Teórica  | 30 | Prática | 30 | Extensão | 60h |

**EMENTA:**

A história indígena, negra e rural como campo de pesquisa e ensino. Os indígenas e negros na história do Brasil e de Alagoas. Problemas e perspectivas da história indígena e negra. A ocupação original do território, Assentamentos rurais. Os índios e quilombolas na atualidade. Ações que visam apresentação de soluções para os compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse no campo das Ciências Biológicas.

**Bibliografia Básica:**

MEDEROS, L. **Assentamentos Rurais: mudança social e dinâmica regional**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004. 307 p.

SILVA, E. B. da; MELLO, J. C. de (Org.). **Diversidade Cultural: universidade e etnias negra e indígena em Alagoas**. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2009. 184p.

TENÓRIO, D. A. **A presença negra em Alagoas**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. 116 p.

**Bibliografia Complementar:**

ATHIAS, R.; PINTO, R. P. **Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008. 191 p.

83

FIGUEIREDO, Claudio; BARS PLANETA INTERNACIONAL. **História e cultura dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Barsa Planeta, 2009. 144 p.

REIS, N. da S.; FERREIRA, G. G.; NOMEIRIANO, A. S. (Org.). **História, raízes indígenas de Alagoas e políticas educacionais**. Maceió: EDUFAL, 2015. 301 p.

RISCADO, J. L. de S.; OLIVEIRA, M. A. B. de (Org.). **Quilombolas, Guerreiros Alagoanos: AIDS, prevenção e vulnerabilidades**. Maceió: EDUFAL, 2011. 169 p.

Fonte: PPC Ciências Biológicas, 2018, p. 83 – 84.

FIGURA 8: Disciplina Práticas de atividades de campo em botânica e ecologia do Curso de Ciências Biológicas UFAL *Campus* Arapiraca

|             |                    |   |   |         |    |          |   |
|-------------|--------------------|---|---|---------|----|----------|---|
| Disciplina: | Código             | Prática de atividades de campo em Botânica e Ecologia |   |         |    |          |   |
| Período: 6º | Carga Horária: 72h |   |   |         |    |          |   |
| Total       | 72h                | Teórica   | - | Prática | 72 | Extensão | - |

**EMENTA:**

A disciplina compreende a compreensão, planejamento e execução de atividades de coleta diurna e noturna, excursões de campo, visitação à comunidades tradicionais e aulas práticas em campo voltadas para as disciplinas na área da Biologia Vegetal.

**Bibliografia Básica:**

LORENZI, H. *Botânica Sistemática. Guia ilustrado para identificação das famílias de Angiospermas da flora brasileira, baseado em APG II*. Ed. 2. Instituto Plantarum de Estudos da Flora Ltda., Nova Odessa, 2008.

PRIMACK, RICHARD B.; RODRIGUES EFRAIM. *Biologia da Conservação*. Londrina: Editora Planta, 2001.

RICKLEFS, R. E. A *Economia da Natureza*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

**Bibliografia Complementar:**

PINHO, R., LOPES L., LEÃO F., MORGADO F. "Conhecer as plantas nos seus habitats." Ed. Plátano edições técnicas, 2003.

CULLEN, L., JR., RUDRAN, R. E VALLADARES-PADUA, C. (orgs). 2003. *Métodos de Estudos em Biologia da Conservação e Manejo da Vida Silvestre*. Editora UFPR, Curitiba.

SILVEIRA, E.A.; BORGES, H.B.N. *Guia de Campo: caracterização de tipologias vegetais de Mato Grosso*. Cuiabá-MT. Ed. Carlini & Caniato, 2009. 78p. Souza, V.C.;

HARVEY, P. H.; PAGEL, M. D. *The Comparative Method in Evolutionary Biology*. Oxford: Oxford University Press, 1991, 239 p.

Fonte: PPC Ciências Biológicas, 2018, p. 87.

O Currículo do curso de Ciências Biológicas, a partir do que está exposto em seu PPC, teve preocupação em alinhar a formação de seus estudantes ao que preconiza a legislação Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2015), bem como atender o eixo do PAAF da UFAL, a respeito do processo de formação de professores para educação das relações étnico-raciais. Contudo é importante destacar que ainda não se faz distinção entre os termos: Relações Étnico-Raciais, Educação Étnico-Racial e Política de Educação Étnico-Racial; são termos que estão inseridos em mesma estrutura, mas possuem sentidos/significados diferentes. É oportuno frisar que quando apresenta questões sobre Relações Étnico-Raciais, isso implica informar que o documento ou pesquisa irá abordar questões sobre grupos étnicos: ribeirinhos, caiçaras, indígenas, ciganos, quilombolas, entre outros. Neste sentido, são discussões que estão mais propensas para o campo da sociologia, ciências sociais, por apresentarem interesse sobre o estudo das culturas e organização destes grupos.

Já quando a discussão apresenta o termo Educação Étnico-Racial, trata-se de estudos ou documentos que apresentam questões relacionadas a práticas e ou ações desenvolvidas por docentes para determinados grupos étnicos. Ou seja, todas as vezes que este termo for utilizado é imprescindível que venha a marcação do grupo social que será incluído dentro do contexto apresentado, para que os sujeitos que venham desenvolver projetos (pesquisa ou extensão) e ou disciplinas, tenham clareza quais grupos irão trabalhar.

Partindo do que está expresso nestas ementas observa-se que é trabalhado a Educação Étnico-Racial, a criação de disciplinas na organização curricular tem como objetivo não estudar apenas as questões relacionadas à população negra, mas, outras etnias. Essa percepção é crucial para formação de futuros professores, porém, entra em confronto com que está explicitado no PAAF quando os cinco eixos que sustentam esta política institucional está vinculado apenas a discussão que engloba a população negra, outra questão importante, é quando analisado o referencial teórico utilizado para discussão da disciplina está dando sustentação apenas para os conteúdos específicos da área de ciências biológicas, que em pouco dá sustentação para a discussão sobre as questões étnico-raciais.

Os BNR quando criaram a política institucional na universidade tem como objetivo o acolhimento da população negra, devido a todo o processo de desigualdade, principalmente no campo educacional, para que estes sujeitos tenham condições de acesso e permanência no Ensino Superior, bem como, conclusão do curso. Porém, no processo de execução da política é factível que estes ideais entrem em choque, isso porque muitas vezes a política é pensada para atender as normativas: Diretrizes Curriculares Para Formação de Professores, em que prevê a obrigatoriedade da discussão da Educação Étnico-Racial.

Contudo, é importante ressaltar que os BNR que implementam políticas dentro da Universidade são sujeitos de setores distintos, mas, que estão em trabalho sincronizados para cumprimento de determinações legais. Os pró-reitores estão incumbidos, junto a suas equipes, a criarem programas e projetos institucionais para que a política seja implementada e efetivada em sua plenitude. Porém, é preciso perceber que o processo formativo dos docentes que compõem o curso é crucial para que a política seja efetivada.

No caso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os professores que compõe o quadro docente são doutores e tem formação específica na área do curso, porém, é importante ressaltar que a partir de consultas realizadas na plataforma lattes percebeu que alguns docentes desenvolvem trabalhos de pesquisa e extensão em comunidades tradicionais, a partir disso percebe-se o reflexo estas atividades na organização curricular do curso.

Abaixo é apresentado o quadro com as informações sobre a Política de Educação Étnico-Racial no curso de química Licenciatura.

FIGURA 9: Disciplina Sociedade e Cultura do Curso de Química da UFAL *Campus* Arapiraca

|             |                            |                |        |
|-------------|----------------------------|----------------|--------|
| Disciplina: | <b>Sociedade e Cultura</b> |                |        |
| Semestre:   | 1º Período                 | Carga horária: | 54h    |
| Código:     |                            | Pré-requisito: | Não há |

**Ementa:**

Sociedade como lócus das relações sociais. Conceito de cultura e notas antropológicas. Reflexões sobre o conceito de sociedade e sua interface com a cultura. A indústria cultural de massa e seu lugar na sociedade capitalista. Cultura e democracia. Discussão sobre a formação sociocultural brasileira. Relações étnico-raciais no Brasil e no Nordeste.

**Objetivos:**

Refletir sobre o papel exercido pelas estruturas sociais e culturais na formação da sociedade brasileira; discutir a influência da indústria e cultura na conformação dos sujeitos na sociedade brasileira; compreender a formação sociocultural brasileira e do Nordeste tendo como enfoque a dinâmica das relações étnico-raciais dadas no território; situar a importância dos componentes estruturais da sociedade e da cultura para a consolidação democrática no Brasil.

**Bibliografia Básica:**

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.  
 CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2009.

---

Projeto Pedagógico do Curso de Química – Licenciatura

83

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

**Bibliografia Complementar:**

CHINOY, Ely. **Sociedade: Uma introdução à sociologia**. São Paulo. Ed. Cultrix, 2002.  
 DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.  
 FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**, 50ª edição. Global Editora. 2005.  
 ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade: Contradições da modernidade-mundo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.  
 RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Fonte: PPC Química, 2019, p. 82 – 83.

Diferente do que foi encontrado no curso de Ciências Biológicas licenciatura, o curso de Química Licenciatura só apresenta uma disciplina que contempla a discussão da Política de Educação Étnico-Racial. Esta disciplina “Sociedade e Cultura” é comum a todos os cursos de licenciatura da UFAL, ela é fruto do processo de extinção do tronco inicial que era formado por quatro disciplinas: Seminário Sociedade, Natureza e Desenvolvimento; Produção do Conhecimento: Ciência e Não Ciência, Lógica Informática e Comunicação e Seminário Integrador I; são comuns a todos os cursos da UFAL *Campus* Arapiraca, tinham como objetivo ofertar uma formação para preparar o estudante para atividades acadêmicas.

Observa-se que no processo de implementação da Política de Educação Étnico-Racial, os BNR a partir do processo da discricionariedade, fazem opção para implementação das políticas de acordo com as escolhas realizadas a partir da realidade

destes sujeitos, partindo deste pressuposto, compreende-se que neste curso ocorreu um maior direcionamento para inserção de disciplinas específicas do curso, isso pode ser associado ao processo de formação dos professores do quadro; bem como, a partir de pesquisa realizada no currículo lattes observou-se que os docentes têm projetos de pesquisa relacionados com as partes específicas do campo da química refletindo assim na construção do currículo.

Além disso, ambos os PPC apresentam um capítulo para falar sobre a política de Educação Étnico-Racial, inclusive sendo muito semelhantes entre si.

**Quadro 9:** Política de Educação Étnico-Racial nos cursos de Ciências Biológicas e Química Licenciatura

| <b>Política de Educação Étnico-Racial</b>  |  |
|--|--|
| <b>PPC - Ciências Biológicas Licenciatura</b>  | <b>PPC - Química Licenciatura</b>  |
| <p>O Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura trabalhará a educação para as relações étnico-raciais (ERER) nas disciplinas de Sociedade e Cultura, Prática de Ciências e Biologia em Comunidades Tradicionais e na Prática de Atividades de Trabalho de Campo em Botânica e Ecologia.<br/>(PPC - Ciências Biológicas UFAL <i>Campus</i> de Arapiraca, 2018, p. 117 - 118)</p> | <p>As questões étnico-raciais serão abordadas no curso de Química Licenciatura, principalmente, através das disciplinas obrigatórias Sociedade e Cultura e Ética, bem como através das práticas pedagógicas e atividades curriculares de extensão. Tais componentes curriculares são ministradas de forma interdisciplinar e transdisciplinar e buscam discutir a formação da sociedade contemporânea que incluem a importância de pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais diferentes, as quais contribuíram para formação histórica e cultural do Brasil. São esclarecidos conceitos para o fortalecimento da igualdade básica do ser humano e superação de preconceitos e desqualificações com que os negros e os povos indígenas sofreram ao longo do tempo. Além disso, existe a busca de esforços para a organização de palestras e visitas a povoados quilombolas e tribos indígenas da região. (PPC - Química UFAL <i>Campus</i> de Arapiraca, 2018, p. 61)</p> |

Fonte: o autor, 2022.

De acordo com o que vem sendo colocado no PPC de ambos os cursos é perceptível que de acordo com o PAAF, a elaboração de um documento que contemple outros eixos: produção do conhecimento, política de permanência, entre outros

elementos. É importante ressaltar que a pesquisa realizada no currículo lattes dos professores que compõe o NDE, foi de suma importância para compreender os projetos que estão sendo realizados sob orientações dos docentes que trabalhassem com essa política.

No Capítulo 4 será apresentado a revisão de literatura desta dissertação. As bases de dados utilizadas neste capítulo foram a BDTD e Scielo, a escolha das referidas bases para desenvolvimento da pesquisa foi pela relevância científica que estas bases de dados apresentam para a comunidade científica brasileira.

#### 4. A PESQUISA EM POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

As pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais começam a adquirir visibilidade a partir da década de 1980, com estudos de intelectuais que reafirmavam a necessidade de atendimento da pauta do Movimento Social Negro. A discussão da temática é terreno passível de grandes conflitos e consensos, especialmente anterior aos anos 2000 momento de protagonismo e reconhecimento das políticas Étnico-Raciais.

A maioria desses estudos tratou de questões referentes aos diagnósticos sobre os dados do sistema escolar; processo de socialização da criança e formação da identidade; propostas e experiências curriculares; análise e propostas de livros didáticos; relatos e análises de experiências educacionais; formação dos professores; evasão escolar, dentre outros (SOUZA, 2011, p.27)

Na seleção de materiais para compor a revisão de literatura da pesquisa, a fim de verificar os enfoques e temáticas abordados sobre as Relações Étnico-Raciais, percebe-se que as pesquisas sobre relações raciais na educação adquiriram visibilidade no campo educacional, por ser reconhecido como espaços favoráveis de luta contra a disseminação do racismo, além de pontuar como as políticas educacionais direcionadas para ao grupo social em questão vem sendo propostas e implementadas em diferentes níveis de ensino e estâncias.

De acordo com Amado (2014), a realização desta etapa de pesquisa é importante, por fornecer ao pesquisador um panorama sobre o desenvolvimento de pesquisas sobre o objeto de estudo adotado, possibilitando ainda o delineamento teórico metodológico que será adotado para desenvolvimento da pesquisa.

Neste capítulo será apresentada a revisão sistemática e integrativa da literatura que foi realizada nas bases de dados BDTD e SCIELO foram guiadas a partir do seguinte memorial descritivo:

**Quadro 10** – Memorial Descritivo

| Ano       | Base de Dados | Termos de Buscas  | Total de Artigos Encontrados |
|-----------|---------------|---|------------------------------|
| 2020      | BDTD          | Educação Étnico-Racial, Formação de Professores, Currículo e Política | 26                           |
| 2020      | BDTD          | Educação Étnico-Racial, Formação de Professores e Política            | 39                           |
| 2020      | BDTD          | Educação Étnico-Racial, Currículo e Política                          | 51                           |
| 2020      | BDTD          | Educação Étnico-Racial e Política                                     | 126                          |
| 2020      | SCIELO        | Política de Igualdade Racial  | 2                            |
| 2020      | SCIELO        | Políticas Afirmativas   | 38                           |
| 2020/2021 | SCIELO        | Educação Étnico-Racial  | 14                           |

|      |        |                         |    |
|------|--------|-------------------------|----|
| 2021 | SCIELO | Relações Étnico-Raciais | 66 |
|------|--------|-------------------------|----|

Fonte: O autor, 2021

O quadro memorial descritivo apresenta o quantitativo de pesquisas e artigos encontrados por descritores nas duas plataformas digitais, o quantitativo de descritores utilizados foi necessário para que de fato se obtivesse uma visão panorâmica sobre o desenvolvimento deste campo de estudo, além disso, os descritores na plataforma *Scielo* foram diferentes, pois quando lançados os mesmos descritores da BDTD na plataforma não retornou nenhum artigo. A partir deste quantitativo selecionaram-se os trabalhos que apresentavam a relação entre educação étnico-racial e política de ensino superior.

Os descritores apresentados no quadro 1, foram pesquisados nas plataformas de divulgação científica de maneira individual, após cada pesquisa os trabalhos eram analisados para verificação de que tratavam sobre a implementação da política de educação étnico-racial, caso os trabalhos fugissem desta perspectiva, uma nova busca com outros descritores era iniciada, resultando na construção do quadro.

Nesta seção será apresentado a produção intelectual sobre o objeto de pesquisa Política de Educação Étnico-Racial e Educação Superior, nas Bases de dados da Scielo e BDTD. A discussão traz apresentação panorâmica sobre as pesquisas desenvolvidas no Brasil.

#### 4.1. O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS NO CAMPO DA PESQUISA

Em um primeiro momento fez-se a seleção de dissertações e teses, por meio do portal Biblioteca (BDTD), que é uma biblioteca digital e reúne diversas produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado de diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todas as regiões do País. Nas pesquisas encontram-se a discussão de alguns tópicos apontados por Souza (2011), a respeito das pesquisas sobre relações raciais no Brasil, também a análise de livros didáticos, relatos e análises de experiências educacionais e formação de professores.

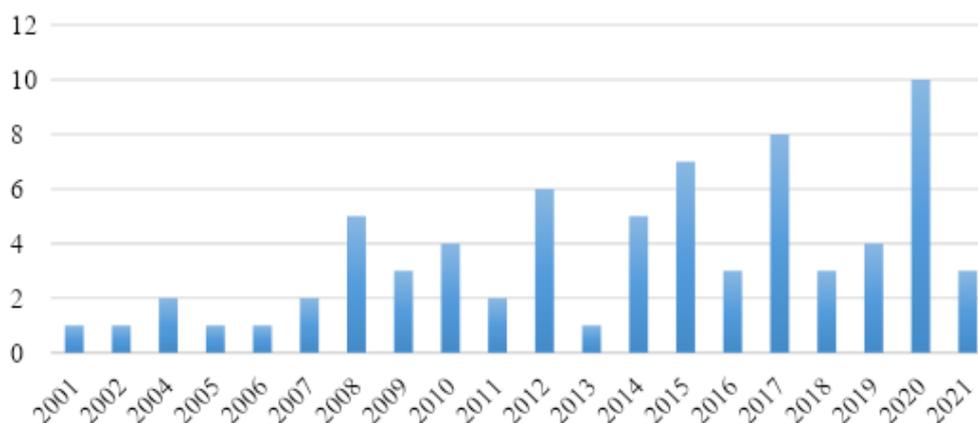
O portal BDTD reúne um acervo de 438.256 dissertações e 156.823 teses, contando com 111 instituições parceiras<sup>18</sup>, o canal de pesquisas tem o objetivo de difundir as pesquisas realizadas no país e no exterior, fortalecendo a divulgação científica nacional, e contribuindo para o desenvolvimento da *C&T*.

<sup>18</sup> Esse quantitativo apresentado refere-se ao período de março de 2020, momento em que foi realizada a pesquisa. Atualmente a BDTD conta com 497.790 dissertações e 183.102 teses, e conta com 124 instituições.

O desenvolvimento da pesquisa no BDTD aconteceu em quatro momentos. No primeiro momento, foi realizada a pesquisa no banco de dados do portal a partir de quatro palavras chaves que permeiam o objeto de estudo, sendo elas: “Educação Étnico-Racial”, “Formação de Professores”, “Currículo e Política”. O resultado da busca obteve 26 trabalhos entre dissertações e teses, sendo organizados em uma tabela partindo do seguinte ordenamento: título do trabalho, tipo de produção, programa de pós-graduação, instituição de origem, Estado da federação, região, país, ano, *link* para ter acesso à produção. Esses elementos foram pensados para dar uma maior organização na seleção e sistematiza dos dados acerca dos trabalhos, como também uma maneira de mapear os programas de pós-graduação por região que estão discutindo a Educação Étnico-Racial no campo da política educacional.

A seleção de trabalhos nos dois motores de buscas resultou no seguinte gráfico:

**Gráfico 1:** Marco Temporal da Produção Acadêmica a Respeito da Política de Educação Étnico-Racial



Fonte: o autor, 2022.

O gráfico apresenta o quantitativo de produções acadêmicas sobre a política de educação étnico-racial entre os anos de 2001-2021, o aumento das produções estão relacionados aos fatos históricos de cada ano. A partir de 2008-2015, afunila-se a discussão sobre a política e ações afirmativas, que até o momento não existia uma legislação nacional que regulamentasse tal política na Educação Superior. Além disso, algumas produções estão associadas à avaliação da Lei 10.639/2003. E entre 2016 - 2021, propõe a discussão a partir da crise política enfrentada pelo Brasil iniciada em 2016, e que resultou na extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, entre outros órgãos que tem como objetivo a criação, fiscalização e promoção de políticas programas e projetos para a população negra. Estas produções apontam para uma

discussão sobre o retrocesso que esses fatos apresentam para a promoção de políticas para a população negra.

A Produção Acadêmica brasileira sobre as relações étnico-raciais tem seu início de visibilidade a partir dos anos de 1980, com a reorganização do movimento Negro Nacional (Movimento Unificado Negro – MNU), fruto das organizações sociais locais. No movimento social, existia a preparação de militantes para ocupar espaços na academia, e levar as pautas da população negra para serem debatidas e refletidas. De acordo, Gomes (2017), essa foi uma das alternativas para que a pauta do movimento social negro chegasse aos espaços de produção de conhecimento.

De acordo com Souza (2011), as pesquisas apresentadas na academia tinham como objetivo a discussão sobre a formação da identidade, propostas e experiências curriculares, análises e propostas de livros didáticos, relatos e análises de experiências educacionais, formação de professores, entre outras. Essas temáticas apresentavam algumas das aceções da população negra para a educação brasileira.

Após 1995, marco para o Movimento social Negro, ano que aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, que denunciava o processo de desigualdade vivenciado pela população negra desde o período de abolição da escravatura no Brasil. Este ato, tinha como objetivo a luta por criação de políticas públicas para a população negra, a partir das evidências/problemas pontuadas pelo movimento, como: racismo, desigualdade educacional, econômica e desemprego.

Isso justifica, o aparecimento de produções acadêmicas sobre política de educação étnico-racial, a partir dos anos 2000; pois anterior a isto, o cerne dos trabalhos acadêmicos sobre relações étnico-raciais estava preocupado em apresentar uma discussão voltada para identidade e reconhecimento da população negra. Além disso, a ausência de estudos dentro do campo da política educacional sobre relações étnico-raciais, está relacionado ao processo de fortalecimento do campo no Brasil, de acordo com que tem seu marco em 1980, de acordo com Tello (2013), os estudos estão concentrados nas análises sobre política e administração escolar, e partir das influências do neoliberalismo em 1990, o campo começa a debruçar-se sobre os estudos de política e gestão da educação.

No final da década de 1990, iniciou se uma discussão nacional sobre a aprovação de políticas de cotas raciais, levantando fecundos debates entre a polarização de dois grupos antagônicos: os favoráveis a criação de políticas inclusivas e os defensores do discurso de que o Brasil é um país em propicia igualdade de oportunidades para toda sociedade. As primeiras publicações sobre os estudos de Política de Educação Étnico-

Racial, inicia em 2001, conforme os dados obtidos nos estudos de estado do conhecimento, realizado nas plataformas da *Scielo* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esse avanço acontece devido a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), em 2000, e com isso organiza o primeiro Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negro/as (COPENE), realizado em Recife no ano 2000. A partir dessa organização institucional/acadêmica do Movimento Social Negro, cria-se grupos de trabalhos direcionados para discussão sobre diversidade e relações étnico-raciais, nos mais diversos campos, inclusive na política educacional.

Em 2001, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em seu 24º Reunião Anual da Associação, realizada em Minas Gerais; nesta reunião foi criado oficialmente o grupo de trabalho (GT) 21, Educação e Relações Étnico-Raciais, o aumento gradativo de pesquisas em políticas de educação étnico-racial, está ligado ao fato da criação de espaços para discussão acadêmica sobre relações étnico-raciais, que vai ganhando espaços nas universidades e associações científicas.

Após exclusão dos artigos que não trabalhavam a concepção de política educacional em suas análises a busca na BDTD resultou no quadro abaixo:

**Quadro 11.** Produção Intelectual sobre Política de Educação Étnico-Racial BDTD

| <b>Título</b>  | <b>Autor</b>            | <b>Tipo de Publicação</b> | <b>Programa de Pós-Graduação</b> | <b>Instituição</b> | <b>Estado</b> | <b>Região</b> | <b>Ano</b> |
|--|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|--------------------|---------------|---------------|------------|
| Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão | Erivelto Santiago Souza | Dissertação               | Educação                         | UFUSCar            | SP            | Sudeste       | 2009       |
| Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na   | Elisama Pereira Messias | Dissertação               | Educação                         | UFPE               | PE            | Nordeste      | 2009       |

|  |                          |             |          |          |    |              |      |
|--|--------------------------|-------------|----------|----------|----|--------------|------|
| cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra   |                          |             |          |          |    |              |      |
| Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão | Maria da Guia Viana      | Dissertação | Educação | UFMA     | MA | Nordeste     | 2009 |
| Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular  | Luz Fernandes Oliveira   | Tese        | Educação | PUC - RJ | RJ | Centro-Oeste | 2010 |
| As Relações Étnico-Raciais no livros didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural                           | Karla de Oliveira Santos | Dissertação | Educação | UFAL     | AL | Nordeste     | 2011 |

|   |                          |             |  |          |    |              |      |
|---|--------------------------|-------------|--|----------|----|--------------|------|
| A questão étnico-racial na formação continuada de professores da Escola Básica: uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afro-brasileiros do estado do Rio de Janeiro | Sergio Gonçalves de Lima | Dissertação | Educação, Cultura e Comunicação          | UERJ     | RJ | Sudeste      | 2012 |
| A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial  | Barbara Silva Rosa       | Dissertação | Profissional em Administração            | UNB      | DF | Centro-Oeste | 2012 |
| História da África: uma disciplina em construção  | Marcia Guerra Pereira    | Tese        | Educação: História, Política e Sociedade | PUC - SP | SP | Sudeste      | 2012 |
| Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08                               | Daniel de Oliveira Gomes | Dissertação | Educação                                 | UERJ     | RJ | Centro-Oeste | 2013 |
| Enfrentamentos ao racismo e discriminações  | Maria de Lourdes Silva   | Tese        | Educação                                 | UFUScar  | SP | Sudeste      | 2013 |

|  |                                 |             |                  |        |    |              |      |
|--|---------------------------------|-------------|------------------|--------|----|--------------|------|
| na educação superior:<br>experiências de mulheres negras na construção da carreira docente   |                                 |             |                  |        |    |              |      |
| A educação para as relações étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia   | Flávia Dayana Almeida Noronha   | Dissertação | Educação         | UFG    | GO | Centro-Oeste | 2014 |
| As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE | Renata Righetto Jung Crocetta   | Dissertação | Educação         | UNISUL | SC | Sul          | 2014 |
| Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB   | Maria Luciene Ferreira Lima     | Dissertação | Direitos Humanos | UFPB   | PB | Nordeste     | 2014 |
| As representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do                        | Nayara Katryne Pinheiro Serafim | Dissertação | Administração    | UFPB   | PB | Nordeste     | 2015 |

|   |                                     |             |   |       |    |              |      |
|---|-------------------------------------|-------------|---|-------|----|--------------|------|
| Semiárido do Rio Grande do Norte  |                                     |             |   |       |    |              |      |
| O desempenho e as cotas: o caso da UFSC   | Gregório Unbehau<br>m Leal da Silva | Dissertação | Sociologia Política                               | UFSC  | SC | Sul          | 2015 |
| Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial   | Eliana Regina Martins Anselmo       | Tese        | Educação  | UFRGS | RS | Sul          | 2015 |
| Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um estudo no IFPB - <i>Campus</i> João Pessoa  | Maria José Pereira Dantas           | Dissertação | Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste | UFPE  | PE | Nordeste     | 2015 |
| O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras | Jacques Henrique Gomes da Silva     | Dissertação | Direito   | UFC   | CE | Nordeste     | 2017 |
| Igualdade como diversidade no direito à   | Gianna Alessandra Sanchez Moretti   | Tese        | Direito   | UNB   | DF | Centro-Oeste | 2017 |

|   |                                       |                 |                                       |       |    |              |          |
|---|---------------------------------------|-----------------|---------------------------------------|-------|----|--------------|----------|
| educação:<br>erradicando a<br>discriminação<br>étnico-racial no<br>sistema de ensino<br>brasileiro  |                                       |                 |                                       |       |    |              |          |
| A questão étnico-<br>racial no campo<br>curricular: uma<br>análise da Base<br>Nacional Comum<br>Curricular  | Paulo<br>Crispim<br>Alves de<br>Souza | Dissertaçã<br>o | Ciências<br>Humanas e<br>Sociais      | UFABC | SP | Sudeste      | 201<br>7 |
| Negros(as) e a<br>luta por<br>reconhecimento<br>na universidade :<br>o Núcleo de<br>Estudos Afro-<br>Brasileiros,<br>Indígenas e<br>Africanos<br>(NEAB) da<br>UFRGS | Marta<br>Mariano<br>Alves             | Dissertaçã<br>o | Educação                              | UFRGS | RS | Sul          | 201<br>7 |
| Perfil dos<br>ingressantes na<br>Universidade do<br>Estado de Mato<br>Grosso:<br>implicações do<br>SISU no processo<br>de<br>democratização<br>do acesso            | Luiz<br>Francisco<br>Borges           | Dissertaçã<br>o | Educação                              | UNEMT | MT | Sudeste      | 201<br>7 |
| O programa de<br>Estudantes-<br>Convênio de<br>Graduação: (re)<br>construção de   | Ricardo<br>da Silva<br>Pedrosa        | Dissertaçã<br>o | Avaliação de<br>Políticas<br>Públicas | UFC   | CE | Nordest<br>e | 201<br>8 |

|   |   |             |            |         |    |              |      |
|---|---|-------------|------------|---------|----|--------------|------|
| identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da Educação Superior do Instituto Federal do Ceará         |   |             |            |         |    |              |      |
| Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI   | Irlanda Maria Silva Ribeiro               | Dissertação | Educação   | UNINOVE | SP | Sudeste      | 2018 |
| Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial | Guilherme e Augusto Vieira                | Dissertação | Sociologia | UFGD    | MS | Centro-Oeste | 2018 |
| O Ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de                 | Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira | Dissertação | Educação   | UFGD    | MS | Centro-Oeste | 2019 |

|  |  |      |          |     |    |          |      |
|--|--|------|----------|-----|----|----------|------|
| heteroidentificação  |  |      |          |     |    |          |      |
| Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016) | Lívia<br>Jéssica<br>Messias<br>de<br>Almeida | Tese | Educação | UFS | SE | Nordeste | 2019 |

Fonte: O Autor, 2020.

As teses e dissertações encontradas no portal BDTD apresentam alguns tópicos apontados por Souza (2011), a respeito das pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Encontramos pesquisas: análise de livros didáticos, relatos e análises de experiências educacionais e formação de professores. As pesquisas que apresentam estas temáticas são de programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*, de diversas áreas do conhecimento: psicologia, administração, Letras e linguística, história, geografia, ciências sociais, direito, sociologia, serviço social, educação. Essa variedade de áreas do conhecimento acontece, pois, segundo Pereira Messias (2009), o caráter holístico das políticas públicas sendo uma subárea da ciência política, torna-se território de várias disciplinas e debruçar sobre os estudos das Relações Étnico-Raciais é possível dialogar com diversas áreas do conhecimento.

As pesquisas realizadas na plataforma *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, apontam para o desenho das produções sobre Relações Étnico-Racial semelhante a apresentada na base de dados BDTD. A *Scielo* é um acervo online em que reúne pesquisas nos mais renomados periódicos, é uma das bases para pesquisas científicas mais requisitadas no Brasil, pela segurança e qualidade na publicação das pesquisas. Os periódicos indexados nesta base de dados são de diversos países, contemplando todas as áreas do conhecimento. A escolha desta base de dados foi estabelecida pela importância e reconhecimento que ela possui no meio acadêmico e científico em nível nacional e internacional, além, das pesquisas que fazem parte de seu banco de dados pertencem a periódicos que tem sua variação em *qualis* entre A1 a B2, de acordo com a classificação adotada pela plataforma Sucupira para o quadriênio 2013-2016.

**Quadro 12** – Produção Intelectual sobre Política de Educação Étnico-Racial *SciELO*

| <b>Título do Artigo</b>   | <b>Autor (es)</b>   | <b>Tipo de Publicação</b> | <b>Periódico</b>                                   | <b>Qualis do Periódico</b> | <b>Ano</b> |
|---|---|---------------------------|--|----------------------------|------------|
| Há igualdade na desigualdade?<br>Abrangência e limites das ações afirmativas  | Laura C. Pautassi   | Artigo                    | Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos     | A2                         | 2007       |
| Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado  | Sales Augusto dos Santos, Eliane Cavalleiro, Maria Inês da Silva Barbosa, Matilde Ribeiro | Artigo                    | Revista de Estudos Feministas                      | A1                         | 2008       |
| Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas  | Flávia Piovesan   | Artigo                    | Estudos Feministas                                 | A1                         | 2008       |
| Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação  | Danielle Oliveira Valverde, Lauro Stocco  | Artigo                    | Revista Estudos Feministas                         | A1                         | 2009       |
| Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula   | Márcia Lima   | Artigo                    | Novos Estudos CEBRAP                               | A2                         | 2010       |
| As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes | Elaine Barbosa Santana  | Artigo                    | Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação | A1                         | 2010       |
| Política de cotas no Brasil: política social?   | Janete Luzia Leite  | Artigo                    | Revista Catálys                                    | A2                         | 2011       |

|   |   |        |   |    |      |
|---|---|--------|---|----|------|
| "Direitos Humanos se conquistam na luta": igualdade racial, ativismo jurídico e defesa de causas coletivas no Rio Grande do Sul | Fernanda Rios Petrarca, Clarissa Eckert Baeta Neves | Artigo | Sociedade e Estado                        | A1 | 2011 |
| Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?                             | Celia Maria Haas, Milton Linhares                   | Artigo | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos | A2 | 2012 |
| História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba   | Waldecir Ferreira Chagas                            | Artigo | Educação & Realidade                      | A1 | 2017 |

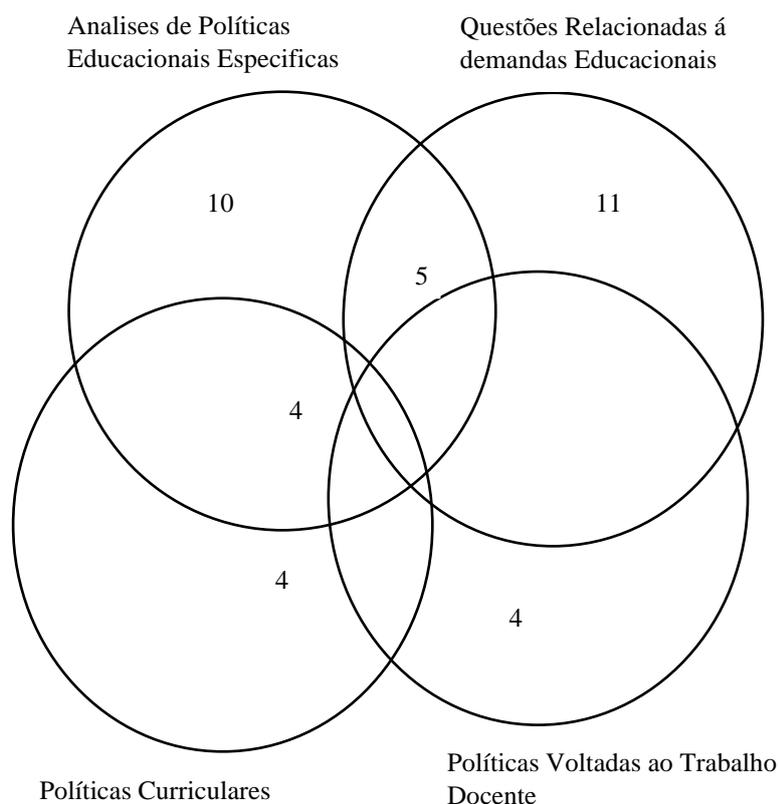
Fonte: O autor, 2020.

Observa-se a partir das produções da plataforma *Scielo* um desenho semelhante nos objetos de pesquisas trabalhados nas teses e dissertações na base de dados BDTD, além disso, os trabalhos com foco na questão da política educacional estão distribuídos em revistas de áreas da educação, direito, interdisciplinar entre outras; e apresentam como objeto de pesquisa as cotas com recorte racial.

Analisando os estudos a partir da política educacional é importante considerar que a área engloba uma série de estudos podendo ser classificados segundo Mainardes e Estremel (2021) em 8 (oito) campos: Estudos de Natureza Teórica, Análise de Políticas Educacionais Específicas, Políticas Educacionais e Gestão, Legislação Educacional, Financiamento da Educação, Políticas Curriculares, Políticas Voltadas ao Trabalho Docente, Questões Relacionadas a Demandas da Educação.

A partir desta classificação estabelecida por Mainardes e Estremel (2021), por meio dos quadros 6 e 7, elaborou-se o seguinte gráfico:

**GRÁFICO 2:** Classificação dos trabalhos a partir dos constructos teóricos de Mainardes e Estremel (2021)



Fonte: o autor, 2022.

Com base nas definições apresentadas por Mainardes e Estremel (2021), destaca-se que os estudos sobre Política de Educação Étnico-Racial, estão inseridos em 4 campos a saber: Análises de políticas públicas específicas são estudos relacionados a implementação da Lei nº10.639, em estados, municípios e governos brasileiros como do Presidente Luís Inácio Lula, estes estudos apresentam como objetivo verificar os impactos que esta política ocasionou para criação de novos programas e projetos de governos. Já estudos que estão inseridos no campo: questões relacionadas á demandas educacionais, que são temas emergentes dentro dos estudos em políticas educacionais como análise e avaliação do sistema de cotas no Brasil. Os estudos que estão inseridos neste campo classificam-se por serem políticas recentes no campo de estudos por serem institucionalizadas a partir de 2012, e que exigem novas perspectivas de análises do campo da política educacional.

Já as políticas curriculares são estudos que buscam as análises da inserção da política de educação étnico-racial nos currículos do ensino superior e/ou educação básica, são estudos que visam impactos destas políticas no processo de organização pedagógica

das instituições e cursos, além de estarem discutindo sobre os programas que garantem a permanência destas questões étnicas nos currículos.

E as políticas voltadas ao trabalho docente discutem as metodologias utilizadas para trabalhar as questões étnicas, bem como a inserção destas questões nos currículos dos cursos de graduação: bacharelados e licenciaturas influenciam na formação de novos profissionais.

É importante destacar que existem estudos que estão dentro do campo de transição, existe processos que podem ser utilizados de diversos campos diferentes, porém, alinham-se ao objetivo de o trabalho verificar a eficácia, eficiência da política, em consonância com os programas e projetos criados pelas instituições de ensino ou secretarias de educação municipais ou estaduais.

A partir do levantamento das produções bibliográficas, observou uma predominância nos estudos direcionados para as Políticas de Ações Afirmativas, os trabalhos que se debruçam sobre esta área do conhecimento estão direcionados para análise da implementação ou avaliação desta política, tendo como foco os estudos Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais. Alguns estudos estão discutindo as cotas a partir do acesso (SILVA, 2014; SILVA, 2017; MORETI, 2017; LIMA, 2014; entre outros); outras pesquisas estão discutindo as cotas a parti de acesso e permanência (VIEIRA, 2018; NEVES, 2005); outros estudos focam nas cotas com o direcionamento para o mérito (SERAFIM,2015; SILVA 2015) e comissões de heteroidentificação (OLIVEIRA, 2019). Outros estudos sobre as cotas estão direcionados para o Instituto Federal discutindo a política de acesso (DANTAS, 2020; SILVA, 2018).

Outros estudos estão sobre o enfoque das Políticas de Igualdade Racial e reconhecimento da população negra, a partir de ações desenvolvidas pelo NEAB (ALVES, 2020). Outras pesquisas estão direcionadas para a análise da Lei n° 10.639/2003, em escolas e secretarias municipais (VIANA, 2009; BORGES, 2016; PEREIRA, 2012; NORONHA, 2014; entre outros). Análise das ações dos fóruns de educação étnico-racial (PEREIRA MESSIAS, 2009; ROSA, 2012).

Análise do livro didático, considerando como e elaborado a figura do negro (SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2018; GOMES, 2013; entre outros). Também observamos estudos relacionados à Educação Étnico-Racial no campo curricular, alguns direcionados para a Educação Básica (ALMEIDA, 2020; SOUZA, 2017; RIBEIRO, 2018; entre outros), e outros no Ensino Superior (CROSETTA, 2014). É importante destacar, que os trabalhos sobre Políticas de Educação Étnico-Racial no Ensino Superior estão mais

preponderantes para a formação de professores e prática pedagógica (CARDOSO, 2019; LIMA, 2012; SOUZA, 2009; MARTINS, 2015; entre outros).

A partir das categorias elencadas, também identificou que os trabalhos sobre Política de Educação étnico-Racial no âmbito curricular nos cursos de formação de professores, são escassos, considerando que a maioria dos pesquisadores detém-se a discussão da formação de professores e não se debruçam sobre os estudos no campo da política educacional, que é campo de estudo desta dissertação.

Em relação à fundamentação teórica percebeu-se as mais variadas possíveis, contudo observamos que as pesquisas estavam em sua maioria utilizando das teorias: das representações sociais, da etnopesquisa, estudos decoloniais, modernidade, teoria do direito, entre outros; contudo, identificou que os estudos nesta temática que se utilizavam do pós estruturalismo, a partir do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball era muito escasso então a partir das leituras de (MAINARDES, 2017; TELLO, 2013; MAINARDES e BALL, 2009), percebeu que este campo teórico ainda encontra-se em fase de aprofundamento teórico consistente. Dessa maneira, as discussões sobre política tendo como objeto de análise as relações étnico-raciais, apresentam fragilidades na construção teórica metodológica, por descreverem os aspectos relacionados às questões étnico-raciais, sem apresentar um aprofundamento teórico-metodológico no momento da análise da política.

No próximo capítulo será apresentado as bases teóricas que fundamentam as análises e interpretação dos dados realizados nesta dissertação. O capítulo 5 apresenta gênese do campo das políticas públicas e educacionais e seus objetos analíticos.

## 5. A GÊNESE DAS POLÍTICAS: APONTAMENTOS INICIAIS E ANALÍTICOS

Os estudos sobre políticas públicas iniciam a partir de diversas áreas do conhecimento como: economia, direito, administração pública, entre outras. É importante destacar que os estudos sobre ciência da política pública têm diversas perspectivas de análises dependendo da definição adotada pelos pesquisadores, a cerca de que é responsável por sua elaboração, bem com sua finalidade e processos avaliativos.

Os estudos sobre análises de políticas educacionais são iniciados nos anos de 1940, inicialmente sua gênese consistia em análises de cunho jurista, posterior a este marco em 1950 as análises são disseminadas por todo continente americano, concentrando seus estudos em análises de legislação educacional. O procedimento metodológico utilizado era advindo do campo da ciência política, área de conhecimento que deriva estudos em políticas públicas e política educacional.

Dentro deste campo de estudo sobre política educacional é oportuno frisar que estudos sobre implementação de políticas educacionais, ainda é um campo em desenvolvimento no Brasil, conforme apresenta (Lotta, 2019), por ser a pioneira destes estudos no Brasil. O processo de implementação de políticas educacionais é de suma importância por fornecer um prognóstico sobre a política que está sendo implementada e seu processo de criação, ficando a cargo dos estudos sobre avaliação identificar se as hipóteses levantadas durante este processo se confirmam ou refutam.

O desenvolvimento do referencial teórico é organizado a partir de quatro eixos. No primeiro eixo é apresentada a conceitualização histórica e modelos de políticas públicas a partir das contribuições de Secchi (2019). No segundo eixo, expõe o percurso da fase de implementação de políticas públicas e suas categorias de análise, a partir dos estudos de Lotta (2019). No terceiro eixo, é analisada a política pública de educação, onde apresenta-se as contribuições de Ball e Mainardes (2011) e Tello (2013).

### 5.1. A PESQUISA EM POLÍTICA PÚBLICA

A área das ciências sociais que se dedica aos estudos de políticas públicas e a Ciência da Política Pública na literatura brasileira e na literatura internacional é a *policy sciences*. Os estudos desta área de conhecimento são iniciados a partir da publicação da obra “*The Policy Sciences*”, de 1951, pelos pesquisadores David Lerner e Harold D. Lasswell. Para eles, a ciência da política pública possui três características: normatividade, multidisciplinaridade e foco na resolução de problemas públicos.

A ciência da política pública nasce do desmembramento com o campo das ciências políticas, que recebe influência de diversas áreas do conhecimento tais como: economia, direito, administração pública, psicologia social, sociologia, engenharia, educação, entre outras áreas. O campo surge nos Estados Unidos e vem formando um campo de conhecimento qualificado para discussão de análises descritivas e prescritivas de políticas no setor público.

Com a expansão dos estudos na área da ciência da política pública, percebe a diversificação e o crescimento da área, por meio do aumento de acadêmicos e pesquisadores que desenvolvem pesquisas nesta área; isso justifica-se pela institucionalização da ciência da política pública, que acontece pela difusão de pesquisas realizadas em contexto internacional, por meio de congressos e associações acadêmicas, livros, revistas.

Secchi (2019) apresenta os principais tipos de estudos existentes na Ciência da política pública, que são eles: a pesquisa de políticas públicas (*policy research*), são estudos de construção teórica que tem como objetivo compreender como as políticas públicas funcionam na prática; a teoria da escolha pública (*public choice theory*), é um campo de pesquisa que se deriva da teoria econômica; e a avaliação de políticas públicas (*policy evaluation*), tem o objetivo de fornecer informações derivadas de etapas anteriores, para manutenção, ajustes e extinção de políticas públicas.

A avaliação da política pode acontecer em três momentos distintos: antes da implementação (avaliação *ex ante*), durante a implementação (avaliação *in itinere* ou monitoramento), ou após a implementação (avaliação *ex post*). E análises de políticas públicas (*policy analysis*), tem o objetivo de fornecer subsídios informativos para que a política pública seja capaz de racionalizar ou equacionar o problema público.

Para compreensão do campo da política pública, Secchi (2019) apresenta dois fundamentos básicos: problema público e a política pública, o primeiro é quando o *status quo* (realidade social) é considerado inadequado e que existe expectativa/condições de alcance de uma situação ideal. Secchi (*Idem*, p. 13/14) define: “A diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível”. Já a política pública surge como mecanismo/atividade para solucionar ou diminuir tal realidade.

A definição de política pública não é consensual entre os especialistas do campo, pela heterogeneidade nas respostas para questionamentos básicos, como:

- 1- Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais?

- 2- Políticas públicas também se referem à omissão ou à negligência?
- 3- Apenas diretrizes estruturais (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas? (SECCHI, COELHO e PIRES, 2019, p. 2)

Para cada questionamento apresentado, existe uma variedade nas respostas uma vez que representam a definição do tema que não é consensual entre os estudiosos da área de política pública. Dessa maneira, Secchi (2019) apresenta essas distinções como “nó conceitual”. A partir das divergências entre essas concepções (“nós” conceituais), será apresentado o posicionamento adotado neste trabalho.

O primeiro nó conceitual refere-se a duas abordagens: estadocêntrica e multicêntrica, enquanto abordagens divergentes. A primeira considera as políticas públicas como atividade exclusiva dos atores estatais. Já, a segunda, como uma concepção comunga que as políticas públicas como atividades desenvolvidas por atores estatais e não estatais.

O segundo “nó” conceitual apresenta-se das ações desenvolvidas para a resolução do problema público, passando a interpretar as ações governamentais a partir da lógica da omissão ou negligência. E o terceiro “nó” conceitual entende as políticas públicas como macrodiretrizes estratégicas, ou conjuntos de programas.

A abordagem de política pública apresentada no primeiro nó conceitual parte da oposição entre as abordagens estadocêntrica e multicêntrica. Para cada abordagem adotada apresenta uma concepção de política pública. Na abordagem estadocêntrica (*state-centered policy-making*) considera as políticas públicas como sendo monopólio dos atores estatais. De acordo com esta abordagem o que vai classificar a política como pública ou não é o caráter jurídico do ator protagonista.

Neste sentido, reconhecesse a importância do Estado para enfrentamento das assimetrias sociais, porém, a elaboração de políticas públicas não é atividade exclusiva dele, filio-me a abordagem multicêntrica por entender que as análises a partir desta perspectiva partem de uma visão não positivista, é compreende a importâncias dos atores políticos (os *policymakers*, os *policytakers*), os analistas de políticas públicas (a mídia, os cidadãos em geral), para enfrentamento do problema público.

O Estado ganha papel de destaque na elaboração de políticas públicas em relação aos outros atores sociais, principalmente:

- 1- A elaboração de políticas públicas é uma das razões centrais do nascimento e da existência do Estado moderno;

- 2- O Estado detém o monopólio do uso da força legítima e isso lhe dá uma superioridade objetiva com relação a outros atores;
- 3- O Estado moderno controla grande parte dos recursos nacionais e, por isso, consegue elaborar políticas robustas temporal e especialmente. (SECCHI, COELHO e PIRES, 2019, p. 6)

O protagonismo do Estado acontece pelo papel que ele desempenha como órgão de regulação e controle, e atualmente desempenha o papel de regulador, ou seja, desenvolve suas atividades a partir da oferta/ acesso a políticas sociais para determinados grupos subalternizados, em contrapartida nega outros para favorecimento da elite social.

Já a abordagem multicêntrica ou policêntrica considera como protagonistas das políticas públicas as organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy network*), e os atores estatais, nesta abordagem se adjectiva como “público” quando os problemas que está enfrentando é considerado público.

A definição de política pública está atrelada ao problema público, que vai caracterizar se a política é pública ou não, a partir do desenvolvimento de ações que visam solucionar ou reduzir o problema público (resposta), e não o ator político responsável pela tomada de decisão, neste sentido, para fins de definição do campo não possui influência se o tomador é de origem estatal ou não estatal.

Já o segundo nó conceitual, parte do princípio de omissão ou negligência do Estado na resolução do problema público. A definição de política pública a partir do marco de diretrizes, como propõe este “nó”, é passível de falhas interpretativas, posto que o argumento de omissão ou negligência dos atores governamentais e não governamentais, implicaria em classificar todos os problemas interpretados de forma homogênea pelos atores políticos conferiram o grau de política pública; causando impossibilidades de compreender o processo de implementação das políticas, pois o analista não conseguiria distinguir os impactos proporcionados pela política pública, das ações de causalidade.

Neste sentido, a política pública a partir deste “nó conceitual” é definida como a necessidade de uma diretriz (*policy*), que é direcionada pelo *polycymakers* para as atividades ou passividade de um *policytakers*. O conjunto dessas atividades faz parte da política pública, porém não a classifica.

Os *polycymakers* ou formuladores de políticas são atores que buscam a construção de políticas públicas, procurando equalizar os objetivos políticos com os meios políticos, na resolução de problemas públicos. Os *policytakers* - destinatários - são os sujeitos para

quem a política pública foi elaborada. A relação intrínseca entre esses dois elementos para o segundo “nó” conceitual é o que define política pública.

Os posicionamentos teóricos que definem política pública a partir do terceiro nó conceitual interpretam somente nas macrodiretrizes estratégicas ou conjunto de programas. Nesta perspectiva a política pública é estruturante, e os planos e projetos são elementos da política pública. Neste posicionamento é vislumbrado o problema do não reconhecimento das políticas públicas desenvolvidas em nível distrital, estadual e municipal. Dessa maneira o critério de operacionalização não é viável para caracterização da política pública.

Com base, nas perspectivas apresentadas para definição e reconhecimento da política pública, neste trabalho será apresentada a política pública como elemento que surge a partir da identificação de um problema público por meio do governo estatal ou não estatal, que busca solucionar ou reduzir as diferenças ocasionadas pelo problema público.

## 5.2. POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONCEITUAIS

Antecipando-se e em paralelo às pesquisas na área de políticas públicas, as pesquisas sobre política educacional têm seu marco a partir dos anos de 1940, no México. As pesquisas encontradas tinham suas análises centradas no currículo e espaços escolares. A partir da década de 1950, as pesquisas são disseminadas pelos continentes e tem suas análises centradas na legislação educacional. Ressaltando, que a epistemologia destas pesquisas neste período consistia no modelo analítico jurídico institucionalista, utilizado pela ciência política na América Latina (TELLO, 2013). Portanto, tanto as pesquisas em política educacional quanto às pesquisas em políticas públicas apresentam suas origens da ciência política.

As pesquisas desenvolvidas nesta área são compostas por um campo de organização que se estrutura a partir de: conjunto de práticas, sentidos, mecanismos regulatórios, etc. (TELLO, 2013). Estas questões estão inseridas no cotidiano das instituições, principalmente nas instituições universitárias e os atores que dela participam. Apresentam que estas questões no desenvolvimento das pesquisas em política educacional começam a surgir nos países da América Latina (Brasil, Argentina, Chile, México e Colômbia); a partir da década de 1950, ressaltando que nesta perspectiva, as pesquisas tinham diferentes enfoques.

La institucionalización del campo de las políticas educativas, con el surgimiento de cátedras de Política Educativa, se debe comprender en el marco el surgimiento de las “nuevas” carreras de ciencias de la educación en Latinoamérica con cierta sistematización para la enseñanza y la investigación, en sus diversas versiones: Política Educacional, Política y Legislación Escolar, Política e Educación Comparada, Política y Organización escolar y Política y Administración de la educación. (TELLO, 2013, p. 14)

Estas novas vertentes, que surgem no campo da educação, fortalecem a inserção desta temática nos currículos das universidades, por meio de grupos de pesquisa, responsáveis pelo desenvolvimento de perfis e funções dos graduados em ciências da educação. Este dado é importante, pois a partir do fortalecimento desta área no processo de formação do sujeito contribui para o desenvolvimento de pesquisadores na referida área do conhecimento.

Assim como a pesquisa em política pública, destaca-se que a pesquisa em política educacional está relacionada em quatro momentos: o primeiro momento pode ser vinculado à teoria funcionalista, entre os anos de 1940 a 1950. O segundo momento, relacionado à teoria do capital humano, que se vincula ao desenvolvimento/maior do protagonismo da sociologia, ciência política e economia. Esses campos têm suas contribuições devido à reestruturação do Estado.

O terceiro momento é vinculado ao desenvolvimento da pesquisa em política educacional crítica, que é representada pela reprodução das pesquisas. Nesta perspectiva, iniciam-se os questionamentos do funcionamento dos sistemas nacionais de ensino, que sutilmente vão dando lugar aos estudos etnográficos, dessa forma surgem os estudos sobre sociologia da política crítica, e as perspectivas neomarxistas e pós-estruturalistas (MAINARDES e BALL, 2011).

Nesse período os países da América Latina vinham passando por sistemas de governo ditatoriais, nesse sentido ocorre o desaceleramento dos estudos sobre política educacional, e da perspectiva neomarxista. Esse processo resulta na mudança dos enfoques, que se desenvolve a partir da “Educação como restauradora da ordem”, nos aspectos: natural e dos estudos sobre os agentes da educação (TELLO, 2013).

O quarto momento é marcado pelo fim dos governos ditatoriais na América Latina, com isso, inicia-se a abertura de espaços na ciência, para pesquisas/investigação sobre o paradigma entre educação e democracia. Esse momento é delineado pelo processo democrático nos países latino-americanos, tendo como enfoque de estudo a política e administração educacional.

Mais tarde, nos anos de 1990, influenciada pelo neoliberalismo as pesquisas passaram a interessar-se pela política e gestão da educação. Destaca-se, nesse modelo, uma preocupação/vertente para uma perspectiva humanística ou anti-hegemônica. Tratando-se a respeito das pesquisas em gestão educacional, Tello (2013), apresenta:

Cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se asociaba, desde las perspectivas críticas, a una vuelta, aunque más pronunciada y sofisticada, al desarrollismo de la década de 1960. Ahora bien, de modo simultáneo emerge la categoría temática de gestión educativa, como campo disciplinar, que data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. (TELLO, 2013, p. 39)

Percebe-se que a gestão educacional está relacionada ao desenvolvimentismo da década de 1960, que está associada ao processo econômico. Ainda é possível depreender que o campo de pesquisas em gestão educacional, na América Latina é iniciado a partir de 1980, isso demonstra do ponto de vista epistemológico, o anacronismo do desenvolvimento do campo de estudo nesses países, corroborando com o posicionamento de Mainardes (2017) que as pesquisas nesta área são um campo ainda em desenvolvimento.

Dessa forma, o desenvolvimento de pesquisa neste campo teórico tem seu enfoque em perspectivas diferentes: nos Estados Unidos, as investigações têm como objeto a Administração Educacional (gestão); no Reino Unido, o enfoque na sociologia da educação; Na América Latina, o movimento acontece inicialmente com as contribuições da Ciência política e a discussão passa pelos currículos da Educação Superior, nos cursos de formação de professores, tendo o foco dos estudos o planejamento.

No Brasil os estudos sobre política pública ganham notoriedade a partir dos anos de 1980, justamente pelo movimento apontado por Tello (2013), processo de redemocratização. O desenvolvimento epistemológico deste campo no país tem contribuições da sociologia e da ciência política. Este campo, apesar do volume de publicação de pesquisas em periódicos e grupos de pesquisas na pós-graduação, ainda não possui um referencial epistêmico consolidado no desenvolvimento de pesquisas.

### 5.3. A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As pesquisas sobre implementação de políticas públicas ainda é um campo de estudos recentes, nasce nos Estados Unidos em 1973, com Pressman e Vildawsky com a publicação do livro *“Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland”* (Implementação: como grandes Expectativas em Washington são

adulteradas em OaKland). A publicação refletia, em sua essência, a preocupação dos analistas em políticas públicas originadas a partir do aprofundamento das pesquisas sobre agenda e avaliação. É disseminado pelo continente europeu a partir dos anos de 1980, e desenvolvido no Brasil a partir de 2010 (LOTTA, 2019).

A partir do aprofundamento destes estudos, as pesquisas desenvolvidas ao longo das últimas décadas demonstraram que havia diferenças entre o momento de formulação e os resultados alcançados pelas políticas públicas. Neste sentido, percebeu-se que as pesquisas estavam deixando de captar elementos necessários para a compreensão deste fenômeno, que pairava entre estes dois elementos, surgindo assim a necessidade de estudos sobre implementação.

Segundo (LOTTA, 2019) as pesquisas sobre implementação são desenvolvidas em um panorama histórico que pode ser agrupado a partir da organização de quatro momentos. O primeiro momento é marcado pelo desenvolvimento de pesquisas sobre implementação a partir de uma análise que propunha identificar os problemas no momento de execução da política pública. Estes estudos são desenvolvidos principalmente nos anos 1970, nos Estados Unidos, onde se apresentava como objetivo identificar qual camada burocrática estava subvertendo os objetivos propostos previamente.

Neste modelo de análise *top dow* (de cima para baixo), se buscava encontrar os erros e lacunas (*gaps*) no processo de implementação e corrigi-los. A partir do desenvolvimento de estudos nesta perspectiva, é apresentada interpretação de que o processo de implementação possui falhas, devido não seguir os objetivos propostos no momento da formulação. Isso acontece devido aos objetivos serem desenvolvidos de forma ampla e ambígua, a partir da inserção de muitos atores e valores no processo de implementação (LOTTA, 2019).

Contrário à análise *top dow*, analistas desenvolveram um novo modelo de análise conhecido como *bottom up*, entre os anos de 1970 e 1980, caracterizando o segundo momento dos estudos sobre implementação. Este momento é caracterizado pelo embate entre as duas vertentes de análise. Diferente do modelo *top dow*, que busca as falhas no processo de implementação, para corrigir e torná-los legítimos; e o modelo de análise *bottom up* tem como objetivo analisar o processo de implementação da política de baixo para cima, compreendendo que este processo exige tomada de decisões e não tem possibilidades de ser controlado durante todo seu processo.

Como caracterizado, os estudos *bottom up* propõem um olhar para as políticas públicas de baixo para cima, analisando o que de fato ocorre no momento da implementação, ou seja, um olhar mais preciso para os contextos, como no caso da educação e saúde, um olhar para o contexto da escola, sala de aula, universidade, consultórios médicos, unidades básicas de saúde, entre outros. Assim, este modelo está preocupado em analisar, descrever os processos complexos de sua performatividade, e seus resultados.

Com a disseminação desta nova literatura sobre implementação a partir de 1980 pela Europa, os estudos começam a ganhar contribuições da sociologia e dos estudos organizacionais, que começaram a considerar em suas análises os atores envolvidos no processo de implementação que ficaram conhecidos como: “*Street-Level Bureaucrats*” (Burocratas do nível de rua - BNRs). Os BNRs é um termo fundado por Michael Lipsky em 1970, define como os profissionais que trabalham diretamente com os usuários dos serviços públicos. Eles são responsáveis pela execução de programas /políticas que oferecem acesso a direitos e benefícios governamentais. Assim, a partir da oferta desses serviços é possível ao usuário acessar a administração pública.

Destaca-se ainda que os BNRs por serem as figuras vinculadas ao Estado de maneira mais direta, materializam a imagem que os usuários têm sobre o Estado, podendo ser considerado de forma positiva ou negativa. São exemplos de BNRs, policiais, professores, profissionais da Saúde, entre outros. Essa concepção dentro do campo da implementação é utilizada nos estudos de *bottom up*.

Para os autores (Lotta, 2019; Secchi, 2019), destacam que durante os anos de 1970 e 1980, a literatura sobre implementação não conseguiu avançar, devido a discussão ficar em torno dos modelos de análise *bottom up* e *top dow*. As pesquisas por tratarem de objetos diferentes não conseguiam montar referenciais teóricos para subsidiar os estudos sobre implementação. Nesse sentido, em 1990, tentado fugir desse binômio no campo da pesquisa, é iniciado investigações sobre implementação a partir de novos modelos, no qual Lotta (2019) apresenta como o terceiro momento dos estudos e que tem como objetivo analisar os modelos sintéticos de análise da implementação.

Estudos de implementação se propõem a investigar para além do formal, do oficial e do normativo. Se propõem a desvendar processos decisórios na maneira como eles ocorrem, envolvendo os atores que eles envolvem e gerando as conclusões que eles geram. Esse olhar para a realidade de forma analítica e não “condenatória” é uma dimensão constitutiva dos estudos sobre implementação de políticas públicas. (LOTTA, 2019, p. 20)

Os estudos tendem a verificar como a política está sendo implementada, considerando os elementos amplos que ela carrega no momento de sua formulação, bem como, apresenta o conflito de interesses entre os atores envolvidos. Apresentando as tomadas de decisões durante este processo, que não é controlado durante sua execução. Além disso, esse método de análise não está preocupado em condenar os burocratas responsáveis pelo momento de implementação, mas, apontar para as falhas ocorridas nesse processo e demonstrar a partir disso, os possíveis problemas que serão vislumbrados no momento de avaliação.

A partir da década de 90, quando os estudos sobre implementação começam a perpassar o caráter normativo da política, os mesmos saem da dualidade entre os estudos *bottom up e top down* e passam a apresentar sistemas de análise mais complexos propondo uma análise para além da estrutura estatal, considerando os atores sociais envolvidos nesse processo. Dessa forma, compreende-se a implementação da política pública como uma cadeia decisória de processos.

Para Lotta (2019, p.18), ao analisar os estudos de implementação, afirma: “Considerando a história e o acúmulo dos estudos sobre implementação, podemos dizer que há atualmente uma série de pressupostos já alcançados (ou superados) pelos vários estudos”. Para a autora, os estudos foram se desenvolvendo, superando conceitos e modelos de análise e atualmente vive-se na quarta geração deste campo de estudo. Atualmente os estudos estão sendo desenvolvidos a partir de diversos modelos analíticos, sendo utilizados em distintos objetos e produções do conhecimento em vários países. Sendo marcada pelas contribuições da sociologia nas análises de implementação. Os estudos sobre implementação de política pública na atualidade, possui diversos modelos analíticos dos quais destaca-se: os “estudos da burocracia” e “organização de nível de rua”, “capacidades estatais”, “arranjos institucionais e instrumentos”.

Para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa apropriar-se-á do modelo de análise dos estudos da burocracia e organização de nível de rua. A terminologia burocratas de nível de rua (BNR) surge com o modelo *bottom up*, porém, o termo é melhor desenvolvido como elemento de análise a partir de 2010, com a publicação do livro: “*Street-level bureaucracy*”, de Michael Lipsky.

Os BNR são responsáveis pela implementação da política pública. Neste sentido, a implementação de política pública no contexto dos BNR acontece pelo processo de comunicação e interação entre eles e os usuários dos serviços públicos, caracterizando

um modelo de adaptação entre Estado e sociedade. É possível observar nessa perspectiva que os interesses institucionais, organizacionais, individuais e relacionais, podem modificar os resultados da implementação, podendo a mesma política pública ser aplicada de maneiras diferentes.

A utilização da categoria de implementação de política pública no campo da educação, para realização deste projeto de pesquisa, desenvolveu-se a partir das contribuições de Perez (2007)

Tomando particularmente a área educacional como exemplo a literatura tem apontado o quanto as pesquisas acadêmicas estão distantes da escola, restringindo as avaliações à etapa de diagnósticos e das propostas educacionais, raramente abordando o processo de implementação. Restringe-se, ainda, as pesquisas aos níveis mais alto de decisão com pouca vinculação e atenção as demais níveis da hierarquia administrativa ou das ações que procuram inovar o ensino. (PEREZ, 2007, p. 70)

Como destacado, os estudos sobre implementação chegam ao Brasil a partir de 2010, o desenvolvimento de pesquisas neste campo de análise, principalmente no campo educacional, ainda é escasso, pois, estudos se popularizaram no campo da administração pública e ciência política. Além disso, é apresentado um distanciamento entre o diagnóstico da situação e o processo de tomada de decisão.

Para Perez (2007) as pesquisas sobre implementação tem se apropriado dos modelos analíticos propostos pela literatura americana, que apresentam mais dinâmicos e processuais que não apresentam apenas a implementação como contexto da macropolítica, mas, a partir de um conjunto de relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais; os recursos mobilizados; as características sociais, culturais e econômicas dos atores sociais; estes atores por sua vez, tem o poder de realizar modificações ou resistência durante o processo de implementação, pois são responsáveis por esta fase da política.

O desenvolvimento de trabalhos propostos no Brasil, encontram-se em fase inicial e trabalham com modelos de análises que segundo Perez (2007), são considerados vencidos pela nova literatura americana, pois, consideram em suas análises a eficácia e o desempenho que tendem basicamente a se debruçar sobre as metas e objetivos com os resultados alcançados pela política pública.

Neste sentido, apropriando-se de Secchi (2019) a definição do conceito de implementação que será utilizado na construção e análise da pesquisa é a de que: a análise

da política pública tem objetivo de apresentar diagnósticos, sobre o impacto da política pública e o processo de decisões e ações postas pelos atores políticos.

No próximo capítulo será apresentado a análise e interpretação dos dados realizados por meio das ações dos BNR's (Núcleo Docente Estruturante, Coordenação de Graduação, NEABI, Coordenadoria de Graduação), para compreender como os sujeitos que compõe este núcleo estão atuando para implementar a política de Educação étnico-Racial, em contra partida também será levado em consideração os sujeitos usuários desta política por meio de entrevistas com a representação discente no colegiado dos cursos investigados.

## 6. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS ARAPIRACA

Neste capítulo serão apresentadas as análises e interpretações dos dados a partir das entrevistas realizadas com os docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante das duas licenciaturas selecionadas para a pesquisa, pois foi o órgão colegiado que participou do processo de reestruturação do PPC dos cursos, e foram os atores políticos que executaram o processo de implementação da política de educação étnico-racial.

Além dos docentes dos órgãos colegiados foram entrevistados os técnicos administrativos que representam a Pró-Reitoria de graduação no *Campus* que participaram do processo e o Diretor do NEABI, como instância que dentro da instituição é responsável pelo processo de implementação de políticas étnico-raciais e pelo desenvolvimento de ações direcionadas para docentes, técnicos e estudantes.

Por fim, foi realizada entrevistas com os discentes dos cursos em análise, química e Ciências Biológicas, com assento no colegiado do curso, essa etapa da pesquisa foi importante para compreender como os usuários das políticas instituídas pela universidade, em especial a política de educação étnico-racial, é implementada em seus processos formativos.

A sistematização dos dados apresentados, neste capítulo, está em articulação aos objetivos específicos, propostos neste estudo: a seção 6.1, apresenta como objetivo específico investigar a atuação do NEABI na implementação da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química. Na seção 6.2, examinar como o Núcleo Docente Estruturante dos cursos de química e ciências biológicas atuam na implementação da política de educação étnico-racial, a partir dos projetos políticos pedagógicos; e na seção 6.3, analisar como a coordenação de graduação, os coordenadores, representantes discentes nos colegiados dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química avaliam a implementação da política de educação étnico-racial.

Esta etapa foi elaborada conforme quadro abaixo:

**QUADRO 13:** Roteiro das entrevistas

| <b>Roteiro das Entrevistas</b>                     |                      |
|--|----------------------|
| <b>Categorias (conforme Objetivos Específicos)</b> | <b>Subcategorias</b> |
|  |                      |

|  |   |
|--|---|
| Educação étnico-racial na literatura acadêmica e na legislação brasileira voltadas à Educação Superior                 | Verificar a percepção dos estudantes, técnicos, professores e diretor do NEABI, em relação aos marcos normativos sobre a política de educação étnico-racial.                          |
| A política de educação para as relações étnico-raciais a partir os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura     | Implementação da Política de Educação Étnico-Racial nos documentos oficiais da UFAL (PPI e PDI) em articulação com o PPC dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e Química. |
| A participação do NEABI na inserção da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura da UFAL Arapiraca | Atuação do NEABI na implementação da Política de Educação Étnico-Racial (programas e projetos).   |

Fonte: o autor, 2022.

Nas próximas seções a partir do que está exposto no quadro acima verifica-se a partir da teoria de implementação como os sujeitos dessa pesquisa: Técnicos Administrativo que representam a PROGRAD no *Campus* Arapiraca; Estudantes Representante Discente do Colegiado do Curso, Núcleo Docente Estruturante, Coordenação de Curso, direcionam este processo no *Campus* da UFAL Arapiraca.

É oportuno informar que neste procedimento metodológico de aplicação de entrevistas é possível identificar as ações dos BNR, que estão presentes nos processos de classificação e categorização dos usuários dos programas e projetos institucionais, essa categorização como será apresentado ao decorrer das análises são muitas vezes complexas por estarem baseadas em categorias sociais mais amplas.

Outro fator que será apresentado neste capítulo é a distribuição dos benefícios para os usuários, neste caso, os programas e projetos criados na UFAL para população negra, que são distribuídos conforme os critérios estabelecidos no processo de categorização. além disso, também é criado um contexto (cronograma) de interação que determina com qual periodicidade a ação irá acontecer e sob quais circunstâncias, lembrando que nesta ação a instituição determina esses calendários a partir de dotações orçamentárias prevista para cada ano, podendo influenciar na distribuição de bolsas(recursos) de um edital para outro.

Por fim, a partir das ações realizadas pelos BNR os usuários dos serviços são ensinados a determinados comportamentos, como o que é correto e incorreto, ou seja, os usuários começam a ser disciplinados via edital, aprendendo a respeitar o processo e caso cometam irregularidades serão penalizados. Todos esses fatores estão sendo explicitados nas análises das entrevistas que serão apresentados nas próximas seções.

## 6.1. A ATUAÇÃO DO NEABI NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Nesta seção será apresentado a atuação do NEABI no processo de implementação da Política de Educação Étnico-Racial nos cursos de licenciatura em: Ciências biológicas e Química do *Campus* UFAL Arapiraca. Dessa forma, o processo analítico foi constituído por meio de entrevista semi-estruturada com o diretor do NEABI, para compreensão de programas e projetos desenvolvidos pelo núcleo para o processo de implementação da política, bem como, sua participação no processo de construção do PPC dos cursos investigados.

A importância de incluir o NEABI nesta dissertação é pela relevância que ele desempenha no processo de implementação e avaliação da Política de Educação Étnico-Racial, neste sentido, Santana (2015) apresenta que após a institucionalização do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior – UNIAFRO, pelo MEC; o ministério propõe a criação e/ou fortalecimento dos NEABIs como órgãos diretos dentro das universidades para planejar, acompanhar e avaliar o PAAF.

O NEABI é um dos órgãos mais antigos da UFAL, tendo atuação direta nas políticas étnico-raciais ganhando destaque em nível estadual. Como apresentado em outras seções o NEABI desenvolveu e desenvolve diversas ações formativas para cumprimento da Lei nº 10.639/2003, com professores da educação básica por meio de parcerias com prefeituras e rede estadual de educação, além de atuação com Instituto do Negro de Alagoas – INEG/AL.

Para compreender a estruturação e atuação do NEABI, é importante observar as movimentações nacionais acerca da Política de Educação Étnico-Racial e suas reverberações na atuação do núcleo. Inicialmente a entrevista ficou localizada na discussão sobre os marcos do debate nacional sobre as questões étnico-raciais no Brasil, esse momento foi realizado com a gestão do núcleo por meio de vídeo conferência.

Acerca do debate nacional a gestão do núcleo pontuou diversos acontecimentos em nível nacional desde os anos 1970, como: Reorganização do movimento negro no fim da década de 1970, centenário da abolição, 300 anos de Zumbi e Conferência de Durban (África do Sul, 2001), para cada acontecimento levantado pelo entrevistado era realizado uma explanação sobre a importância dos acontecimentos para regulamentação da política de educação étnico-racial.

Além disso, é notável a atuação do NEABI nos processos de formação continuada para docentes da UFAL através de ações realizadas pela PROGEP, que é reconhecida como: Programa de Formação Continuada em Docência, neste sentido diversos cursos são ofertados por semestre. O programa conta com formações ofertadas por técnicos e docentes da instituição que de acordo com a Resolução Consuni nº 7 de março de 2014, apresenta como objetivo:

I - receber os docentes recém-empossados, proporcionando-lhes formações específicas relacionadas ao contexto da UFAL e ao exercício da docência superior;

II - gerar oportunidades de formações aos docentes que visem à reflexão sobre o exercício da docência superior, estabelecendo inter-relação entre ensino, pesquisa, extensão;

III - disponibilizar aos docentes formações que visem à reflexão sobre a gestão acadêmica e gestão para o desenvolvimento institucional.

O objetivo destas formações está em consonância com o processo de desenvolvimento de ações para fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A oferta das formações pode acontecer por meio de: minicursos, palestras, oficinas, workshop, seminários, entre outros. Dentro deste processo acontece diversas formações voltadas para questões étnico-raciais para docentes e técnicos da UFAL. Sobre o que tange a resolução para implementação da Política de Educação Étnico-Racial a gestão do NEABI/UFAL pontua:

Curso de formação continuadas sobre a temática étnico-racial, realização de eventos, consultorias técnicas. Enquanto órgão de apoio acadêmico, o NEABI também atua na elaboração e atualização de resoluções internas da universidade. (ANDRE, 2022)

Estas formações foram inclusive mencionadas pela gestão do NEABI/UFAL como uma das estratégias realizadas pelo núcleo para fomentar a discussão na instituição, assim foi verificado na página da universidade sobre quais formações vinham acontecendo sobre a temática Educação e Relações Étnico-Raciais. Essas estratégias mencionadas pelo entrevistado sinalizam para o processo de implementação de uma política pública pelos BNR's, um momento de coalização, pois temos sujeito que reconhecem a importância da discussão para o processo de formação. Em outro momento da entrevista é possível identificar que o entrevistado reconhece que ainda existe resistência para implementação da política nos cursos de licenciatura, principalmente nos cursos de exatas, havendo uma aceitação maior nos cursos de humanidades.

Neste sentido, é possível observar que a implementação de uma política pública é constituída por diversos atores que podem ser classificados como cadeias decisórias.

Essas cadeias decisórias são formadas por diversas camadas decisórias que podem ser hierárquicas ou paralelas. No movimento apresentado pelo gestor do NEABI/UFAL, o sistema decisório pode ser classificado como paralelo:

Na medida em que há subordinação, os atores precisam coordenar suas ações baseadas em incentivos e controles, em decisões que são passíveis de enforcement e de avaliação por parte dos superiores. (LOTTA, 2019, p. 19).

Apesar dos cursos manterem suas autonomias para o processo de reformulação de seus PPC's conforme apresentado na entrevista pelo gestor do NEABI, é importante frisar que os atores envolvidos ainda sofrem subordinação de outros BNR's que ocupam cargos dentro da instituição como: Câmaras Acadêmicas que são responsáveis pela aprovação dos projetos, CONSUNI e PROGRAD, ou seja, estes órgãos dentro da instituição são responsáveis pelo *enforcement* (execução) e avaliação.

Lotta (*Idem*) chama atenção para o processo de complexidade do ambiente institucional por ser constituído por múltiplas camadas, o que em certo grau assemelhasse ao ambiente universitário a partir de órgãos e comissões colegiadas (CONSUNI, Pró-Reitorias, Câmara Acadêmica); e múltiplos níveis envolvimento dos atores na construção do PPC (professores, técnicos e estudantes). O que caracteriza o processo de implementação de política pública um espaço altamente interativo.

Durante o processo de entrevista com o gestor do NEABI/UFAL, foi pontuado que cada *Campus* da Instituição possui um núcleo, porém, no *Campus* Arapiraca ele é localizado na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, local em que funcionam dois cursos de bacharelado em Serviço Social e Psicologia, conforme já mencionado. Isso é resultado dos projetos desenvolvidos por estes cursos na região do semiárido alagoano através do Programa de Educação Tutorial Núcleo de Estudos do Semiárido Alagoano – PET NESAL, além da realização do Evento Fala Negra anualmente, contando com a participação de povos tradicionais.

Essas movimentações na Unidade Educacional são justificáveis devido à gestão de o núcleo informar projetos que são desenvolvidos por professores que quando mapeados no quadro de docentes estão localizados: nos *Campus* A. C. Simões, Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, Sertão.

Sim, temos projetos de extensão que atuam na temática da educação para relações étnico-raciais: Cultura em movimento (Professor Mayke Andreele- NEABI ARAPIRACA), projetos da professora Ligia Ferreira (FALE), NUDES e Abí Axê no *Campus* do sertão. Atualmente, estou coordenando o projeto Acervos afro-brasileiros e indígenas em

Alagoas. Ambos contam com financiamento via PROEX. (André, 2022).

As ações que estão em processo de implementação da política estão mais voltadas para o eixo da extensão dentro do PAAF da instituição que vem ganhando visibilidade desde os anos de 2017, contudo, é oportuno frisar que as ações com maior visibilidade desenvolvidas pelo NEABI em conjunto com as demais pró-reitorias é o processo de implementação de ações afirmativas nos cursos de graduação e pós-graduação, principalmente pela oferta de cursos para comissões de heteroidentificação.

Este fator foi algo mencionado pela gestão do núcleo em entrevista que reconheceu que os demais eixos do PAAF ficaram fragilizados, pois o foco de implementação visou/focalizou em apenas um eixo, porém, garante que demais ações estão em planejamento para fortalecer os demais eixos do PAAF.

## 6.2. O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE E SUA ATUAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Nesta seção será apresentado como o núcleo docente estruturante dos cursos de licenciatura em Ciências biológicas e Química licenciatura propõe ações em seus PPC para implementação da Política de Educação Étnico-Racial. Neste sentido, a análise será realizada a partir de dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas em articulação com os dados expostos nos PPC dos cursos.

O PPC dos cursos apresenta a organização curricular e administrativa do curso, neste sentido, buscou-se examinar como a política de educação étnico-racial vem sendo implantada nestes cursos. Partindo do que está exposto no PAAF da UFAL, verifica-se que dentre os eixos que organizam este projeto institucional, três deles cabem serem explicitados nos documentos de organização do curso, são eles: Política de Formação de professores, produção científica e política de permanência. Essas questões estão imbricadas ao que condiz a normativa: Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores.

Para compreender a estruturação da política étnico-racial nos cursos Ciências Biológicas e Química Licenciatura, apresentam questões relacionadas à política de educação étnico-racial, é importante apresentar como os docentes que compõe o NDE compreendem o debate na literatura acadêmica e na legislação brasileira sobre esta

política voltadas para o Ensino Superior. Nesta primeira etapa das entrevistas, foram observadas questões mais gerais sobre a política de educação étnico-racial em articulação com os documentos institucionais da UFAL.

A discussão sobre a inserção das questões étnico-raciais na educação brasileira é uma temática que antecede os anos 2000, como bem é apresentada nesta dissertação, os sujeitos entrevistados ao serem questionados sobre os marco da política de educação étnico-racial no Brasil, muitos apresentavam a seguinte resposta “não sei falar sobre isso”, em contrapartida, outros docentes do NDE apresentavam alguns elementos histórico como: processos de desigualdades sofridos pela população negra, Lei de Ações afirmativas, entre outros elementos.

Neste primeiro momento, é perceptível a insegurança dos BNR ao apresentar suas percepções acerca da Política de Educação Étnico-Racial, pois, muitos dos docentes antes de serem entrevistados, questionaram se a pesquisa seria apresentada em posteriori a defesa, para os docentes do curso. Isso gera reflexões sobre pesquisas que por ventura tomaram a instituição como objeto de análise, mas, não retornaram para apresentar os dados da pesquisa, quais as lacunas, as fragilidades, as ausências de determinadas políticas ou projetos analisados. Ainda teve docentes, que de maneira retraída informavam que se a pesquisa mantivesse caráter de criticar o curso a qual ele estava vinculado, ele se negava a participar da pesquisa.

Observe a fala de um dos entrevistados:

Eu acho que a primeira discussão seria em relação à inclusão, né?!manter a igualdade para que questões étnico-raciais, não seja digamos assim: não seja empecilhos para o acesso em termos igualitários para todos, então, mais ou menos seria nesse sentido, agora sobre lei específica eu não sei. (MARIA, 2022)

Já o segundo:

Primeiramente é o reconhecimento, né?! de tantos anos que as pessoas sofreram por discriminação e que a gente vê claramente que até hoje muito essa questão do racismo. A questão racial eu acho que deveria trazer todo o histórico da vinda dos portugueses para o Brasil, e essa questão do reconhecimento de tantas perdas que o povo negro sofreu durante os anos e que estamos no século 21 e as pessoas sofrem muito desse problema, então acho que deveria começar daí, pelo reconhecimento de tantas perdas que essas pessoas passaram. (ANTONIO, 2022)

A partir do que está sendo apresentado na fala dos sujeitos é possível identificar o reconhecimento dos processos de exclusão que a população negra sofre e vem sofrendo, inclusive as desigualdades no acesso à educação. Diante do exposto nos discursos dos

docentes fica perceptível que ambos têm conhecimento sobre a política de ações afirmativas, justamente por ser uma política amplamente trabalhada nos documentos oficiais da instituição.

Os discursos apresentados demonstram que em algum grau os docentes apresentam entendimento acerca das questões raciais no Brasil, principalmente, da população negra. Entretanto, ainda são questões muito ligadas às questões da história do Brasil, sem muita articulação com os movimentos políticos que aconteceram e repercutiram nacionalmente. A cerca destes conhecimentos o docente José pontua:

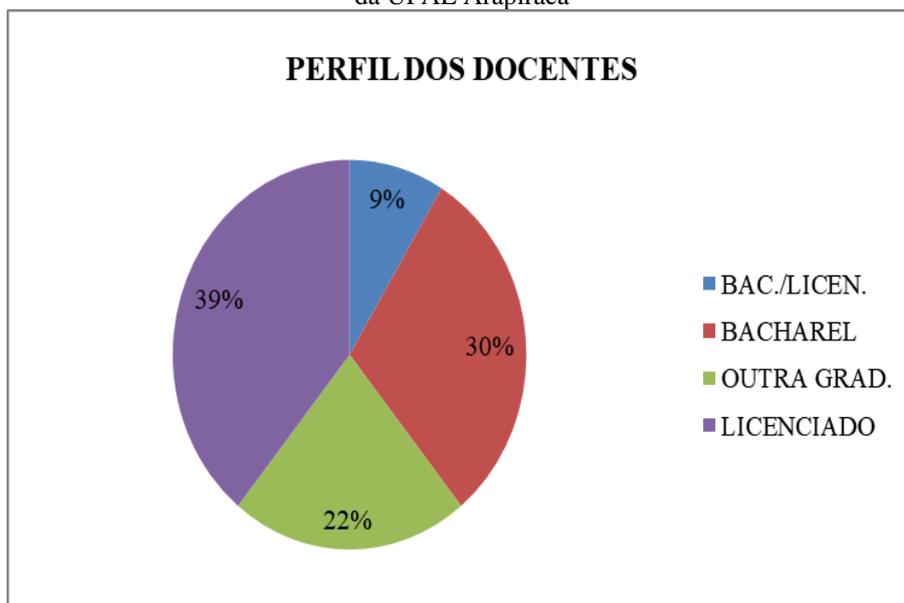
Essa discussão em algum grau é complicada para nós, porque passamos todo nosso processo de formação dentro de laboratórios então não acompanhavam essa discussão; Acredito que essas questões seriam melhor apresentadas pelos professores de pedagogia por trabalharem questões relacionadas ao campo da educação.

A partir das questões problematizadas por José percebe-se que a problemática em compreender os aspectos relacionados à política de educação étnico-racial está vinculada ao seu processo de formação, que desde a graduação foi estudada em laboratórios. Além disso, o entrevistado ainda adverte, a maioria dos docentes que estão trabalhando nos cursos não tiveram acesso a essa discussão em sua formação inicial, justamente, por não existir normativa que regulamenta a discussão, ainda reconhece que os estudantes que estão saindo da universidade recentemente, podem estar melhor preparados para esta discussão.

Em relação a inserção desta temática, não está inserida efetivamente desde a escola básica até o Ensino Superior, Gomes (2017) argumenta que é preciso de uma ruptura radical no campo de produção de conhecimento, pois apenas a inserção da produção de conhecimento gerada pela população negra e inserida nas escolas por meio de políticas educacionais não são suficientes.

Outra problemática pode estar relacionada a formação inicial dos docentes que podem ser bacharéis e seguindo em pós-graduação stricto-sensu em área específica da química ou Ciências Biológicas. em relação a estas questões foi montado o seguinte gráfico:

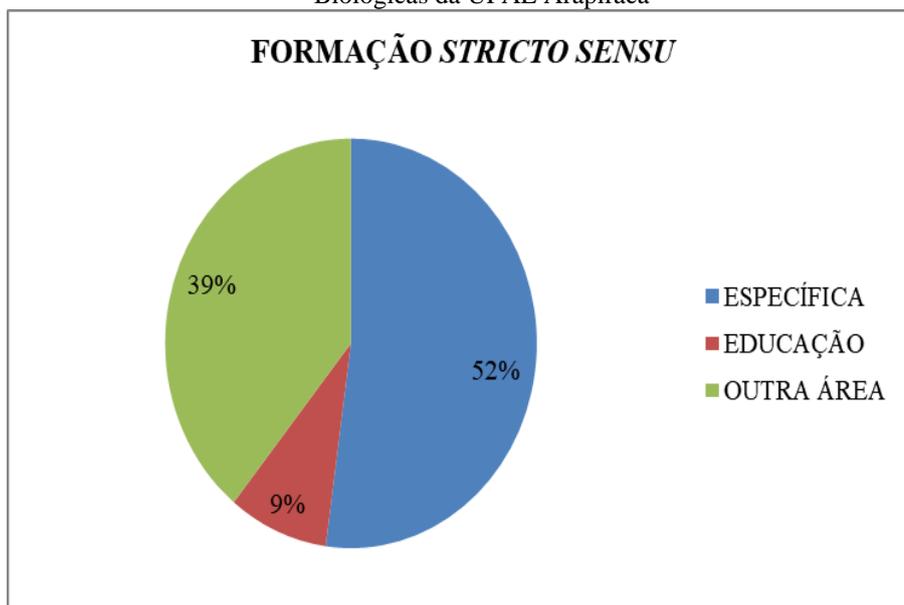
**GRÁFICO 3:** Perfil dos docentes dos Cursos de Ciências Biológicas e Química licenciatura da UFAL Arapiraca



Fonte: autor, 2022.

O gráfico representa o perfil dos docentes relacionados a suas formações iniciais, estas informações foram retiradas do currículo lattes dos docentes, conforme dados dispostos na plataforma educacional da UFAL. Os cursos de Química e Biologia contam com um total de 23 professores que atuam especificamente em disciplinas da área dos cursos, deste total, observa-se que 52% dos docentes possuem bacharelado na área específica de química e biologia ou agronomia. Ou seja, apresentar questões para o campo da política de educação étnico-racial nesses cursos pode à primeira vista causar estranhamento, pois muitos docentes pelo seu perfil de formação estão mais propensos a trabalharem questões específicas destes campos de conhecimento. em relação a formação stricto sensu, observou-se o seguinte:

**GRÁFICO4:** Formação Docente em nível Stricto Sensu dos Cursos de Química e Ciências Biológicas da UFAL Arapiraca



Fonte: o autor, 2022.

Em relação à formação *stricto sensu* dos professores 52% possuem doutorado na área de química ou ciências biológicas, 39% apresentam mestrado e ou doutorado nas áreas de agronomia ou ciências médicas, e apenas 9% do quadro permanente dos cursos possuem doutorado e ou mestrado em Educação, neste sentido, observa-se que introduzir questões relacionadas ao campo da educação com estes docentes, inicialmente pode causar estranhamento, justamente pelo perfil apresentado.

Em relação a fala do docente José, Ana durante a entrevista apontou questões que estão imbricadas nas respostas para as tratativas apresentadas por ele. Segundo a docente, o professor ao assumir sua função na instituição passa por uma formação em curto prazo, dentre as palestras neste curso de imersão, existe um momento em que é dedicado para o NEABI/UFAL apresentar seu núcleo e programas que vem desenvolvendo na instituição. Além disso, todas as formações para de comissões de heteroidentificação o órgão encaminha e-mail institucional convidando técnicos e ou professores para participarem das ações.

Outro elemento muito importante nessa tratativa é o Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior - PROFORD, é um projeto institucional que busca a formação continuada para servidores recém-empossados e ou para servidores veteranos, é regulamentado pela Resolução CONSUNI nº 7 de 17 de março de 2014. Acessando a página institucional da UFAL, conseguiu-se acesso a todas as formações

ofertadas entre os anos de 2006 a 2022, o que surpreendeu foi o fato de ausências de formações relacionadas à política de educação étnico-racial, o que implica no eixo do PAAF na seção de formação de professores.

Além disso, quando foi questionado sobre a inserção da política de educação étnico-racial nos PPC percebeu-se que de fato havia lacunas quanto à contemplação desta pauta no tocante dos projetos. Os BNR pontuaram que com o fim do tronco inicial foi incluída a disciplina Sociedade e Cultura que apresenta a discussão, porém a disciplina é ofertada por docentes que não fazem parte dos cursos; ressaltando que a partir de análise realizada nos PPC percebeu-se que a partir das ementas e bibliografias dispostas nos projetos não contemplam a discussão.

Nas análises dos PPC percebe-se que os docentes pontuam que de certa forma os cursos já contemplam a discussão, pois ofertam a política de cotas (Ações Afirmativas), que garante oportunidades para a população negra acessar o Ensino Superior, outro fator que foi pontuado pelos docentes dos cursos de química que além de ações afirmativas para acesso ao curso, o Programa de Educação Tutorial - PET Química lançou edital e já apresentava reserva de vagas com recorte étnico-racial, para população negra.

Em relação a articulação da Política de Educação Étnico-Racial em articulação com os PPC, PDI e PPI, os professores do Núcleo Docente Estruturante argumentam que o projeto de curso segue os documentos institucionais, porém, não tem conhecimento das ações que contemplem a política no PDI e PPI, eles não possuem conhecimento. Neste Sentido Luciano argumenta que:

Assim, é... Olha Recebi um e-mail da direção do *Campus* em que apresentava um documento com as ações realizadas pelo NEABI no *Campus*, assim em relação à política, mas, é... não tenho conhecimento das atualizações do PDI e PPI, confesso que não fiz leitura, mas, se está cobrando no para o PPC do curso acredito que já é uma normativa institucional. (Luciano, Mai. 2022)

Os professores do NDE apresentam semelhança quanto ao argumento apresentado pelo Docente Luciano, outro fator que chamou a atenção durante a entrevista foi a exposição realizada pelo docente, que as disciplinas ofertadas pelo curso tende a atender o perfil dos professores do curso, entretanto ele acredita que se fosse ofertado minicursos e rodas de conversas para que os docentes aprendem mais acerca da temática e funcionamento da política na instituição, talvez, fosse mais visível nos cursos esta discussão.

Ele ainda pontua que mesmo o docente que passou toda sua formação estudando botânica, genética, muitas vezes está disposto a aprender sobre o assunto e começar a implementá-lo por meio de minicursos, projetos de pesquisas, ações extensionistas e ou disciplinas, ofertadas para a comunidade acadêmica. A fala do docente apresenta as dificuldades que os BNR vêm sofrendo para implementar a política em nível de compreensão dessa inserção na área de química e Ciências Biológicas. É interessante, que a partir desta dificuldade conforme foi apresentado na análise dos documentos dos cursos, encontram-se duas realidades distintas, nos Cursos de Ciências Biológicas Licenciaturas mesmo com todo esse contexto adverso os professores ainda contemplam a discussão por meio de disciplinas e projetos extensionistas. Por outro lado, o curso de Química Licenciatura já possui uma característica diferente, ofertando apenas uma disciplina que não é ofertada pelo corpo docente do curso.

Outro fator que foi pontuado pelo Núcleo Docente Estruturante dos cursos foi que durante a reformulação dos projetos não foi discutido e ou ofertado oficinas para apresentar as questões da Política de Educação Étnico-Racial, os docentes sabiam destas questões devido às normativas que foi passada pela PROGRAD, porém como eles não estão inseridos no debates em temas educacionais não tinham como mensurar se a discussão seria contemplada por meio da curricularização da extensão ou disciplina específica. Além disso, pontuaram que a política de Educação étnico-Racial nesses cursos deveria ser implementadas no lugar de outras disciplinas do campo da formação de professores. Na concepção dos docentes, deveria haver uma supressão das disciplinas de formação de professores para inserir esta discussão.

Todos esses elementos demonstram o que vem sendo apresentado por Nilma Lino Gomes em seus estudos recentes, que as pesquisas em Educação Étnico-Racial, fazem análises superficiais se determinados conteúdos ou programas estão sendo implementados em redes de Educação Básica e ou Superior, contudo, não apresentam definições claras de seus objetos de estudos, tão pouco, de suas categorias temáticas utilizadas para elaboração do trabalho. Culminando para que o campo de investigação mantenha-se com vasto período de investigação, no entanto do campo epistemológico os avanços são singulares.

### 6.3. A PERCEPÇÃO DA COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO, DOS COORDENADORES, DOS REPRESENTANTES DISCENTES NOS COLEGIADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Nesta seção será apresentado uma análise como a coordenadoria de graduação, os coordenadores, representantes e discentes nos colegiados dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química avaliam a implementação da política de educação étnico-racial. Neste sentido, a análise será pautada a partir da percepção dos BNR que participaram do processo de formulação, dos implementadores e dos sujeitos que estão sendo afetados pelo processo de reformulação.

A partir da movimentação dos *policy makers* (coordenadores, prograd), que são os agentes criadores de políticas (programas e/ou projetos), para que a Política de Educação étnico-Racial seja implementada nos cursos de licenciatura. O processo de implementação de uma política pública por estes atores estatais pode gerar manifestações e/ou passividades dos *policy takers* (estudantes) por serem o destinatário deste processo implementado.

Os sujeitos participantes (coordenadores, prograd, estudantes), quando iniciasse o diálogo sobre o processo de implementação da Política de Educação Étnico-Racial, é importante frisar que ambos iniciam suas falas pelas políticas afirmativas (cotas), em muitos casos, entendem que a política resume-se na oferta de oportunidades para ingresso nos cursos e vagas para inserção em projetos institucionais com garantia de bolsas.

Porém é preciso pensar conforme postula Gomes (2017):

[...] que a emergência do Movimento Negro como um novo personagem na cena brasileira significa um contraponto à realidade racial do nosso país, constituindo-se uma outra possibilidade de entendimento do real. No entanto, nem sempre esse outro “ponto de vista” tem sido considerado, sobretudo pela escola, cuja reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos após a ditadura. (GOMES, 2017, p. 48)

A falta de interpretação que pode ser entendida como o processo de diminuição interpretativa da geração de conhecimento da população negra, culmina na Luta do Movimento Negro pela superação do racismo, impedindo-o de travar outros questionamentos sobre práticas pedagógicas e criação de políticas públicas que venham trabalhar o reconhecimento da diversidade étnico-racial, por meio de questões éticas garantindo um tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. (Gomes, 2017)

Além disso, é importante destacar a lentidão com que as políticas educacionais tratam desta questão em emanar respostas adequadas para esta realidade histórica, o que tem motivado o Movimento Negro a realizar/construir, com recursos próprios as articulações necessárias para realização de projetos educativos de valorização da cultura e da diversidade étnico-racial, por meio dos saberes construídos da comunidade negra.

Em relação a esta problemática apontada por Gomes (2017), o representante discente apresenta:

Só Izac, assim um projeto específico que você fala é? Assim, projeto em si eu não tenho conhecimento. Agora, haa... Izac tem uma metodologia muito boa, que na sala de aula sempre é tratada está questão étnico-racial, mas em disciplina específica não, no meio da aula mesmo ele sempre traz estas questões, assim as vezes o aluno tá lá na sala de aula e mesmo assim ele é invisível. Assim, me lembro de uma aula em que ele falava vocês lembram do pessoal da limpeza? Perceberam alguma coisa diferente? Ai a gente respondeu não, daí ele falou que tem um grande percentual do pessoal da limpeza que é negro, e assim isso se tornou tão normal, que a gente não estranha mais, acha normal eles estarem na limpeza, porque é negro, e é normal! Porque assim no subconsciente ali é o lugar dele, entendeu? E pra gente não é nenhum absurdo mais, e que fuga da realidade é o normal, então assim ele trazia alguma coisa assim na aula, mas não em projeto. (MARIANE, 2022).

As afirmativas apresentadas por um dos representantes discentes apresenta que a ausência desta discussão no processo de formação intelectual dos sujeitos, faz com que a figura do negro sempre seja colocado em lugar subalterno inferior a outros sujeitos, o que coaduna com as questões apresentadas por Gomes (2017), quando afirma que apenas criação de políticas não resolvem a problemática, mas, que é necessário pensar estas questões mais além do que metodologias na escola ou teorias educacionais; é necessário construir uma **sociologia das ausências e emergências**<sup>19</sup> que suscitem a produção das **epistemologias do sul**<sup>20</sup>.

A partir destas questões é importante que os saberes produzidos pela população negra sejam utilizados na academia, na produção de conhecimentos de modo que o discurso alinha-se a prática, o que é considerado processo de linearidade entre as ações,

---

<sup>19</sup> De modo bem sucinto, pode-se entender a sociologia das ausências como uma alternativa não credível ao que existe, a qual tem por objetivo transformar as ausências em presenças; a sociologia das emergências se relaciona à investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. (SILVA, 2018, p. 351)

<sup>20</sup> As epistemologias do Sul são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas. (GOMES Apud SANTOS, 2010, p. 19)

e que auxiliam para pensar de maneira descolonizada sobre a população negra nas sociedades.

Em relação a implementação desta política os técnicos da PROGRAD argumentam:

Assim, acho que a proest trabalha mais com isto. Mas, no âmbito da PROGRAD que a gente lida com o pessoal do CRCA no processo de ingresso e editais e algumas políticas em específico; nós procuramos atender a todas as normatizações e legislações no Brasil, algumas com um *plus*, alguma coisa a mais, justamente porque a universidade se propôs a colaborar. Hoje a gente sabe que no *Campus* Arapiraca a gente não tem dados muito atuais, devido a pandemia e tudo mais, mas, nos relatórios que a gente vinha fazendo 50% dos nossos alunos obrigatoriamente eram oriundos de escola pública, né, e que 25% em tese já são contemplados com a política do PPI (Pretos, Pardos e Indígenas). Mas, para além disso, na universidade existe outras políticas de fomento a reparação de danos que esta parcela da população vem sofrendo. (ALFREDO, 2022)

Fica evidente na fala dos agentes da PROGRAD que existe uma preocupação com as políticas de ingresso na instituição obedecendo o que prevê o PPI da instituição em relação a políticas de acesso, assegurando percentual de 25% de vagas a pretos, pardos e indígenas, além de mencionar que existem políticas sendo executadas por meio da proest (Pró- Reitoria Estudantil), que é responsável pela efetivação de políticas que garantam a permanência dos estudantes na instituição.

Além disso, os técnicos apresentam que a instituição não possuía no momento dados atualizados a cerca do quantitativo de estudantes beneficiados pela política de cotas, especificamente os estudantes pretos e pardos. A discussão em relação ao currículo das licenciaturas entra no debate ao mencionar a Resolução nº 06 de 2018 CONSUNI/UFAL, que define os componentes curriculares comuns aos cursos de graduação de formação de professores para a Educação Básica no âmbito da UFAL, especificamente discussões como Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais, entre outros temas; a respeito desta resolução a equipe da prograd argumenta que:

A gente teve a sorte no *Campus* Arapiraca em 2018, praticamente, não, todos os cursos passaram por reformulação dos projetos pedagógicos, mas no caso do *Campus* Arapiraca nós procuramos atender especificamente a esta resolução que é da UFAL, mas é oriunda de uma legislação nacional e a gente procurou atender por exemplo as questões de direitos humanos e meio ambiente nas disciplinas de Sociedade e Natureza e Sociedade e Desenvolvimento, algumas estão como temas relacionados a extensão. Agora, eu, precisamos ser bem honeste, sincero. Algumas dessas questões, infelizmente termina ficando apenas no papel, a prática ela é preciso um estudo maior, uma pesquisa, uma identificação melhor em relação a cada curso para saber se eles estão

atendendo é chato a gente dizer isso e reconhecer e a universidade precisa refazer um ajuste, no sentido de que muitas das vezes colocamos no papel para atender os requisitos legais, mas, que as vezes na prática não há uma implementação efetiva, Mas isso também não quer dizer que não esteja havendo, que não está, a gente só pode dizer que não está acontecendo em sua plenitude em todos os cursos da forma ideal como deveria ser. Se bem que ideal seria meio complexo porque, o que é ideal pra gente, pode não ser para o curso, pode não ser o ideal para interpretação. Mas, eu entendo que é necessário agente periodicamente fazer eventos, levantamentos, pesquisa para sabermos como estão o andamento dessas resoluções. (ALFREDO, 2022)

A partir das questões apresentadas por sujeito da equipe da PROGRAD, é possível identificar que existe conflitos interpretativos entre os representantes do marco legal na instituição (PROGRAD) em relação aos seus implementadores (coordenação de curso e professores), isso mostra o conflito no processo de implementar política, pois, os BNR eles executam em maior velocidade assuntos e pautas que as políticas públicas abordam de acordo com seu grau de interesse e necessidade, evidenciou-se que pela fala do técnico, os cursos tendem a privilegiar a parte específica do curso, por achar um debate necessário e importante para os discentes, o que muitas vezes faz com que questões como a política de educação étnico-racial fique apenas no papel como cumprimento de legislação para funcionamento do curso.

Além disso, fortalece o que Gomes (2017) apresenta que apenas criar políticas públicas para trabalhar assuntos específicos, não garantem na prática que as ações serão efetivadas e que o problema seja resolvido ou caminhe para processo de resolução. Porém, é necessário que haja mudança no campo epistemológico que outros pensamentos abissais comessem a fazer parte do debate acadêmico e científico, para que seja possível caminhar para novas práticas.

Neste sentido, torna-se evidente pela fala de Alfredo que a política pública pode ser entendida como processo interativo, conforme apresenta Lotta (2019), pois à medida que a política vai sendo implementada suje a necessidade de novos ajustes ao processo. Isso é evidenciado quando os atores BNR passam a implementar a política por meio da discricionariedade que são elementos relacionados ao conhecimento que os atores tem sobre o espaço, e a partir disso torna o processo mais acelerado pois consegue adaptar a política/processo as necessidades da instituição.

Contudo, quando ele sugere realizar uma releitura da política para que ela venha de fato ser executada, ele refere-se ao nível de discricionariedade dos atores, ou seja, identificar o perfil dos docentes de cada curso, com as novas exigências para cursos de

formação de professores, além disso, verificar como essas políticas podem ser implementadas pelos professores, técnicos, coordenadores de curso e núcleo docente estruturante. Compreende que a ausência da política não funcionar, pode ser devido a esta análise não ser realizada.

Isso evidencia-se quando os sujeitos da pesquisa são questionados em relação ao marco sobre o debate sobre a política de educação étnico-racial, em suma todos apresentam a política de cotas, porém, muitos não conseguem trazer alguns debates que culminaram nesta política, e outros não conseguem responder à questão, afirmando não ter conhecimento do debate nacional. Diante dessas questões, é importante pensar não apenas no processo epistemológico da discussão, mas, a imersão destes sujeitos dentro deste campo de discussão apresentando questões que possam ser problematizadas sobre o processo de criação das sociedades modernas e novas formas de produção de conhecimento.

## 7. CONSIDERAÇÕES

A produção desta dissertação foi guiada pela seguinte problemática: Como vem sendo implementada a Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca? Neste sentido a pesquisa teve como objetivo geral apreciar a implementação da política de educação étnico-racial nos cursos de licenciatura em ciências biológicas e química da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* de Arapiraca.

A partir desta questão foi traçada a abordagem metodológica da pesquisa que proporcionou compreender o desenvolvimento de pesquisas brasileiras sobre Política de Educação Étnico-Racial e seus instrumentos de análises, neste sentido, percebeu-se que o campo de estudo ainda está em desenvolvimento e as pesquisas apresentam algumas delimitações no que concerne ao trato analítico do objeto em estudo. Pois, dos trabalhos investigados foi perceptível uma descrição e preocupação maior em detalhar os fatos históricos em contrapartida a análise da política educacional ficava comprometida, pois, não apresentavam as categorias temáticas, ausência de definições para compreensão dos termos: Política de Educação étnico-Racial, Educação Étnico-Racial e Relações Étnico-Raciais.

Além disso, o *designer* metodológico da pesquisa possibilitou demarcar as dificuldades de inserção no campo de análise, inicialmente os professores apresentaram resistência em participar do estudo, o que ocasionou em um tardamento na coleta de dados, também se verificou que os docentes demonstravam receio no desenvolvimento da pesquisa por temerem que os cursos ao qual estavam vinculados fossem ser criticados de forma comprometedora. Isso implicou na ausência de alguns docentes na participação da pesquisa.

Os limites da pesquisa referem-se à ausência de contado com os docentes que compõe a Câmara Acadêmica e o Conselho Superior Universitário, a escuta dos sujeitos que compõe esses órgãos colegiados apresentam relevância para o estudo desta dissertação, considerando que a Câmara Acadêmica foi responsável pelo acompanhamento de construção dos novos Projetos Políticos de Cursos (PPC), ou seja, os PPC só iriam para aprovação no CONSUNI, após apreciação deste órgão colegiado.

A escuta dos sujeitos que compõe este espaço é importante para compreender como os BNR concebem o processo de implementação da política de educação étnico-racial nos órgãos colegiados, e qual a percepção deles em relação ao trato desta política.

Já o CONSUNI é um órgão deliberativo e recursal máximo da universidade, neste sentido, é importante escutar os sujeitos deste núcleo para compreender a visão dos docentes da UFAL em torno do debate sobre a política de Educação Étnico-Racial para os cursos de formação de professores. Além disso, também é perceptível a ausência da escuta dos pró-reitores que estão em articulação com a implementação da Política por meio dos eixos descritos no PAAF da UFAL.

Contudo, a escuta desses órgãos colegiados e dos Pró-Reitores não foi possível devido ao tempo para execução da pesquisa. Porém, mesmo diante das limitações a realização do trabalho permitiu abranger aspectos relevantes sobre o processo de implementação da Política de Educação Étnico-Racial nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química.

Observa-se por meio da pesquisa documental que a UFAL desde 2003 vem implementado políticas destinadas ao trato das questões étnico-raciais, principalmente, direcionadas para população negra. Neste sentido, a UFAL passou a lograr saltos qualitativos no tratamento de políticas que garantissem o acesso e permanência da população negra em seus cursos de graduação. Neste sentido, houve também avanços em relação as políticas curriculares da instituição em que passou a incluir a discussão da saúde da população negra nos PPC de seus cursos de graduação.

Neste sentido, a UFAL ganha protagonismo nacional por esta entre as primeiras instituições de ensino superior pública ao implementarem políticas destinadas para a população negra, inicialmente, voltadas para o acesso e posterior ao currículo. Assim, decidiu verificar como a UFAL *Campus* de Arapiraca vem implementado a Política de Educação Étnico-Racial, pois verificou-se que a instituição era o único que não havia implementado esta política nos currículos dos cursos de graduação criados anterior ao ano de 2010.

Na reformulação dos PPC a partir de 2019, verificou que os cursos apresentam disciplinas que abordam a temática educação para as relações étnico-raciais, contudo, a partir de entrevistas realizadas com docentes, conclui-se que em alguns casos a criação de disciplinas segue apenas o cumprimento de legislações para avaliação e funcionamento dos cursos.

Desta maneira, começou a verificar a atuação dos BNR no processo de implementação da Política de Educação Étnico-Racial. A atuação destes sujeitos segue o procedimento de discricionariedade, ou seja, sua atuação é direcionada a partir de sua experiência de atuação no espaço em que ocupa. A implementação de políticas educacionais realizadas pelos BNR segue de acordo com suas experiências sociais e políticas, e que podem acelerar ou retardar o processo de acordo com seu nível de interesse e necessidade.

A partir da atuação dos BNR na UFAL *Campus* Arapiraca percebeu que vem dando maior ênfase para a implementação do sistema de cotas, por meio de fortalecimento da política na oferta de vagas para acesso, em projetos institucionais como bolsas de pesquisa, extensão, residência e programa de educação tutorial. O eixo do PAAF voltado para as políticas de acesso vem sendo fortalecidos, contudo, existe fragilidades na implementação dos demais eixos.

Em contra partida, ao passo que a instituição vai inserindo política de cotas nos sistemas distributivos de bolsas, isso evidencia-se fortalecimento da política de permanência, mesmo não sendo o quantitativo ideal, mas, cria-se oportunidades para que os estudantes oriundos do sistema de cotas consigam finalizar seus cursos.

Em relação a Produção Científica, percebeu-se por meio de entrevista com o Diretor do NEABI que a instituição deixou este eixo do PAAF fragmentado, com a desativação da Revista Científica Kulê Kulê, que era a responsável por divulgar a produção de conhecimento oriundas de editais específicos para a população negra da UFAL ou da realização de estudos sobre a comunidade negra. Este é um dos veículos de suma importância para divulgação do conhecimento e fortalecimento de estudos dessa natureza.

O eixo Política Curricular e Formação de Professores também aparece fragmentado no processo de implementação, pois, ainda existe resistência para implementação desta política, verificou-se por meio de pesquisa no site institucional quando observou-se ausência de cursos para formação continuada de novos docentes da instituição, e nos PPC dos cursos de Ciências Biológicas e Química licenciatura a presença de disciplinas que pretendem abordar as questões relacionadas a Política de Educação Étnico-Racial.

Com a realização das entrevistas identificou que muitos docentes não tem conhecimento da obrigatoriedade da política nos cursos, mas acredita que vem sendo

implementada, em outros casos, demonstram que não tem conhecimento, porém, sentem-se motivados a passar por formações e aplica-las em suas aulas e disciplinas.

Neste sentido, afirma-se a necessidade de construção de currículos que sejam reflexos das epistemologias do sul, ou seja, trabalhar a partir de autores que são invisibilizados dentro do processo de construção do conhecimento, principalmente de pesquisadores negros.

Assim, sugere-se como estudos futuros desta pesquisa a realização de pesquisas a realização de estudos entre os *campi* da UFAL em relação ao processo de implementação da Política de Educação Étnico-Racial, verificando como cada *Campus* da Instituição vem realizando este processo. Ainda podendo realizar uma articulação entre as Universidades Federais da Região Nordeste do Brasil para verificar como está acontecendo o processo de implementação da Política de Educação Étnico-Racial nestas instituições concebendo o papel dos BNR neste processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11835>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANSELMO, Eliana Regina Martins. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/128906>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ALVES, Marta Mariano. **Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/170879>. Acesso em: 23 out. 2020.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas Implicações à Subjetividade das Crianças do 2º ano do Ensino Fundamental do Estado do Ceará**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52316>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Luiz Francisco. **Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres, MT, 2017. Disponível em: <http://deposita.ibict.br/handle/deposita/45>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.886/2003, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm). Acesso em: 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716/1989, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a 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: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639). Acesso em 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645/2008, 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”. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639). Acesso em 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 65.810/1969, de 08 de dezembro de 1969.** Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados\\_e\\_Convencoes/Discrimina%C3%A7ao-Racismo/submenu\\_racismo.htm](https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Discrimina%C3%A7ao-Racismo/submenu_racismo.htm). Acesso em: 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: CNE/CP 003/2004.** Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 04 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **PL nº 1.239/1995, de 21 de novembro de 1995.** Garante a reparação com indenização para os descendentes de escravos do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/16454>. Acesso em: 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: Mec, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: [http://www.ital.al.gov.br\\_legsilacao\\_Resolucao\\_2004.pdf](http://www.ital.al.gov.br_legsilacao_Resolucao_2004.pdf). Acesso: 04 out. 2020.

CARDOSO. Ciro Flamarion. *Escravidão e Abolição no Brasil Novas Perspectivas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CHAGAS. Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 79 – 98, Porto Alegre, Jan./mar. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000100079](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100079). Acesso em: 16 mar. 2020.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em: <http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/580>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DANTAS, Maria José Pereira. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um estudo no IFPB – Campus João Pessoa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública para Desenvolvimento do Nordeste) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15608>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Daniel de Oliveira. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6592](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6592). Acesso em: 20 mar. 2020.

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

HAAS, Celia Maria Haas. LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836 – 863, Brasília, set./ dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social?. **Rev. katálysis**, Jun 2011, vol.14, no.1, p.23-31. ISSN 1414-4980. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a03.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LIMA, Sergio Gonçalves de Lima. **A questão étnico-racial na formação continuada de professores da Escola Básica: uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afro-brasileiros do estado do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação de Duque de Caxias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2012. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6195](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6195). Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Maria Luciene Ferreira Lima. **Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7773>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 87, p. 77-95, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LOTTA, Gabriela (org.). Teoria e Análises sobre implementação de Políticas Públicas no Brasil. Brasília: ENAP, 2019.

MAINARDES, Jefferson. ESTREMEL, Silvana. A Política Educacional na Década 2010 à 2020: análise de publicações. *Revista Exitus*, v. 11, Santarém – PA, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020175.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, n.33, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982017000100156&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982017000100156&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 16 mar. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v.27, n.94, p. 47-69, Campinas: jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7º ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez Moretti. **Igualdade como diversidade no direito à educação: erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23655>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A educação para as relações étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4224>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Luz Fernandes. **Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38048/38048.PDF>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Corrêa Garcia Pereira de. **O Ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de heteroidentificação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1610>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAUTASSI, Laura C. Há igualdade na desigualdade? Abrangência e limites das ações afirmativas. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 4, n. 6, p. 70 – 93, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v4n6/a05v4n6.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PEDROSA, Ricardo da Silva. **O programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re) construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da Educação Superior do Instituto Federal do Ceará**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: [repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/30240/1/2018\\_dis\\_rdaspedrosa.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/30240/1/2018_dis_rdaspedrosa.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África: uma disciplina em construção**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10367>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PEREIRA MESSIAS, Elizama. **Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4056>. Acesso em: 23 fev. 2020.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de Implementação: algumas questões metodológicas. In: Rico, Elizabeth Melo *et al* (Orgs.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. 5º Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2007.

PETRARCA, Fernanda Rios. NEVES, Clarissa Eckert Baeta. "Direitos Humanos se conquistam na luta": igualdade racial, ativismo jurídico e defesa de causas coletivas no Rio Grande do Sul. **Sociedade e Estado**, v. 26, n. 1, p. 151 – 173, Brasília, jan./ abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v26n1/v26n1a08.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, Irlanda Maria Silva. **Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de**

**Parnaíba-PI**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1918/2/Irlanda%20Maria%20Silva%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1937)**. 40ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

ROSA, Barbara Silva Rosa. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11994>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem Preto de Jaleco Branco?** Ações afirmativas na faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2015. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1644>. Acesso em: 23 out. 2020.

SANTANA, Elaine Barbosa. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 737 – 759, Rio de Janeiro, out./ dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no livros didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/363>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos, et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Rev. Estud. Fem.*, Dez 2008, vol.16, no.3, p.913-929. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2008000300012&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação na UFES 2006 – 2012**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014. Disponível em: [repositorio.ufes.br/bitstream](http://repositorio.ufes.br/bitstream). Acesso em: 02 dez. 2020.

SAVIANI, Demerval. Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 06, n. 2, Rio de Janeiro, jul./out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage, 2019.

SECCHI, Leonardo. COELHO, Fernando de Souza. PIRES, Valdemir. **Políticas Públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3º ed. São Paulo, SP: Cengage, 2019.

SERAFIM, Nayara Katryne Pinheiro. **As representações sociais sobre o mérito**: um estudo com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8608>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SILVA, Jacques Henrique Gomes da. **O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28881>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Gregório Unbehaum Leal da Silva. **O desempenho e as cotas: o caso da UFSC**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132470>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Maysa Ferreira da. Pensamento Abissal, educação e movimento negro. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 349 – 355, Curitiba, mai./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KdZJVsk4txhBzdTzZHtcnVL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2314/5412.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, João Carlos Pio. **Currículo e Diversidade Étnico-Racial na Materialidade da Lei nº 10.639/2003 em duas Escolas da Rede Municipal de Contagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_SouzaJC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SouzaJC_1.pdf). Acesso em: 02 dez. 2020.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de. **A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Disponível em: <https://biblioteca.ufabc.edu.br/index.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Processos Educativos em Práticas Docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9402/TeseESS.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TELLO, César (org.). **Epistemogias de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. 1º ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALVERDE, Danielle Oliveira. STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909 – 920, Florianópolis, set./ dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a19.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

VIANA, Maria da Guia Viana. **Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/166>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VIEIRA, Guilherme Augusto. **Políticas de Acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistema de cotas e inclusão étnico-racial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1451>. Acesso em: 20 out. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5º ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

## Apêndice 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenador Do Curso:

- ( ) Ciências Biológicas ( ) Educação Física ( ) Física ( ) Letras – Língua Portuguesa  
( ) Matemática ( ) Pedagogia ( ) Química

Data e cidade da entrevista: \_\_\_\_\_

Nome/Nº do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

Período de mandato na Coordenação: \_\_\_\_\_

| CATEGORIAS<br>(conforme objetivos<br>específicos)  | SUBCATEGORIAS E QUESTÕES  |
|--|---|
| Educação étnico-racial na literatura acadêmica e na legislação brasileira voltadas à Educação Superior | 1. Na sua opinião, qual acontecimento você pode apontar como marco para o debate nacional em torno das questões raciais no Brasil? Exemplo a Lei nº10.639/2003.<br>2. Como a temática e problematização das relações étnico-raciais encontram-se inseridas nas ações e projetos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação? A partir da Resolução nº 6/2018.<br>3. Como as políticas sobre as relações étnico-raciais vêm sendo implementadas pela UFAL nos PPCs?<br>4. Quais as estratégias desenvolvidas pelo NEABI para implementação da educação étnico-racial nos cursos de licenciatura?<br>5. Quais as principais ações desenvolvidas pela universidade para implementação da política de educação étnico-racial? Você poderia comentar e avaliar? Considerando que a UFAL foi a 2º instituição a implementar políticas de ações afirmativas.<br>6. Na sua percepção, qual seria o papel da universidade no que se refere às relações étnico-raciais?<br>7. As ações desenvolvidas pelo Estado Brasileiro dão conta do objetivo de implementar a política de educação étnico-racial no Ensino Superior? Comente? |
| A política de educação para as relações étnico-raciais a partir os Projetos                            | 1. Existe alguma referência no PPI projeto político institucional para a inserção da temática de educação étnico-racial?  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Pedagógicos dos cursos de licenciatura</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Você acredita que este marco normativo da Ufal contribui para o enfrentamento desta temática?</li> <li>3. Existe alguma referência no PDI projeto Desenvolvimento Institucional que aborde as questões étnico-raciais?</li> <li>4. Como você avalia o PDI da UFAL, ele é factível?</li> <li>5. Existem programas de extensão ou pesquisas coordenados por professores do curso no âmbito da educação para as relações étnico-raciais? Em caso afirmativo comente sua percepção.</li> <li>6. Existe no PPC algum componente curricular que trate das questões Étnico-raciais? Explicitando, como a questão aparece nos PPCs, de modo transversal ou a partir de disciplinas específicas?</li> <li>7. Há disponibilidade da inclusão de outras disciplinas semelhantes, ou inclusão desse tema em outras ementas?</li> <li>8. Quais as ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, em relação aos PPCs?</li> </ol> |
| <p>A participação do NEABI na inserção da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura da UFAL Arapiraca</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como está estruturado o NEABI na UFAL?</li> <li>2. Quais as principais ações desenvolvidas no momento pelo NEABI? Em relação às licenciaturas</li> <li>3. Como são definidas as metas, ações e investimentos para o NEABI?</li> <li>4. Existem fontes de recursos para a realização destas ações, caso positivo e quais são? E como eles são repassadas? (Financiamento interno e externo)</li> <li>5. Quais as ações desenvolvidas pelo NEABI/UFAL para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008? Existe alguma relação destas ações com os PPCs das licenciaturas?</li> <li>6. Quais os desafios e limites encontrados pelo NEABI/UFAL no que se refere ao trato das relações étnico-raciais?</li> </ol>   |

## Apêndice 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Núcleo Docente Estruturante:

- ( ) Ciências Biológicas ( ) Educação Física ( ) Física ( ) Letras – Língua Portuguesa  
( ) Matemática ( ) Pedagogia ( ) Química

Data e cidade da entrevista: \_\_\_\_\_

Nome/Nº do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

Período de mandato na Coordenação: \_\_\_\_\_

| CATEGORIAS<br>(conforme objetivos<br>específicos)  | SUBCATEGORIAS E QUESTÕES  |
|--|---|
| Educação étnico-racial na literatura acadêmica e na legislação brasileira voltadas à Educação Superior | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião, qual acontecimento você pode apontar como marco para o debate nacional em torno das questões raciais no Brasil? Exemplo a Lei nº10.639/2003.</li> <li>2. Como a temática e problematização das relações étnico-raciais encontram-se inseridas nas ações e projetos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação? A partir da Resolução nº 6/2018.</li> <li>3. Como as políticas sobre as relações étnico-raciais vêm sendo implementadas pela UFAL nos PPCs?</li> <li>4. Quais as estratégias desenvolvidas pelo NEABI para implementação da educação étnico-racial nos cursos de licenciatura?</li> <li>5. Quais as principais ações desenvolvidas pela universidade para implementação da política de educação étnico-racial? Você poderia comentar e avaliar? Considerando que a UFAL foi a 2ª instituição a implementar políticas de ações afirmativas.</li> <li>6. Na sua percepção, qual seria o papel da universidade no que se refere às relações étnico-raciais?</li> <li>7. As ações desenvolvidas pelo Estado Brasileiro dão conta do objetivo de implementar a política de educação étnico-racial no Ensino Superior? Comente.</li> </ol> |
| A política de educação para as relações étnico-raciais a partir dos Projetos Pedagógicos               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existe alguma referência no PPI projeto político institucional para a inserção da temática de educação étnico-racial?</li> </ol>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>dos cursos de licenciatura</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Você acredita que este marco normativo da Ufal contribui para o enfrentamento desta temática?</li> <li>3. Existe alguma referência no PDI projeto Desenvolvimento Institucional que aborde as questões étnico-raciais?</li> <li>4. Como você avalia o PDI da UFAL, ele é factível?</li> <li>5. Existem programas de extensão ou pesquisas coordenados por professores do curso no âmbito da educação para as relações étnico-raciais? Em caso afirmativo comente sua percepção.</li> <li>6. Existe no PPC algum componente curricular que trate das questões Étnico-raciais? Explicitando, como a questão aparece nos PPCs, de modo transversal ou a partir de disciplinas específicas?</li> <li>7. Há disponibilidade da inclusão de outras disciplinas semelhantes, ou inclusão desse tema em outras ementas?</li> <li>8. Quais as ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, em relação aos PPCs?</li> </ol> |
| <p>A participação do NEABI na inserção da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura da UFAL Arapiraca</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as ações desenvolvidas pelo NEABI/UFAL para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008? Existe alguma relação destas ações com os PPCs das licenciaturas?</li> <li>2. Quais os desafios e limites encontrados pelo NEABI/UFAL no que se refere ao trato das relações étnico-raciais?</li> <li>3. Existe a oferta de ciclo de palestras em articulação com os cursos de licenciatura com NEABI sobre educação étnico-racial? Caso positivo, você poderia comentar como acontece?</li> <li>4. Existe a promoção de eventos acadêmicos pelo movimento negro e a UFAL Arapiraca ou pelo movimento estudantil? Caso positivo, você poderia comentar?</li> <li>5. Existe a oferta de editais específicos pelas pró-reitorias de pesquisa e extensão para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação étnico-racial? Exemplo, o edital maninha xucuru cariri (Edital Pró-Reitoria de Extensão NEABI/UFAL) se positivo, você poderia comentar?</li> </ol>                |

## Apêndice 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenadoria de Graduação:

Data e cidade da entrevista: \_\_\_\_\_

Nome/Nº do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

| <b>CATEGORIAS<br/>(conforme objetivos<br/>específicos)</b>   | <b>SUBCATEGORIAS E QUESTÕES</b>   |
|--|---|
| Educação étnico-racial na literatura acadêmica e na legislação brasileira voltadas à Educação Superior             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião, qual acontecimento você pode apontar como marco para o debate nacional em torno das questões raciais no Brasil? Exemplo a Lei nº10.639/2003.</li> <li>2. Como a temática e problematização das relações étnico-raciais encontram-se inseridas nas ações e projetos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação? A partir da Resolução nº 6/2018.</li> <li>3. Como as políticas sobre as relações étnico-raciais vêm sendo implementadas pela UFAL nos PPCs?</li> <li>4. Quais as estratégias desenvolvidas pelo NEABI para implementação da educação étnico-racial nos cursos de licenciatura?</li> <li>5. Quais as principais ações desenvolvidas pela universidade para implementação da política de educação étnico-racial? Você poderia comentar e avaliar? Considerando que a UFAL foi a 2º instituição a implementar políticas de ações afirmativas.</li> <li>6. Na sua percepção, qual seria o papel da universidade no que se refere às relações étnico-raciais?</li> <li>7. As ações desenvolvidas pelo Estado Brasileiro dão conta do objetivo de implementar a política de educação étnico-racial no Ensino Superior? Comente?</li> </ol> |
| A política de educação para as relações étnico-raciais a partir os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existe alguma referência no PPI projeto político institucional para a inserção da temática de educação étnico-racial?</li> <li>2. Você acredita que este marco normativo da Ufal contribui para o enfrentamento desta temática?</li> <li>3. Existe alguma referência no PDI projeto Desenvolvimento Institucional que aborde as questões étnico-raciais?</li> </ol>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>4. Como você avalia o PDI da UFAL, ele é factível?</p> <p>5. Existem programas de extensão ou pesquisas coordenados por professores do curso no âmbito da educação para as relações étnico-raciais? Em caso afirmativo comente sua percepção.</p> <p>6. Existe no PPC algum componente curricular que trate das questões Étnico-raciais? Explicitando, como a questão aparece nos PPCs, de modo transversal ou a partir de disciplinas específicas?</p> <p>7. Há disponibilidade da inclusão de outras disciplinas semelhantes, ou inclusão desse tema em outras ementas?</p> <p>8. Quais as ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, em relação aos PPCs?</p> |
| <p>A participação do NEABI na inserção da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura da UFAL Arapiraca</p> | <p>1. Como está estruturado o NEABI na UFAL?</p> <p>2. Quais as principais ações desenvolvidas no momento pelo NEABI? Em relação às licenciaturas</p> <p>3. Como são definidas as metas, ações e investimentos para o NEABI?</p> <p>4. Existem fontes de recursos para a realização destas ações, caso positivo e quais são? E como eles são repassadas? (Financiamento interno e externo)</p> <p>5. Quais as ações desenvolvidas pelo NEABI/UFAL para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008? Existe alguma relação destas ações com os PPCs das licenciaturas?</p> <p>6. Quais os desafios e limites encontrados pelo NEABI/UFAL no que se refere ao trato das relações étnico-raciais?</p>                            |

## Apêndice 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretor do NEABI:

Data e cidade da entrevista: \_\_\_\_\_

Nome/Nº do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

Período de mandato no NEABI: \_\_\_\_\_

| CATEGORIAS<br>(conforme objetivos<br>específicos)  | SUBCATEGORIAS E QUESTÕES  |
|--|---|
| Educação étnico-racial na literatura acadêmica e na legislação brasileira voltadas à Educação Superior | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião, qual acontecimento você pode apontar como marco para o debate nacional em torno das questões raciais no Brasil? Exemplo a Lei nº10.639/2003.</li> <li>2. Como a temática e problematização das relações étnico-raciais encontram-se inseridas nas ações e projetos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação? A partir da Resolução nº 6/2018.</li> <li>3. Como as políticas sobre as relações étnico-raciais vêm sendo implementadas pela UFAL nos PPCs?</li> <li>4. Quais as estratégias desenvolvidas pelo NEABI para implementação da educação étnico-racial nos cursos de licenciatura?</li> <li>5. Quais as principais ações desenvolvidas pela universidade para implementação da política de educação étnico-racial? Você poderia comentar e avaliar? Considerando que a UFAL foi a 2º instituição a implementar políticas de ações afirmativas.</li> <li>6. Na sua percepção, qual seria o papel da universidade no que se refere às relações étnico-raciais?</li> <li>7. As ações desenvolvidas pelo Estado Brasileiro dão conta do objetivo de implementar a política de educação étnico-racial no Ensino Superior? Comente?</li> </ol> |
| A política de educação para as relações étnico-raciais a partir os Projetos Pedagógicos                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existe alguma referência no PPI projeto político institucional para a inserção da temática de educação étnico-racial?</li> </ol>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>dos cursos de licenciatura</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Você acredita que este marco normativo da Ufal contribui para o enfrentamento desta temática?</li> <li>3. Existe alguma referência no PDI projeto Desenvolvimento Institucional que aborde as questões étnico-raciais?</li> <li>4. Como você avalia o PDI da UFAL, ele é factível?</li> <li>5. Existem programas de extensão ou pesquisas coordenados por professores do curso no âmbito da educação para as relações étnico-raciais? Em caso afirmativo comente sua percepção.</li> <li>6. Existe no PPC algum componente curricular que trate das questões Étnico-raciais? Explicitando, como a questão aparece nos PPCs, de modo transversal ou a partir de disciplinas específicas?</li> <li>7. Há disponibilidade da inclusão de outras disciplinas semelhantes, ou inclusão desse tema em outras ementas?</li> <li>8. Quais as ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, em relação aos PPCs?</li> </ol> |
| <p>A participação do NEABI na inserção da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura da UFAL Arapiraca</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como está estruturado o NEABI na UFAL?</li> <li>2. Quais as principais ações desenvolvidas no momento pelo NEABI? Em relação às licenciaturas</li> <li>3. Como são definidas as metas, ações e investimentos para o NEABI?</li> <li>4. Existem fontes de recursos para a realização destas ações, caso positivo e quais são? E como eles são repassadas? (Financiamento interno e externo)</li> <li>5. Quais as ações desenvolvidas pelo NEABI/UFAL para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008? Existe alguma relação destas ações com os PPCs das licenciaturas?</li> <li>6. Quais os desafios e limites encontrados pelo NEABI/UFAL no que se refere ao trato das relações étnico-raciais?</li> </ol>   |

## Apêndice 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Representante Discente Colegiado do curso:  
 Ciências Biológicas  Educação Física  Física  Letras – Língua Portuguesa  
 Matemática  Pedagogia  Química

Data e cidade da entrevista: \_\_\_\_\_  
 Nome/Nº do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_ -- \_\_\_\_\_  
 Período de mandato na Representação Discente: \_\_\_\_\_

| CATEGORIAS<br>(conforme objetivos<br>específicos)  | SUBCATEGORIAS E QUESTÕES   |
|--|--|
| Educação étnico-racial na literatura acadêmica e na legislação brasileira voltadas à Educação Superior | 1. Na sua opinião, qual acontecimento você pode apontar como marco para o debate nacional em torno das questões raciais no Brasil? Exemplo, você conhece a Lei nº10.639/2003?<br>2. Existe a oferta de editais específicos para desenvolvimentos de projetos de pesquisa ou extensão sobre a educação étnico-racial na UFAL? Comente.<br>3. As ações desenvolvidas pelo Estado Brasileiro dão conta do objetivo de implementar a política de educação étnico-racial no Ensino Superior? Comente? |

|   |  |
|---|--|
| <p>A política de educação para as relações étnico-raciais a partir os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura</p>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existem programas de extensão ou pesquisas coordenados por professores do curso no âmbito da educação para as relações étnico-raciais? Em caso afirmativo comente sua percepção.</li> <li>2. Existe no PPC algum componente curricular que trate das questões Étnico-raciais? Explicitando, como a questão aparece nos PPCs, de modo transversal ou a partir de disciplinas específicas?</li> <li>3. Há inclusão de textos (referências bibliográficas) trabalhadas pelos professores do curso que aborda a temática das relações étnico-raciais?</li> <li>4. existe articulação entre as coordenações dos cursos de licenciatura para promoção de ciclo de palestras sobre a educação étnico-racial?</li> </ol> |
| <p>A participação do NEABI na inserção da Política de Educação Étnico-Racial nos Cursos de licenciatura da UFAL Arapiraca</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você conhece o NEABI UFAL? Em caso positivo pode informar alguma ação desenvolvida por ela na universidade?</li> <li>2. Existe a oferta de congressos, palestras ou minicursos ofertados pelo curso relacionados a educação étnico-racial?</li> <li>3. Em caso positivo, essa oferta/ promoção de eventos é articulada com o NEABI, coordenação de curso e o Diretório acadêmico?</li> <li>4. Você conhece alguma atividade ofertada pelo movimento negro na universidade?</li> </ol>  |

## Apêndice 6

**Quadro 3.** Produção Intelectual sobre Política de Educação Étnico-Racial BDTD

| <b>Título</b>  | <b>Autor</b>            | <b>Tipo de Publicação</b> | <b>Programa de Pós-Graduação</b> | <b>Instituição</b> | <b>Estado</b> | <b>Região</b> | <b>Ano</b> |
|--|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|--------------------|---------------|---------------|------------|
| Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão | Erivelto Santiago Souza | Dissertação               | Educação                         | UFUSCar            | SP            | Sudeste       | 2009       |
| Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra      | Elisama Pereira Messias | Dissertação               | Educação                         | UFPE               | PE            | Nordeste      | 2009       |
| Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão | Maria da Guia Viana     | Dissertação               | Educação                         | UFMA               | MA            | Nordeste      | 2009       |

|   |                          |             |                                 |          |    |              |      |
|---|--------------------------|-------------|---------------------------------|----------|----|--------------|------|
| Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular     | Luz Fernandes Oliveira   | Tese        | Educação                        | PUC - RJ | RJ | Centro-Oeste | 2010 |
| As Relações Étnico-Raciais no livros didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural                              | Karla de Oliveira Santos | Dissertação | Educação                        | UFAL     | AL | Nordeste     | 2011 |
| A questão étnico-racial na formação continuada de professores da Escola Básica: uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afro-brasileiros do estado do Rio de Janeiro | Sergio Gonçalves de Lima | Dissertação | Educação, Cultura e Comunicação | UERJ     | RJ | Sudeste      | 2012 |
| A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial  | Barbara Silva Rosa       | Dissertação | Profissional em Administração   | UNB      | DF | Centro-Oeste | 2012 |

|  |                               |             |  |          |    |              |      |
|--|-------------------------------|-------------|--|----------|----|--------------|------|
| História da África: uma disciplina em construção   | Marcia Guerra Pereira         | Tese        | Educação: História, Política e Sociedade | PUC - SP | SP | Sudeste      | 2012 |
| Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08      | Daniel de Oliveira Gomes      | Dissertação | Educação                                 | UERJ     | RJ | Centro-Oeste | 2013 |
| Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente           | Maria de Lourdes Silva        | Tese        | Educação                                 | UFUScar  | SP | Sudeste      | 2013 |
| A educação para as relações étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia   | Flávia Dayana Almeida Noronha | Dissertação | Educação                                 | UFG      | GO | Centro-Oeste | 2014 |
| As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE | Renata Righetto Jung Crocetta | Dissertação | Educação                                 | UNISUL   | SC | Sul          | 2014 |

|  |                                 |             |   |       |    |          |      |
|--|---------------------------------|-------------|---|-------|----|----------|------|
| Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB   | Maria Luciene Ferreira Lima     | Dissertação | Direitos Humanos                                  | UFPB  | PB | Nordeste | 2014 |
| As representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte | Nayara Katryne Pinheiro Serafim | Dissertação | Administração                                     | UFPB  | PB | Nordeste | 2015 |
| O desempenho e as cotas: o caso da UFSC  | Gregório Unbehaum Leal da Silva | Dissertação | Sociologia Política                               | UFSC  | SC | Sul      | 2015 |
| Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial  | Eliana Regina Martins Anselmo   | Tese        | Educação  | UFRGS | RS | Sul      | 2015 |
| Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um estudo no IFPB - <i>Campus</i> João Pessoa                                       | Maria José Pereira Dantas       | Dissertação | Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste | UFPE  | PE | Nordeste | 2015 |
| O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional:   | Jacques Henrique Gomes da Silva | Dissertação | Direito   | UFC   | CE | Nordeste | 2017 |

|   |                                   |             |                            |       |    |              |      |
|---|-----------------------------------|-------------|----------------------------|-------|----|--------------|------|
| cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras  |                                   |             |                            |       |    |              |      |
| Igualdade como diversidade no direito à educação: erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro         | Gianna Alessandra Sanchez Moretti | Tese        | Direito                    | UNB   | DF | Centro-Oeste | 2017 |
| A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular  | Paulo Crispim Alves de Souza      | Dissertação | Ciências Humanas e Sociais | UFABC | SP | Sudeste      | 2017 |
| Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS | Marta Mariano Alves               | Dissertação | Educação                   | UFRGS | RS | Sul          | 2017 |
| Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso       | Luiz Francisco Borges             | Dissertação | Educação                   | UNEMT | MT | Sudeste      | 2017 |

|  |   |             |                                 |         |    |              |      |
|--|---|-------------|---------------------------------|---------|----|--------------|------|
| O programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re) construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da Educação Superior do Instituto Federal do Ceará | Ricardo da Silva Pedrosa                  | Dissertação | Avaliação de Políticas Públicas | UFC     | CE | Nordeste     | 2018 |
| Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI  | Irlanda Maria Silva Ribeiro               | Dissertação | Educação                        | UNINOVE | SP | Sudeste      | 2018 |
| Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial  | Guilherme Augusto Vieira                  | Dissertação | Sociologia                      | UFGD    | MS | Centro-Oeste | 2018 |
| O Ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das   | Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira | Dissertação | Educação                        | UFGD    | MS | Centro-Oeste | 2019 |

|  |   |      |          |     |    |          |      |
|--|---|------|----------|-----|----|----------|------|
| comissões de heteroidentificação   |   |      |          |     |    |          |      |
| Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016) | Lívia<br>Jéssica<br>Messias de<br>Almeida | Tese | Educação | UFS | SE | Nordeste | 2019 |

Fonte: O Autor, 2020.

## Apêndice 7

Quadro 4 – Produção Intelectual sobre Política de Educação Étnico-Racial *Scielo*

| Título do Artigo  | Autor (es)  | Tipo de Publicação | Periódico  | Qualis do Periódico | Ano  |
|---|---|--------------------|--|---------------------|------|
| Há igualdade na desigualdade?<br>Abrangência e limites das ações afirmativas  | Laura C. Pautassi   | Artigo             | Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos     | A2                  | 2007 |
| Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado  | Sales Augusto dos Santos, Eliane Cavalleiro, Maria Inês da Silva Barbosa, Matilde Ribeiro | Artigo             | Revista de Estudos Feministas                      | A1                  | 2008 |
| Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas  | Flávia Piovesan   | Artigo             | Estudos Feministas                                 | A1                  | 2008 |
| Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação  | Danielle Oliveira Valverde, Lauro Stocco  | Artigo             | Revista Estudos Feministas                         | A1                  | 2009 |
| Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula   | Márcia Lima   | Artigo             | Novos Estudos CEBRAP                               | A2                  | 2010 |
| As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes | Elaine Barbosa Santana  | Artigo             | Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação | A1                  | 2010 |
| Política de cotas no Brasil: política social?   | Janete Luzia Leite  | Artigo             | Revista Catálisis                                  | A2                  | 2011 |

|   |   |        |   |    |      |
|---|---|--------|---|----|------|
| "Direitos Humanos se conquistam na luta": igualdade racial, ativismo jurídico e defesa de causas coletivas no Rio Grande do Sul | Fernanda Rios Petrarca, Clarissa Eckert Baeta Neves | Artigo | Sociedade e Estado                        | A1 | 2011 |
| Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?                             | Celia Maria Haas, Milton Linhares                   | Artigo | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos | A2 | 2012 |
| História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba   | Waldeci Ferreira Chagas                             | Artigo | Educação & Realidade                      | A1 | 2017 |

**Fonte:** O autor, 2020.

## Apêndice 8

The image shows a screenshot of the SciELO search interface. The browser address bar displays the URL: `search.scielo.org/?q=*&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=%28*educa%e7%e3o+e%e9%e8*educa%e7%e3o+e%e9%e8+...&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1`. The SciELO logo is centered at the top. Below it, the search bar contains the query "Educação étnico-racial" and "política educacional" connected by "AND". The search button is labeled "Buscar". Below the search bar, there is a message: "Não foram encontrados documentos para sua pesquisa". On the left side, there is a sidebar with "Resultados: 0" and a filter section labeled "Filtros" with a "Filtrar" button. The sidebar also shows a collection of results with a "#5" icon and the text "(Educação étnico-racial) AND (política educacional)".

Pesquisa | SciELO

search.scielo.org/?q=\*&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=%28\*educa%e7%e3o+e%e9%e8\*educa%e7%e3o+e%e9%e8+...&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1

ESPAÑOL ENGLISH

SciELO

Educação étnico-racial

Todos os índices

Buscar

Precisa de ajuda?

AND

política educacional

Todos os índices

Adicionar outro campo +

Histórico de busca

Não foram encontrados documentos para sua pesquisa

Resultados: 0

#5 (Educação étnico-racial) AND (política educacional)

Filtros

Filtrar

Coleções + OPÇÕES

**ANEXOS**

## Anexo 1

### Referências das Leis utilizadas no **Quadro 1: Panorama da Política Étnico-Racial no Brasil**

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 09 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.678, 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 3, de 10 março de 2004**. 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/cnep\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnep_003.pdf). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, se 17 de junho de 2004**. Institui 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://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne\\_resolucao\\_1\\_170604.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 4.542, de 29 de dezembro de 2005**. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC. Disponível em:

[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_4542\\_281205.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 31 de julho de 2007**. Parecer quanto à abrangência das 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/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 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”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288, 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.136, de 05 de novembro de 2013**. Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - SINAPIR, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d8136.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8136.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02 de 01 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 abr. 2020.

## Anexo 2

Referências das Leis utilizadas no **Quadro 2**: Legislação Institucional da UFAL sobre Relações Étnico-Raciais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução nº 33, de 06 de novembro de 2003**. Aprova o programa de políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior na UFAL. Disponível em: [https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao\\_33\\_2003\\_consuni](https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao_33_2003_consuni). Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 90, de 14 de dezembro de 2009**. Aprova os projetos dos cursos de especialização “lato sensu” em: educação física e cultura e educação em direitos humanos e diversidade. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2009/resolucao-no-90-2009-de-14-12-2009>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 27, de 17 de maio de 2012**. Aprova, “ad referendum”, o projeto do curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2012/resolucao-no-27-2012-de-17-05-2012>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 36, de 02 de julho de 2012**. Homologa a resolução nº. 27/2012- CONSUNI/UFAL que aprovou, “ad referendum”, o projeto do curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2012/resolucao-no-36-2012-de-02-07-2012>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 54, de 05 de novembro de 2012**. Normatiza a reserva de vagas (cotas) no processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação da UFAL. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2012/resolucao-no-54-2012-de-05-11-2012>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 79, de 18 de dezembro de 2013**. Aprova, “ad referendum”, o projeto do III curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2013/resolucao-no-79-2013-de-18-12-2013>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 05, de 17 de março de 2014**. Homologa a resolução nº. 79/2013- CONSUNI/UFAL que aprovou, “ad referendum”, o projeto do III curso de especialização (“lato sensu”) de educação em direitos humanos e diversidade. Disponível em:

<https://ufal.br/resolucoes/2014/resolucao-no-05-2014-de-17-03-2014>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 06, de 19 de fevereiro de 2018**. Define os componentes curriculares comuns aos cursos de graduação de formação de professores para a educação básica, no âmbito da UFAL. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-06-de-19-02-2018.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 60, 13 de setembro de 2018**. Autoriza, “ad referendum”, a contratação da FUNDEPES para gerir os recursos do projeto "Afroatitudo e disciplina saúde da população negra”. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-60-de-13-09-2018.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 8610 de dezembro de 2018**. Regulamenta a implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) nos cursos e programas de pós-graduação lato sensu (inclusive as residências) e stricto sensu da UFAL. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-86-de-10-12-2018.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Universitário. **Resolução Nº 100, 17 de dezembro de 2019**. Regulamenta a alteração da nomenclatura e da estrutura do núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB) da UFAL e dá outras providências. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2019/rco-n-100-de-17-12-2019.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

### Anexo 3

Referências dos trabalhos utilizados no **Quadro 3**. Produção Intelectual sobre Política de Educação Étnico-Racial BDTD

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11835>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANSELMO, Eliana Regina Martins. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/128906>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ALVES, Marta Mariano. **Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/170879>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BORGES. Luiz Francisco. **Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres, MT, 2017. Disponível em: <http://deposita.ibict.br/handle/deposita/45>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CROCETTA. Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em: <http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/580>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DANTAS. Maria José Pereira. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um estudo no IFPB – Campus João Pessoa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública para Desenvolvimento do Nordeste) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15608>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOMES, Daniel de Oliveira. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6592](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6592). Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Sergio Gonçalves de Lima. **A questão étnico-racial na formação continuada de professores da Escola Básica: uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afro-brasileiros do estado do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação,

Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação de Duque de Caxias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2012. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6195](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6195). Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Maria Luciene Ferreira Lima. **Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7773>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez Moretti. **Igualdade como diversidade no direito à educação: erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23655>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A educação para as relações étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4224>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Luz Fernandes. **Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38048/38048.PDF>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Corrêa Garcia Pereira de. **O Ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de heteroidentificação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1610>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PEDROSA, Ricardo da Silva. **O programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re) construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da Educação Superior do Instituto Federal do Ceará**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: [repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/30240/1/2018\\_dis\\_rdaspedrosa.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/30240/1/2018_dis_rdaspedrosa.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África: uma disciplina em construção**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10367>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PEREIRA MESSIAS, Elisama. **Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por**

**reconhecimento da população negra.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4056>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBEIRO. Irlanda Maria Silva. **Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1918/2/Irlanda%20Maria%20Silva%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROSA. Barbara Silva Rosa. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial.** 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11994>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS. Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no livros didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/363>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SERAFIM. Nayara Katryne Pinheiro Serafim. **As representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte.** 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8608>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA. Jacques Henrique Gomes da. **O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras.** 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28881>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Gregório Unbehaum Leal da Silva. **O desempenho e as cotas: o caso da UFSC.** 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132470>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2314/5412.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de. **A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Disponível em: <https://biblioteca.ufabc.edu.br/index.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Processos Educativos em Práticas Docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9402/TeseESS.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VIANA, Maria da Guia Viana. **Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/166>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VIEIRA, Guilherme Augusto. **Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1451>. Acesso em: 20 mar. 2020.

## ANEXO 4

### Referências dos trabalhos utilizados no **Quadro 4** – Produção Intelectual sobre Política de Educação Étnico-Racial *Scielo*

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 79 – 98, Porto Alegre, Jan./mar. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000100079](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100079). Acesso em: 16 mar. 2020.

HAAS, Celia Maria Haas. LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836 – 863, Brasília, set./ dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 87, p. 77 95, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social?. **Revista Catálisis**, v. 14, n. 1, p. 23 – 31, Florianópolis, jan./ jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a03.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PAUTASSI, Laura C. Há igualdade na desigualdade? Abrangência e limites das ações afirmativas. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 4, n. 6, p. 70 – 93, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v4n6/a05v4n6.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PETRARCA, Fernanda Rios. NEVES, Clarissa Eckert Baeta. "Direitos Humanos se conquistam na luta": igualdade racial, ativismo jurídico e defesa de causas coletivas no Rio Grande do Sul. **Sociedade e Estado**, v. 26, n. 1, p. 151 – 173, Brasília, jan./ abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v26n1/v26n1a08.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SANTANA, Elaine Barbosa. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 737 – 759, Rio de Janeiro, out./ dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos *et al.* Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Revista de Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 913 – 929, Florianópolis, set./ dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/Pdf/ref/v16n3/12.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

VALVERDE, Danielle Oliveira. STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909 – 920, Florianópolis, set./ dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a19.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

## ANEXO 5

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **A Implementação da Política de Educação Étnico-Racial na Universidade Federal de Alagoas – Campus de Arapiraca**, que está sob a responsabilidade do pesquisador Clesivaldo da Silva, domiciliado na Rua Enoque Bezerra de Lima, 71, Bairro: Planalto; CEP: 57.308-714, Arapiraca/AL. Contato: (82) 99676-0674 e-mail: clesivaldos55@gmail.com.

sob a orientação do Prof. Dr. Assis Leão da Silva Telefone: (81) 99433-9045, e-mail assisleao33@gmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** a escolha do tema ocorreu em continuidade à pesquisa desenvolvida na realização do curso de graduação em Letras, que abordou sobre o discurso da educação étnico-racial nos cursos de formação de professores entre os anos de 2006 a 2015. Na realização da pesquisa observou-se que apenas dois cursos de formação de professores trabalhavam com a temática, considerando que o *Campus* oferta 9 cursos de licenciatura; então decidiu-se realizar novos estudos após a reformulação dos PPC, que aconteceu em 2018. Apresentando como Objetivo: Avaliar a implementação da Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca. A coleta de dados acontecerá por meio de entrevista semiestruturada, que será realizada de maneira virtual, com vistas a garantir a segurança entre os sujeitos e seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde. Informamos que durante a realização desta pesquisa poderá ser solicitada a realização de mais de uma entrevista, conforme necessidade apresentada pelo aprofundamento do estudo.

#### RISCOS:

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade;
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; - Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.

Para minimizar os riscos os sujeitos da pesquisa serão identificados por pseudônimos e os cursos serão classificados por grande área do conhecimento, conforme classificação da CAPES, isso para manter o anonimato e preservação do bem estar dos participantes, além disso, a entrevistas acontecerão de maneira individual, para evitar desconfortos. Além disso, será garantido o acesso dos participantes a sua entrevista.

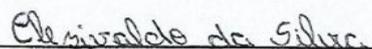
- **Benefícios:** Desenvolvimento do campo científico, considerando a ampliação da literatura especializada na temática. Aos participantes deste estudo não haverá nenhum benefício direto.
- Informamos que o participante deverá guardar uma cópia deste termo para eventual consulta.
- Afim de evitar vazamentos de informações após realização da entrevista com cada participante, o

pesquisador Clesivaldo da Silva, salvara a entrevista em uma pasta de seu computador pessoal e apagara as informações da nuvem, para garantir o sigilo dos dados da pesquisa. Além disso, o link para entrevista será enviado de maneira individual para o participante, para evitar vazamentos de informações.

- O pesquisador Clesivaldo da Silva compromete-se a pagar da nuvem todos os documentos utilizados nesta pesquisa (termo de confidencialidade, Termo de Consentimento livre esclarecido, termo de compromisso e confidencialidade), que ficarão armazenados em pastas do computador pessoal do pesquisador.
- O pesquisador Clesivaldo da Silva declara que conhece os riscos e a política de privacidade das ferramentas virtuais utilizadas no projeto.
- Caso de não interesse em continuar participando do estudo, o participante poderá acessar este link <https://forms.gle/zKZRUD2R6rmBMGWJ7>, após preenchimento dos dados e envio do formulário o participante receberá um e-mail informando que seus dados foram retirados da pesquisa.
- Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão gravações e entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivos no computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador Clesivaldo da Silva e Orientador Assis Leão da Silva, em pastas do computador pessoal do pesquisador, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**



(Assinatura do Pesquisador)

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **A Implementação da Política de Educação Étnico-Racial na Universidade Federal de Alagoas – Campus de Arapiraca**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

- ( ) Aceito Participar da pesquisa  
 ( ) Não aceito participar da pesquisa