

Da obrigatoriedade legal à transversalidade curricular: a presença da EREs nas diretrizes de formação docente no Brasil (2003–2024)

ARTIGO

Lourdes Rafaella Santos Florencio^{iD}

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

1

Resumo

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é fundamental para superar desigualdades no Brasil. Este artigo analisa como a ERER foi incorporada nas diretrizes nacionais de formação inicial de professores (2003-2024). Trata-se de pesquisa qualitativa documental, analisando as Resoluções CNE/CP nº 1/2004, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, mediante análise crítica do discurso e tabulação de descritores semânticos (raça, racismo, diversidade, ERER e indígena). O referencial teórico mobiliza Clóvis Moura e Lélia Gonzalez. Os resultados revelam que as políticas educacionais não avançaram de forma linear: houve forte centralidade antirracista em 2004, diluição sob a noção genérica de diversidade em 2015, esvaziamento tecnicista focado em competências em 2019 e retomada ambígua via transversalidade em 2024. Conclui-se que o distanciamento da intencionalidade afirmativa original reflete resistências institucionais do Ensino Superior, evidenciando a urgência de reestruturação curricular emancipatória nas licenciaturas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relações Étnico-Raciais. Políticas Educacionais. Currículo. Racismo.

From legal obligation to curricular transversality: the presence of Religious Education in teacher training guidelines in Brazil (2003–2024)

Resumo

Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) is fundamental to overcome inequalities in Brazil. This article analyzes how ERER was incorporated into national guidelines for initial teacher training (2003-2024). This is a qualitative documentary research, analyzing CNE/CP Resolutions 1/2004, 2/2015, 2/2019, and 4/2024, through critical discourse analysis and tabulation of semantic descriptors (race, racism, diversity, ERER, and indigenous). The theoretical framework mobilizes Clóvis Moura and Lélia Gonzalez. Results reveal that educational policies did not advance linearly: there was strong anti-racist centrality in 2004, dilution under the generic notion of diversity in 2015, technicist emptying focused on competences in 2019, and ambiguous resumption via transversality in 2024. We conclude that the distancing from the original affirmative intentionality reflects institutional resistances in Higher Education, highlighting the urgency of emancipatory curricular restructuring in teacher training programs.

Keywords: Teacher Training. Ethnic-Racial Relations. Educational Policies. Curriculum. Racism.

1 Introdução

2

A constituição da sociedade brasileira é historicamente demarcada por profundas assimetrias de poder, fundamentadas na longa duração do regime escravista e reconfiguradas durante a modernização capitalista do país. Conforme a análise sociológica de Clóvis Moura (1988), a transição para o trabalho livre não representou a absorção equitativa da população negra na nova ordem de classes, resultando na sua alocação estrutural como uma "massa marginal". Essa condição material de subalternidade foi, e continua sendo, viabilizada por meio de complexos mecanismos ideológicos e de "escamoteação da realidade social" (Moura, 1988). Entre esses mecanismos, destaca-se a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Para Lélia Gonzalez (1984), tal narrativa operou historicamente como uma "neurose cultural" que sustentou as desigualdades; ao proclamar uma suposta harmonia nacional e a ausência de barreiras de cor, o mito atua para invisibilizar opressões objetivas, culpabilizar as populações marginalizadas por sua condição e silenciar as violências decorrentes do racismo.

Corroborando essa perspectiva, Carlos Hasenbalg (1979) já advertia de forma precursora que a subordinação não branca no Brasil não deve ser compreendida apenas como um legado passivo e inercial do passado colonial, mas sim como um processo dinâmico de discriminação contínua. O racismo, nesse sentido, opera cotidianamente como um critério ativo de seleção social, divisão do trabalho e restrição de mobilidade. No epicentro dessa engrenagem de reprodução de desigualdades, o sistema educacional formal tem desempenhado um papel estrutural ambivalente ao longo da história nacional.

Por um lado, as instituições escolares funcionaram como aparelhos de validação de saberes estritamente eurocentrados, promovendo o que Lélia Gonzalez (1982) apontou como a alienação e o distanciamento da identidade negra e indígena, um verdadeiro processo de exclusão epistemológica. O currículo escolar, longe de ser um instrumento neutro de transmissão técnica de conhecimentos, constitui-se como um território central

de disputas onde "o nexos entre representações e poder se realiza, se efetiva" (SILVA, 1995a, p. 190). Por outro lado, foi exatamente por compreender o peso do currículo na formação do imaginário sociopolítico que o movimento social negro elegeu a educação como um dos seus principais focos de atuação. Essa agência histórica caracteriza o que Nilma Lino Gomes (2017) conceitua como o "movimento negro educador", um sujeito político e coletivo que, ao longo de décadas, produziu saberes emancipatórios e pressionou o Estado brasileiro pela descolonização das matrizes de ensino.

A culminância institucional e macropolítica dessa trajetória de lutas ocorreu neste início de século XXI, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN – Lei nº 9.394/1996. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, sua ampliação pela Lei nº 11.645/2008, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2003; 2008a). Essa determinação legal ultrapassa a simples adição de novas datas comemorativas ou de conteúdos programáticos isolados; ela se configura como uma autêntica política educacional afirmativa (FIGUEIREDO, 2020), desenhada para confrontar a visão unilateral da história, visando promover a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) de forma orgânica nas escolas do país.

Contudo, a efetivação dessa política curricular no cotidiano escolar esbarra em um desafio basilar: a qualificação dos profissionais da educação. A literatura da área aponta, de maneira uníssona, que a transposição da obrigatoriedade legal para as práticas pedagógicas concretas depende intrinsecamente das instâncias de formação inicial de professores (Silva, 2007). É no Ensino Superior, notadamente nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, que os futuros docentes devem adquirir o estofo teórico, metodológico e atitudinal para conduzir criticamente a reeducação das relações étnico-raciais. Apesar dessa urgência legal, pesquisas demonstram que o ambiente universitário é caracterizado por fortes resistências estruturais. Gatti e Barreto (2009) observam que as matrizes de formação docente no Brasil tendem a acentuar abordagens genéricas e abstratas, demonstrando imensa dificuldade em incorporar discussões que desestabilizem o cânone acadêmico tradicional.

Esse cenário de inércia é aprofundado pelo fenômeno da "academização" da formação docente (Formosinho, 2009), que impõe um modelo formativo pautado pela hipertrofia da racionalidade cognitiva e pela excessiva compartimentalização do saber. Ao distanciar a teoria das tensões e subjetividades inerentes ao "chão da escola", o modelo de formação hegemônico frequentemente converte a diversidade étnico-racial em uma disciplina optativa periférica ou em um tema abordado de maneira superficial, mitigando a força transformadora exigida pela lei.

Diversos estudos contemporâneos atestam a persistência desse impasse nas universidades. Azevedo (2023), ao mapearem a produção de teses e dissertações na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), evidenciaram que, embora a EREER seja um eixo reconhecidamente vital, sua inserção institucional nos cursos de licenciatura ainda ocorre de forma assistemática e, por vezes, precarizada. De maneira convergente, análises de casos institucionais específicos, como a empreendida por Silva e Cruz (2022) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), apontam que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) frequentemente deixam lacunas severas ao não contemplarem metodologias específicas e centralidade para o trato do racismo.

É exatamente neste ponto que se localiza a lacuna na literatura que justifica a originalidade da presente pesquisa. Embora haja uma profícua e consolidada produção acadêmica voltada para a aplicação empírica da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da Educação Básica, bem como avaliações de ementas em cursos universitários isolados, constata-se uma escassez de estudos longitudinais focados na macropolítica educacional de formação docente. Poucas investigações se dedicam a examinar sistematicamente de que forma o próprio Estado brasileiro, por meio das Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), tem modulado, ao longo do tempo, as orientações obrigatórias repassadas às Instituições de Ensino Superior. Documentos norteadores não são neutros; eles sinalizam o grau de compromisso oficial com a pauta e balizam os limites da autonomia universitária.

Diante dessa lacuna e do evidente atrito entre a legislação antirracista originária e a rigidez do modelo acadêmico formador, delineia-se o problema de pesquisa que orienta este estudo: apesar do marco legal inaugurado pela Lei nº 10.639/2003 e ampliado pela Lei nº 11.645/2008, como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido incorporada, tratada discursivamente e dimensionada nas diretrizes nacionais de formação inicial de professores ao longo das últimas duas décadas?

Para responder a essa indagação, o presente artigo tem como objetivo analisar a presença léxica, a forma de tratamento discursiva e a centralidade conferida à ERER nas principais resoluções normativas do CNE responsáveis por regulamentar as licenciaturas no Brasil no período entre 2003 e 2024.

A relevância deste trabalho consiste em fornecer evidências documentais empíricas sobre os deslocamentos da política educacional oficial. Busca-se mapear os momentos de avanço normativo, as eventuais diluições conceituais e os retrocessos pragmáticos que impactam diretamente a estruturação dos cursos e a formação de uma docência capaz de reconhecer e desarticular a reprodução das desigualdades.

2 Metodologia

Para responder ao problema de pesquisa delineado e apreender as minúcias dos deslocamentos das políticas educacionais voltadas para a formação de professores, a presente investigação adota uma abordagem de natureza qualitativa, articulada a um levantamento descritivo-exploratório de cunho quantitativo. A escolha pelo paradigma qualitativo justifica-se por sua capacidade de aprofundar a compreensão sobre dinâmicas institucionais, normativas e históricas complexas. Como preceituam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa em educação permite focalizar o conjunto de intencionalidades, concepções e valores que permeiam as práticas e os textos do campo educacional, compreendendo-os não como dados inertes, mas como fenômenos inseridos em um contexto social dinâmico (Minayo, 2011).

Para operacionalizar a investigação no âmbito da macropolítica educacional, elegeu-se a pesquisa documental como estratégia central. A adoção desse percurso afasta-se de um levantamento bibliográfico; conforme a advertência metodológica de Lima e Miotto (2007, p. 39), o trabalho com fontes documentais "implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso não pode ser aleatório". Parte-se da premissa epistemológica de que os documentos normativos do Estado, como as Resoluções e os Pareceres governamentais, não são artefatos técnicos isentos de ideologia. Eles refletem relações de força, negociações institucionais e intensas disputas em torno da legitimidade do currículo. Desse modo, a análise documental sistemática constitui a ferramenta apropriada para rastrear as continuidades, rupturas e ressignificações que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) sofreu na oficialidade do Estado ao longo do tempo.

O *corpus* analítico primário desta pesquisa foi constituído de forma intencional, englobando quatro marcos regulatórios fundamentais expedidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologados pelo Ministério da Educação (MEC), responsáveis por balizar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de formação de professores (licenciaturas e Pedagogia) nas últimas duas décadas. Os documentos selecionados foram coletados nos portais oficiais do governo federal e compreendem: Resolução CNE/CP nº 1/2004 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b), bem como o seu documento embasador, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004a); Resolução CNE/CP nº 2/2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015); Resolução CNE/CP nº 2/2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019); Resolução CNE/CP nº 4/2024: Estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (BRASIL, 2024).

Com o intuito de conferir sistematicidade à pesquisa e garantir a rastreabilidade dos achados empíricos, o procedimento de análise foi estruturado em três etapas sucessivas.

A primeira etapa consistiu na leitura flutuante e, posteriormente, integral dos quatro documentos normativos. O objetivo foi a apropriação do contexto de produção de cada resolução, identificando a arquitetura textual, o tom prescritivo, os princípios norteadores e as lógicas curriculares predominantes em cada época (por exemplo, a ênfase em reparações históricas, em diversidade plural ou no tecnicismo voltado para competências).

A segunda etapa assumiu um caráter quantitativo-descritivo, visando fornecer evidências materiais para a interpretação das diretrizes. Realizou-se um mapeamento semântico por meio da busca e da tabulação da frequência absoluta de cinco descritores (termos-chave) fundamentais para o escopo das relações étnico-raciais brasileiras no interior dos PDFs oficiais das resoluções. Os descritores rastreados foram: a) "raça" (e derivados estruturais, como "racial"); b) "racismo"; c) "diversidade" (ou "diversidades"); d) "ERER" (ou "étnico-racial"); e e) "indígena". A quantificação literal dessas unidades semânticas atuou como um indicador objetivo do espaço discursivo conferido, ou suprimido, à temática antirracista nas matrizes formativas do Ensino Superior em cada período.

A terceira etapa, consubstanciada na Análise Crítica Documental, consistiu no cruzamento dos dados quantitativos com os excertos textuais (qualitativos) das normativas. Ultrapassando a mera contagem de palavras, o esforço analítico centrou-se em classificar os deslocamentos da política educacional. Para sistematizar essa avaliação de forma objetiva, estruturou-se um "Quadro Analítico Comparativo", que será apresentado na seção de resultados. Esse quadro analisa cada Resolução a partir de três categorias criadas para este estudo: Menção à ERER (avaliando a presença empírica dos descritores como alta, média ou baixa); Forma de tratamento discursiva (identificando se o texto trata a questão como política estruturante de ação afirmativa, como um componente genérico de diversidade ou de modo transversal); Centralidade curricular

oficial (mensurando o peso e a obrigatoriedade hierárquica conferida à pauta nas orientações das ementas universitárias). É a partir desta engenharia metodológica que as tensões subjacentes aos textos legais e o fluxo de avanço, retração ou manutenção da educação das relações étnico-raciais nas políticas de formação docente serão evidenciados e discutidos.

3 Marco legal da ERER, o currículo e a colonialidade na formação docente

A introdução da temática étnico-racial na legislação educacional brasileira representou um ponto de inflexão histórico que desafiou o paradigma assimilacionista até então vigente nas políticas públicas do país. Para compreender a magnitude dessa intervenção legal no campo do currículo, é imperativo analisar a sociogênese das desigualdades brasileiras. O sociólogo Carlos Hasenbalg (1979), em sua obra precursora sobre discriminação e desigualdades raciais no Brasil, adverte que a subordinação das populações negras e indígenas na sociedade de classes não deve ser interpretada como um mero resíduo inercial do passado escravista. Pelo contrário, trata-se de uma construção contínua e dinâmica, na qual o racismo opera ativamente como um critério de seleção social, divisão do trabalho e restrição de mobilidade.

Essa marginalização material, que alocou a população não branca na condição de uma "massa marginal" no interior do capitalismo dependente (MOURA, 1988), foi sustentada historicamente por refinados aparatos ideológicos. A eficácia do sistema de dominação brasileiro assentou-se na construção do mito da democracia racial e na ideologia do branqueamento. De acordo com Lélia Gonzalez (1984), essa narrativa oficializou uma "neurose cultural" que, ao exaltar uma suposta harmonia nacional, atuou de forma perversa para mascarar as opressões reais, invisibilizar a violência institucional e culpabilizar os sujeitos racializados por sua própria exclusão. O mito da democracia racial funcionou, portanto, como um "mecanismo de barragem" (Moura, 1988) que eximiu o Estado de formular políticas públicas reparatórias durante todo o século XX.

No epicentro dessa engrenagem mantenedora de privilégios, o sistema de ensino formal não operou de maneira neutra. Historicamente, a escola e a universidade brasileiras consolidaram-se como agências primárias de reprodução desses estigmas. Ao adotarem referenciais epistemológicos exclusivamente eurocentrados, os currículos acadêmicos promoveram o que Gonzalez e Hasenbalg (1982) identificam como a alienação da identidade negra, operando um verdadeiro epistemicídio. Ao folclorizar ou inviabilizar o protagonismo intelectual, histórico e científico das populações africanas e originárias, a instituição escolar validou uma "tripla mentira" (ancorada no racismo, no sexismo e no elitismo), forjando um imaginário social que naturaliza a branquitude como o sujeito universal do conhecimento (Gonzalez, 2020).

Contudo, a compreensão de que a escola atua como um aparelho reprodutor de desigualdades não exclui o fato de que ela é, dialeticamente, um espaço de contradições e disputas materiais. Partindo da premissa formulada por Tomaz Tadeu da Silva (1995a, p. 190) de que "[...] é no currículo que o nexos entre representações e poder se realiza, se efetiva", o movimento social negro brasileiro elegeu a educação como pilar incontornável de suas reivindicações. A agência histórica desse sujeito político coletivo, conceituado por Nilma Lino Gomes (2017) como o "movimento negro educador", tem atuado de forma incisiva, desde as primeiras décadas do século XX (com a Frente Negra Brasileira e, posteriormente, o Teatro Experimental do Negro), para reeducar a sociedade civil e forçar o Estado a descolonizar as matrizes de ensino.

A culminância macropolítica e institucional dessa extensa trajetória de pressões materializou-se com a sanção da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, esse marco foi ampliado pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade da temática indígena (BRASIL, 2003; 2008a). Mais do que a simples adição de novas datas comemorativas ou a inserção de conteúdos tópicos na Educação Básica, essa legislação configura-se como uma autêntica política educacional afirmativa (Figueiredo, 2020). Ela exige uma mudança paradigmática: a superação da colonialidade do saber por meio do reconhecimento da

"Amefricanidade", categoria político-cultural proposta por Gonzalez (1988) para visibilizar a centralidade das matrizes africanas e indígenas na estruturação das sociedades latino-americanas (Neri; Silva, 2024).

Ocorre que a implementação de uma política curricular de tal envergadura impõe um desafio estrutural intransponível sem a participação do Ensino Superior. A legislação recaiu juridicamente sobre o Ensino Fundamental e Médio, mas, conforme adverte Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), a transposição de uma educação para as relações étnico-raciais para o cotidiano escolar depende organicamente da qualificação profissional e humana do educador. É impossível alterar a prática das escolas sem antes reestruturar as instâncias de formação inicial de professores (os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas), responsáveis por forjar os saberes, as atitudes e os valores dos futuros docentes.

Nesse ponto, delineia-se o principal gargalo da política educacional brasileira. A literatura especializada evidencia que as instituições de Educação Superior caracterizam-se por estruturas departamentais e curriculares altamente engessadas. A ampla pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009, p. 252) sobre o perfil das licenciaturas no Brasil demonstrou que as matrizes de formação docente tendem a resistir a conhecimentos que rompam com a tradição acadêmica, optando sistematicamente por ementas que "acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas".

Esse distanciamento entre a urgência das demandas sociais (como a superação do racismo) e as grades curriculares do Ensino Superior é agravado pelo fenômeno que João Formosinho (2009) define como a "academização" da formação docente. Segundo o autor, o modelo formativo universitário tem hipertrofiado a dimensão puramente cognitiva, racionalista e teórica da profissão, em absoluto detrimento das dimensões relacionais, atitudinais, afetivas e deontológicas – que são exatamente os requisitos centrais para mediar conflitos étnico-raciais e promover a educação para a diversidade. Corroborando essa perspectiva, Kishimoto (2005) aponta que a fragmentação disciplinar dos cursos de licenciatura afasta a teoria acadêmica das realidades culturais e subjetivas que os futuros professores encontrarão no "chão da escola".

A consequência dessa inércia acadêmica é o tratamento superficial da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos superiores. Quando a matriz universitária não garante a centralidade da pauta racial por meio de disciplinas nucleares com forte intencionalidade pedagógica, o combate à violência epistêmica fica à mercê do voluntarismo individual de docentes engajados, configurando uma abstenção da responsabilidade institucional (SILVA; CRUZ, 2022). O racismo, enquanto elemento estruturante e institucionalizado na dinâmica do capitalismo dependente (MOURA, 2014), não pode ser desmantelado apenas com saberes teóricos optativos; exige uma qualificação política sistemática.

É justamente neste contexto de tensão – entre o comando afirmativo da legislação para a Educação Básica e a resistência conservadora e "academizante" do Ensino Superior, que emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Enquanto aparatos normativos de Estado, as resoluções do CNE são os instrumentos legais que balizam e condicionam o funcionamento, a avaliação e a autorização dos cursos de licenciatura no país. Portanto, compreender a maneira como o Estado modulou, exigiu ou esvaziou a presença da ERER nessas Diretrizes ao longo das duas últimas décadas torna-se fundamental para avaliar as reais condições de avanço da educação antirracista no Brasil.

4. Análise dos Resultados e Tabulação dos Dados

A premissa sociológica de que o currículo atua como um instrumento de legitimação de visões de mundo materializa-se inequivocamente nas alterações dos marcos regulatórios do Estado. Documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), operam a seleção de quais saberes são considerados válidos e quais problemáticas sociais merecem a atenção institucional das universidades (SILVA, 1995a). A análise documental das resoluções expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 2004 e 2024 demonstra, de forma empírica, que o Ministério da Educação

(MEC) operou deslocamentos significativos na maneira de nominar, categorizar e exigir o combate ao racismo na formação inicial de professores.

Para conferir materialidade e rastreabilidade metodológica a essa constatação, a Tabela 1 apresenta a frequência absoluta dos descritores semânticos mapeados no escopo dos textos legais que compõem o *corpus* desta pesquisa. A quantificação dessas unidades lexicais atua como um indicador primário do espaço discursivo conferido à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em cada conjuntura política.

Tabela 1: Frequência absoluta de descritores semânticos nas Resoluções do CNE/CP (2004–2024)

Documento normativo	“Raça” / “Racial” (e derivados)	“Racismo”	“Diversidade” “Pluralidade”	/ “Étnico-racial” “ERER”	/ “Indígena” “Quilombola”	/
Resolução CNE/CP 1/2004	nº 7	1	2	6	2	
Resolução CNE/CP 2/2015	nº 5	0	6	5	8	
Resolução CNE/CP 2/2019	nº 0	0	2	0	2	
Resolução CNE/CP 4/2024	nº 5	1	7	5	8	

Fonte: *Elaboração própria (2025).*

Os dados tabulados corroboram a tese de que a macropolítica educacional brasileira não avança de forma retilínea e cumulativa. Observa-se um fluxo de forte asserção inicial (2004), seguido por uma diluição semântica (2015), um esvaziamento tecnicista (2019) e uma retomada conceitual recente (2024). Esses deslocamentos discursivos e suas implicações para os currículos das licenciaturas são analisados criticamente nas subseções a seguir, com o amparo de citações diretas (literais) dos dispositivos legais.

4.1. Diretrizes de 2004: enfrentamento direto e alta centralidade estruturante

A publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2004 representou o ponto de maior contundência discursiva e política do Estado brasileiro em relação ao tema. Como demonstrado na Tabela 1, o texto normativo inaugural não utilizou eufemismos para tratar da violência social, evocando diretamente os termos "racismo" e "étnico-racial". Ao analisar o texto literal da lei, constata-se a prescrição de uma política educacional estruturante e afirmativa. O Artigo 2º da Resolução define de forma inequívoca a responsabilidade das instituições:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade (BRASIL, 2004b, p. 1).

A materialidade da força normativa de 2004 evidencia-se na adoção de uma postura de enfrentamento direto às práticas discriminatórias no ambiente educacional. O Artigo 6º, parágrafo único, avança para além da dimensão estritamente pedagógica e insere o peso da sanção constitucional no interior do currículo:

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004b, p. 2).

Essa diretriz obrigou as IES a abandonarem a histórica postura de "neutralidade científica" (MOURA, 1988) frente à questão negra. Ao posicionar o racismo como crime e a reeducação das relações étnico-raciais como eixo obrigatório para a formação docente, o marco de 2004 atingiu uma **alta centralidade** curricular. Buscou-se, naquele momento, romper com a "ideologia do branqueamento" e com a subalternização epistêmica

denunciada por Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), atribuindo ao currículo universitário a função primária de intervir nas desigualdades históricas.

4.2. Diretrizes de 2015: o deslocamento para a noção de "diversidade"

14

A aprovação das novas DCNs para a formação inicial em nível superior, consubstanciadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, operou um sutil, porém profundo, deslocamento discursivo. Conforme apontam os dados da Tabela 1, o termo "racismo" desaparece por completo do documento legal, enquanto o descritor "diversidade" ascende significativamente (11 ocorrências). A análise literal do texto revela que a especificidade do combate ao racismo estrutural foi alocada de forma diluída sob o amplo guarda-chuva das pluralidades, como se nota no perfil exigido do egresso (Art. 8º):

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais [...] a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2015, p. 5).

Embora o amparo legal à temática permaneça garantido no texto de 2015, a opção institucional por subsumir a EREER em extensas listagens generalistas reflete a tendência criticada por Gatti e Barreto (2009, p. 252) de as matrizes formativas "acentuarem abordagens mais genéricas das questões educativas". Sob a lente analítica de Lélia Gonzalez (1984), diluir a ferida colonial do racismo em um mero discurso apaziguador de tolerância à "diversidade" atua como uma manifestação da neurose cultural brasileira, que evita confrontar diretamente o núcleo do conflito racial. Por essa razão, classifica-se a centralidade da EREER nas DCNs de 2015 como média, uma vez que a pauta perdeu o seu *status* de exclusividade estruturante verificado em 2004, passando a competir por carga horária com múltiplas outras demandas transversais.

4.3. Diretrizes de 2019: esvaziamento e o triunfo do tecnicismo

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a BNC-Formação, marcou o mais agudo retrocesso normativo na macropolítica de EREER no Ensino Superior. Sob a justificativa mercadológica de alinhar pragmaticamente a formação dos licenciandos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o CNE substituiu a reflexão sociopolítica por uma racionalidade estritamente instrumental, lastreada em "competências e habilidades" prescritivas.

Como reflexo metodológico na tabulação, nota-se o desaparecimento sistemático das categorias analíticas centrais (raça, racismo, relações étnico-raciais) da estrutura nuclear e obrigatória de competências exigidas do docente. Esse documento materializou o ápice da "academização" burocrática e tecnicista denunciada por Formosinho (2009) e Kishimoto (2005). Ao hipertrofiar a dimensão procedimental do ensino e negligenciar a complexidade sociocultural do país, a Resolução de 2019 rebaixou a centralidade da educação antirracista para um nível **baixo** (marginal). O apagamento da pauta no texto legal atua como um obstáculo institucional primário, permitindo que as Instituições de Ensino Superior justifiquem a supressão de disciplinas voltadas para a História e Cultura Afro-Brasileira sob a alegação de adequação pragmática às novas matrizes de competência do Estado.

4.4. Diretrizes de 2024: transversalidade e retorno ambíguo

A recente revogação da BNC-Formação (2019) e a homologação da nova Resolução CNE/CP nº 4/2024 demonstram uma tentativa institucional de correção de rota. A tabulação aponta o retorno do termo "racismo" e a reincorporação explícita da

"Educação Escolar Indígena" e "Quilombola" (Art. 2º). A normativa volta a situar a redução de desigualdades como princípio da formação, conforme o Artigo 5º:

VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza (BRASIL, 2024, p. 4).

De forma ainda mais incisiva, o Artigo 13, § 3º, inciso V, retoma a responsabilidade direta das licenciaturas sobre o combate às discriminações, exigindo a capacidade de:

desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras (BRASIL, 2024, p. 8).

Apesar do nítido avanço semântico em relação ao apagamento ocorrido em 2019, a análise estrutural da matriz curricular proposta pela Resolução de 2024 revela uma aposta basilar na **transversalidade**, diluindo a carga horária em "projetos integradores" e atividades de "extensão". A literatura especializada alerta que, quando a EREER não é institucionalizada por meio de componentes curriculares e disciplinas nucleares obrigatórias, a transversalidade corre o severo risco de converter-se em invisibilidade, dependendo da iniciativa individual de professores ativistas (SILVA; CRUZ, 2022). Em virtude dessa dependência do engajamento voluntário para a execução da lei, a centralidade curricular atual da pauta classifica-se como **ambígua**.

4.5. Síntese da Trajetória Normativa

Para fins de sistematização qualitativa das evidências extraídas da análise documental, elaborou-se o Quadro 1, que cruza a cronologia das políticas com as categorias conceituais de tratamento discursivo e impacto curricular no campo formativo.

Quadro 1: A EREER nas Diretrizes Nacionais de Formação Docente (2004-2024)

Documento Normativo	Menção à EREER	à Forma de Tratamento Discursiva	Centralidade Curricular Oficial
Resolução 1/2004	Alta	Política educacional afirmativa e estruturante, no enfrentamento jurídico e pedagógico do com foco racismo.	Alta
Resolução 2/2015	Média	Temática subsumida e diluída no escopo generalista de pluralidade e tolerância à diversidade.	Média
Resolução 2/2019	Baixa	Esvaziamento sociopolítico justificado pela adoção de racionalidade tecnicista focada em competências de mercado.	Baixa
Resolução 4/2024	Média	Retomada discursiva via transversalidade, projetos integradores, extensão e Direitos Humanos.	Ambígua

Fonte: Elaboração própria (2025)

A configuração explicitada no Quadro 1 evidencia que a trajetória da EREER nos cursos superiores brasileiros encontra-se em constante disputa de legitimação institucional. Os desdobramentos dessa inconstância legal e seus impactos práticos para a consolidação de uma universidade inclusiva e diversa constituirão o cerne da discussão teórica a seguir.

5. Discussão

As evidências documentais sistematizadas na seção anterior demonstram, de maneira objetiva, que as políticas educacionais formuladas pelo Estado brasileiro para a formação de professores não progridem segundo uma lógica evolutiva e linear rumo à equidade racial. Pelo contrário, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) configuram-se como arenas de intensa disputa epistemológica e ideológica. Ao tensionarmos os achados empíricos extraídos das normativas de 2004 a 2024 com o referencial teórico das ciências sociais e da educação, emergem três eixos nevrálgicos de discussão.

O primeiro eixo diz respeito à tensão sistêmica entre o imperativo legal originário (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08) e a resistência conservadora institucional no Ensino Superior. A alteração da LDB determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica. Conforme adverte Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), o sucesso dessa política exige a reeducação das relações étnico-raciais, o que só é possível mediante docentes profundamente qualificados para tal.

No entanto, Gomes e Jesus (2013), ao investigarem a implementação dessa lei, constataram que, mesmo no chão da escola, a sustentabilidade das práticas pedagógicas esbarra no desconhecimento e na falta de formação dos professores, que frequentemente manifestam resistência por enxergarem o tema como uma "imposição".

Essa resistência reverbera, de cima para baixo, nas estruturas universitárias. Azevedo *et al.* (2023) sublinham que a universidade possui mecanismos próprios que dificultam a absorção orgânica da EREER em seus currículos nucleares. Ao interpretarmos a supressão progressiva de diretrizes impositivas, saindo do combate direto ao racismo (2004) para o esvaziamento focado em competências operacionais (2019), percebe-se que o próprio Conselho Nacional de Educação cedeu às pressões de uma racionalidade mercantil. Na perspectiva sociológica de Clóvis Moura (1988), a sociedade brasileira mantém "mecanismos de barragem" operando silenciosamente para preservar hierarquias. O esvaziamento das DCNs atua, nesse sentido, como um sutil mecanismo de barragem institucional e epistêmica, limitando o contato massivo dos futuros professores com o patrimônio intelectual negro e indígena.

O segundo eixo analítico evidencia o uso institucional da "ideologia do branqueamento" travestida em nomenclaturas oficiais e eufemismos. Ao rebaixar o tom jurídico e afirmativo do Parecer 03/2004, que nomeava e tipificava o racismo, para alocar a temática sob o guarda-chuva inespecífico da "diversidade" (na Resolução de 2015), o Estado permitiu que a academia suavizasse a urgência da reparação histórica. Esse fenômeno discursivo reflete a tese de Lélia Gonzalez (1984) e Carlos Hasenbalg (1979) de que o racismo brasileiro possui o refinamento de operar através do cinismo e da negação. Diluir a centralidade do conflito racial no escopo genérico da pluralidade cultural não desestabiliza a matriz eurocêntrica das licenciaturas; apenas acopla o "outro" às margens do saber hegemônico (NERI; SILVA, 2024), tratando as contribuições dos povos amefricanos como meros traços folclóricos.

Por fim, os dados documentais corroboram as severas críticas à atual "academização" tecnicista e fragmentada da formação de professores (FORMOSINHO, 2009). A diretriz de 2019, que instituiu a BNC-Formação, e mesmo as tentativas de

transversalidade propostas no novo marco de 2024, evidenciam a priorização de competências pragmáticas e cognitivas padronizadas em detrimento da formação ético-política integral do educador. Como observam Silva e Cruz (2022), ao analisarem a matriz de formação em Pedagogia, a excessiva racionalidade teórica e a falta de disciplinas com intencionalidade metodológica específica para a EREER distanciam o licenciando da complexidade do espaço escolar. Para formar profissionais hábeis a identificar e desconstruir o racismo cotidiano, as habilidades instrumentais são insuficientes; exige-se uma arquitetura curricular que encare o racismo como o que ele realmente é: o pilar estrutural das desigualdades brasileiras.

6. Considerações finais

O presente estudo dedicou-se a investigar como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido incorporada, orientada e dimensionada nas macropolíticas que regulamentam a formação inicial de professores no Brasil no interstício entre 2003 e 2024. A análise documental e a quantificação dos descritores normativos revelaram que a transposição da legislação antirracista (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08) para o Ensino Superior representa um processo descontínuo, permeado por avanços, diluições e retrações significativas.

A partir das evidências empíricas organizadas ao longo da pesquisa, sustentam-se três constatações centrais. Em primeiro lugar, o marco regulatório instituído pelo CNE em 2004 despontou com uma centralidade ímpar, atuando de maneira indubitável como uma política educacional de ação afirmativa que enfrentava jurídica e pedagogicamente o racismo. Em segundo lugar, o decurso das décadas seguintes promoveu um nítido movimento de enfraquecimento discursivo: as diretrizes de 2015 subsumiram a pauta racial no interior do conceito generalista de "diversidades", enquanto a normativa de 2019 operou a supressão do tema ao alinhar as licenciaturas a um projeto puramente tecnicista de "competências". Em terceiro lugar, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 sinalizam uma tentativa de mitigação do apagamento anterior, contudo, amparam-

se majoritariamente na noção de transversalidade, cuja eficácia, frente às rígidas estruturas departamentais das universidades, permanece ambígua e dependente do engajamento voluntário dos corpos docentes.

Reconhece-se, por rigor acadêmico, as limitações estruturais da presente pesquisa. Por concentrar-se metodologicamente no escrutínio da macropolítica educacional (consubstanciada nos textos das Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação), o estudo não alcança a capilaridade da micropolítica institucional. O mero texto da lei ou da diretriz não reflete integralmente as táticas de resistência, as burlas, as subversões ou o "currículo vivido" que ocorre no cotidiano das salas de aula do Ensino Superior.

Em face dessa limitação e considerando a recente aprovação do novo marco normativo, propõe-se uma agenda para pesquisas futuras. Recomenda-se a elaboração de estudos empíricos e qualitativos em larga escala que analisem os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas nas diversas regiões brasileiras, cotejando como a orientação transversal da Resolução CNE/CP nº 4/2024 será materializada nos currículos efetivos. Do mesmo modo, investigações de caráter etnográfico nos cursos de Pedagogia poderão elucidar como formadores e estudantes estão negociando a presença das epistemologias amefricanas e indígenas em suas práticas diárias.

Conclui-se que o avanço na superação das desigualdades históricas brasileiras demanda que as políticas de Estado abandonem posturas normativas fluidas ou omissas. A construção de uma escola plural, republicana e livre do racismo pressupõe instâncias formadoras que atuem de modo intencional e inegociável. Para além de retóricas de respeito à diversidade, a descolonização do currículo da formação docente brasileira exige a recolocação da Educação das Relações Étnico-Raciais em seu devido patamar: o de núcleo estruturante, obrigatório e essencial ao exercício da docência.

Referências

AZEVEDO, S. M.; VASCONCELOS, V. L.; MARTÍNEZ, S. A.; REIS, M. C. G. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores: uma análise de teses e

dissertações publicadas na CAPES (2003-2020). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 242-264, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.72760. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/72760>. Acesso em 21 de Dez. de 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de 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. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024.

FIGUEIREDO, O. V. A. Por uma política educacional afirmativa: educação para as relações étnico-raciais. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020. p. 23-47. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380843607_Por_uma_politica_educacional_afirmativa_educacao_para_as_relacoes_etnico-raciais. Acesso em 13 de Dez. de 2024.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de Dez. de 2024.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018. p. 195-212.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jul. 1988.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. A. **Lugar de negro**. Coleção 2 Pontos, vol. 3. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Graboys, 2014.

NERI, I. T. T., & Silva, L. I. da C. (2024). Pedagogias Amefricanas: as metamorfoses educacionais de Lélia González. *Reflexão E Ação*, 32(1), 82-97. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/17497>. Acesso em 13 de Dez. de 2024.

SILVA, B. R. M.; CRUZ, S. H. V. Educação das relações étnico-raciais na formação docente: o curso de pedagogia da UFC em foco. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Esp., p. 492-516, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12666> . Acesso em 13 de Dez. de 2024.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ⁱⁱ **Lourdes Rafaella Santos Florencio**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2882-2968>

IFCE, Campus Canindé e o Curso de Licenciatura.

Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Licenciada em História pela URCA e em Pedagogia pela FAIBRA. Professora do IFCE, *campus* Canindé. Coordenadora do NEABI e líder do Grupo de Pesquisa GERAGENTE

Contribuição de autoria: A autora foi responsável pela concepção e delineamento do estudo, definição do referencial teórico, realização da pesquisa documental e bibliográfica, análise e interpretação dos dados, redação do manuscrito, revisão e aprovação final da versão submetida.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2708948975927122>

E-mail: rafaellaflorencio@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Márcia Cristiane Ferreira Mendes e Maria Aparecida Alves da Costa.

Como citar este artigo (ABNT):

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 7, e17504, 2025

DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e17504>

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>

ISSN: 2675-519X



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos. Da obrigatoriedade legal à transversalidade curricular: a presença da ERERs nas diretrizes de formação docente no Brasil (2003–2024). **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e17504, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/17504>

Recebido em 25 de junho de 2025.
Aceito em 27 de agosto de 2025.
Publicado em 10 de outubro de 2025.