

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Julia Duarte de Souza

**FORMAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) COM A TEMÁTICA DAS
RELAÇÕES ÉTNICAS E “RACIAIS” EM CAMPO GRANDE, MS**

Campo Grande, MS

2023

JULIA DUARTE DE SOUZA

**FORMAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) COM A TEMÁTICA DAS
RELAÇÕES ÉTNICAS E “RACIAIS” EM CAMPO GRANDE, MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Grupo de Estudo Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa

Campo Grande, MS

2023

Sxxp Souza, Julia Duarte de. 2023

Formação das(dos) professoras(es) com temática das relações étnicas e “raciais” em Campo Grande, MS. /Julia Duarte de Souza. – Campo Grande, MS, 2023.
106f.

Trabalho de Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus Campo Grande, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa

1.Formação Docente. 2. Infância. 3. Relações étnicas e “raciais”. I. Souza, Julia Duarte de. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. Formação das(os) professoras(es) com a temática das relações étnicas e “raciais” em Campo Grande, MS.

CDD (XX) XXX XXX

Julia Duarte de Souza

**FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS(ES) COM A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES
ÉTNICAS E “RACIAIS” EM CAMPO GRANDE, MS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Campo Grande, MS, 13 de março de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa (Presidente)

Orientador/Examinador

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa (Membro Titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Bruna Avila da Silva (Membro Titular)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Ana Sabrina Moura (Membro Titular)

Universidad Nacional de la Plata (UNLP- Argentina)

Profa. Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques (Membro Suplente)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãs, que sempre estiveram presentes me apoiando nas diversas fases da minha vida. Obrigada por viverem e acreditarem nesse sonho. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu principalmente pelo auxílio, compreensão e dedicação de muitas pessoas. Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste estudo, e de uma maneira especial agradeço:

Aos meus pais, Afonso e Dina, que são meus maiores exemplos e apoiadores. Em vocês eu encontro acolhimento e muito amor. O apoio de vocês é fundamental. Obrigada por sempre acreditarem em mim e por vibrarem por esta conquista. Amo vocês.

Às minhas queridas irmãs Samantha e Victoria, por todo incentivo, compreensão e paciência. Essa conquista é nossa.

Ao meu companheiro Luiz Cezar, por toda ajuda, por compreender a minha ansiedade, aflição e, muitas vezes, ausência. Obrigada, principalmente, por sempre acreditar em mim. Você foi fundamental nesta caminhada.

Ao meu querido e exemplar orientador Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa, por aceitar o desafio de orientar esse trabalho, pela confiança e oportunidade. Obrigada pelas dicas valiosas e por toda contribuição em minha qualificação acadêmica.

Ao meu grupo de pesquisa (Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea), do qual tenho o maior prazer em fazer parte. Obrigada pelas discussões enriquecedoras, vocês sempre contribuíram de maneira direta ou indireta para a concretização desta pesquisa.

Finalizo essa etapa com o coração repleto de gratidão. Sempre serei grata a todos aqueles que tornaram esse processo mais leve.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Formação das(os) professoras(es) com a temática das relações étnicas e “raciais” em Campo Grande, MS”, busca compreender e analisar de que forma as disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas situadas em Campo Grande, contemplam a temática das relações étnicas e “raciais”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, em que foram utilizadas como fontes de análise os Projetos Pedagógicos dos cursos, bem como resoluções e diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, dentre outras. Uma vez que os cursos de licenciatura devem possibilitar experiências teóricas e práticas para que as/os futuras/os professoras/es se apropriem dos conhecimentos culturais, científicos e sociais que existem em nossa sociedade, e é de se esperar que os mesmos objetifiquem (deem consequências) a esses conteúdos na sua formação. O referencial teórico que embasou as análises transita entre, formação inicial de professoras no campo da educação, estudos culturais e a teoria crítica da sociedade. Partiu-se da hipótese de que a formação das/os futuras/os professoras/es com a transversalidade da temática das relações étnicas e “raciais” é debilitada, e o investimento na qualidade dessa formação pode contribuir para diminuir as mazelas sociais oriundas dos múltiplos racismos empreendidos nos contextos formativos de forma contínua pelas/os docentes da infância. Em termos adornianos, trata-se de uma semiformação, que engendra consequências deletérias na formação das crianças. Concluiu-se que a implementação e a efetivação das políticas públicas, por meio das ações afirmativas, são de fundamental importância nos contextos formativos, desde que contemplem a formação das/os professoras/es de forma orgânica. Do contrário, figuram apenas como Leis a serem cumpridas.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores. Infância. Relações étnica e “raciais”. Campo Grande.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
- DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas
- ERER - Educação para as Relações Etnicorraciais
- FAED - Faculdade de Educação
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES - Instituição de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PPC - Projeto Político de Curso
- UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Caminhos metodológicos	16
1 COSTRUINDO PARADIGMAS REFERENTES À SOCIEDADE BRASILEIRA: UM PONTO DE VISTA	21
1.1 Conceituando: colonialismo, de(s)colonização, colonialidade e decolonialidade ...	21
1.2 Pós-colonialismo ou Pós-colonialidade e as relações étnicas e “raciais”	25
1.3 Ações afirmativas e mito da democracia racial ou pseudodemocracia racial	35
1.4 A política do embranquecimento do Brasil	39
1.5 Raça, racismo e etnia	43
2 A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO FORMATIVO DAS/OS EDUCADORAS/ES	49
2.1 Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008	49
2.2 Reflexões acerca da formação de professores: apontamentos contextuais.....	55
2.3 Principais marcos das Políticas de formação docente no Brasil.....	62
2.4 Formação docente e as questões étnica e “raciais”	68
3 PROJETO PEDAGÓGICO, DIVERSIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	74
3.1 Projeto Pedagógico de Curso: considerações iniciais.....	85
3.2 Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso Completos	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

A proposta inicial do projeto de pesquisa que foi submetido ao processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) era intitulado “Relações étnicas e “raciais”: percepções nas políticas públicas na Educação Infantil em Campo Grande, MS”, e buscava problematizar os possíveis fatores que pudessem vir a influenciar na prática pedagógica do/a educador/a da primeira infância. Porém, a proposta não pôde ser desenvolvida, visto que as escolas recém estavam retornando ao ensino presencial, após o período mais crítico da pandemia de Covid-19, quando, por questões de saúde pública, estiveram fechadas para evitar a disseminação do SARS-COV-2, vírus causador da Covid-19.

Dessa forma, como não sabíamos se seria possível realizar ou não a pesquisa de campo nas escolas, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho documental, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de três cursos de Pedagogia: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), todas com *locus* em Campo Grande. Entretanto, não foi possível realizar a pesquisa com a UCDB, pois o seu PPC, documento primordial para a execução desta pesquisa, não estava disponibilizado no site da universidade e, mesmo após contato com a coordenação do referido curso, não tivemos acesso a esse documento.

Portanto, diante dessas circunstâncias, decidimos desenvolver o presente projeto de pesquisa com o título “Formação das(os) professoras(es) com a temática das relações étnicas e ‘raciais’¹ em Campo Grande, MS”, que busca compreender como ocorre a formação das futuras² pedagogas para atuarem de maneira “positiva” com a temática das “relações étnicas e ‘raciais’”, por meio da leitura e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das duas universidades públicas de Campo Grande, MS.

Nesta pesquisa, buscamos compreender quais elementos são determinantes e como eles podem interferir de maneira direta ou indireta no trabalho da futura docente, uma vez que entendemos que a educadora é um sujeito potente, que poderá proporcionar

¹ No decorrer desta proposta de dissertação, utilizaremos a terminologia “raciais” com aspas, diferenciada dos documentos oficiais, pois entendemos que não existem diferentes raças, mas sim a raça humana, e que a instituição das diferenças ocorre num contínuo processo de subjugamento fenotípico.

² A partir desse momento, embora o título traga os termos no masculino e feminino, optaremos pelo uso do termo “professoras”, pois quase 90% do público do curso de Pedagogia são do sexo feminino. Portanto, para fazer justiça ao gênero e como opção política, usaremos no feminino para nos referirmos às futuras professoras em formação inicial

aos educandos uma educação que reconheça, respeite e dialogue com a diversidade e diferenças que constituem a nossa sociedade.

A escolha pela temática deu-se a partir da minha vivência em grupo de pesquisa e projetos de extensão, assim como a inserção nas escolas através de disciplinas obrigatórias que me possibilitaram questionar, (re)significar e observar com olhares atentos a importância da educadora frente a uma educação antirracista.

Durante a minha graduação no curso de licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2015 a 2019, tentei me aproximar dos estudos que problematizavam as questões étnicas e “raciais”, pois vivenciei alguns conflitos raciais entre crianças pequenas e não soube como agir, visto que foi algo complexo e que demandava um olhar crítico para a situação, mas também uma conduta sensível. Essas situações de conflito racial me fizeram refletir e tomar consciência do meu papel enquanto futura educadora que auxiliaria na construção de identidade étnica e “racial” de crianças tão pequenas.

Tais problematizações me levaram ao desejo de estudar essas questões desde a graduação, inclusive realizei o Trabalho de Conclusão de Curso ³ com a temática em tela, mas correlacionada com a Educação Infantil. Naquela ocasião, foi possível compreender como estava ocorrendo a inserção da temática com crianças de zero a cinco anos em uma escola municipal de Santa Maria, RS durante o meu estágio obrigatório. Os resultados apontaram que as crianças não estão alheias ao racismo como muitos acreditam, logo a educação precisa ser antirracista.

Para além das vivências no estágio e da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, durante os quatro anos de graduação surgiram inúmeras inquietações referentes à temática das relações étnicas e “raciais”, e como essa temática ainda passava despercebida na matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia que realizei, no qual não eram oferecidas disciplinas obrigatórias ou optativas que contemplassem o assunto, ocasionando um silenciamento de reflexões que seriam tão importantes para desconstruir preconceitos e problematizar o papel social do professor frente as questões étnicas e “raciais”. Esse silenciamento pode ocasionar muitos prejuízos, tanto para as futuras educadoras quanto para os educandos.

Os cursos de licenciatura deveriam proporcionar experiências teóricas e práticas significativas para que as futuras professoras se apropriassem dos conhecimentos

³ Para conhecer o referido Trabalho de Conclusão de Curso, indico a leitura do artigo “Relações étnicas e “raciais” na educação infantil em Santa Maria/RS” (SOUZA; OSHIRO; TREVIZAN, 2022).

culturais, científicos e sociais que permeiam em nossa sociedade. No entanto, durante o meu processo formativo, tive que buscar por conta própria maneiras de problematizar essas questões no dia a dia, por meio de trabalhos científicos e da participação em jornadas acadêmicas, uma vez que não tive a oportunidade de cursar nenhuma disciplina teórica ou prática que contemplasse as questões étnicas e “raciais”.

Assim, nota-se a importância de problematizar o processo formativo das futuras professoras frente à temática das relações étnicas e “raciais”, sobretudo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio - mas que não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas) - e da Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Percebe-se que a temática vem sendo aperfeiçoada ao longo dos anos, tornando-se imprescindível que as educadoras se apropriem dos estudos e se familiarizem com as discussões raciais desde a e na graduação, pois um dos aspectos que mais me chamou atenção foi de não ter tido contato com esse tema durante o minha graduação, gerando inúmeras reflexões e indagações, como: os cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior de Campo Grande, MS, inserem em seus currículos as questões étnicas e “raciais”? Caso ofereçam, de que maneira essas temáticas aparecem em suas matrizes curriculares? Como essas disciplinas podem contribuir para a prática docente?

Com isso resolvi elaborar uma proposta de dissertação que viesse ao encontro com a temática que sempre me inquietou durante a minha formação, pois, me pergunto, como proporcionar uma educação plural, antirracista e com debates consistentes as educandas, se muitas pedagogas, durante a formação inicial, não tiveram momentos de reflexões da temática em tela?

A pesquisa se desdobra na interface da Educação e das contribuições da Teoria Crítica da sociedade, em especial dos estudos de Theodor Adorno (1903-1969), um dos representantes mais significativos da escola de Frankfurt, que possui uma extensa produção intelectual no Século XX. Publicações estas que vem ao encontro da temática

aqui proposta na sua dimensão crítica da sociedade. Como por exemplo, em seu ensaio “Educação após Auschwitz”, ao se referir à violência racial contra judeus, no qual afirma, “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. **De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la**” (ADORNO, 1995, p. 119, grifo nosso).

No contexto do Brasil, a escravização e dizimação de seres humanos representa o cume da barbárie. No entanto, vivemos a efetivação da barbárie hodiernamente, uma vez que ela vem se repetindo em forma de discriminação por conta da cor da pele e do fenótipo, sobretudo em questões de violência policial em relação à população negra. Não podemos quantificar a dor de quem teve familiares assassinados, daqueles que perdem seus entes queridos num projeto genocida atualizado. Portanto, este estudo só pelo fato de tematizar as questões “raciais” no contexto formativo já se justifica, pois o conhecimento poderá auxiliar na não reincidência da barbárie escravocrata.

Dessa forma, é preciso pensar na educação como um instrumento potente que poderá proporcionar aos indivíduos novos valores e ideais, pois, talvez só dessa maneira o ser humano desperte, compreenda e não permita que outra barbárie ou genocídio de pessoas pretas se repita. É preciso reeducar o ser humano através de uma educação antirracista, pois estamos atravessados pelo racismo estrutural, seja de maneira direta ou indireta. Esta forma de racismo é efetivada também na frágil formação das professoras responsáveis pela formação das nossas crianças.

Portanto, torna-se urgente pensarmos em uma sociedade equânime, já que, segundo Adorno (2000), o ser humano tende a reprimir pessoas na sua minoria e singularidade. Sendo assim, faz-se necessário pensarmos na construção de uma sociedade antirracista, a partir de mudanças estruturais curriculares significativas, que proporcionem às educadoras momentos de reflexão, valorização e ressignificação sobre a sua própria história e a história do outro.

Com relação às questões étnicas e “raciais” nos apoiaremos na singularidade de Cavalleiro (2001, 2006) em relação a contextos formativos, de Munganga e Gomes (2006) para operar com os conceitos de “raça”, racismos e etnia, de Fanon (2008), ao tematizar as operações psíquicas das vítimas dos racismos e de Hall (2006), que aborda as questões de identidades, dentre outros.

Nessa proposta, entende-se que é de suma importância a socialização de todos com questões sociais desde a infância, pois o silenciamento da temática nas escolas, assim

como reflexões sobre o que é ser “diferente” em um mundo padronizado, poderá construir indivíduos racionalmente preconceituosos e discriminadores.

Sendo assim, é fundamental a reeducação para as relações étnicas e “raciais” nos currículos formativos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, assim como ação pedagógica deve ser não eurocêntrica e pluricultural. Segundo Apple (2006, p. 59), “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Diante disso, torna-se digno questionarmos junto com Gomes (2001, p. 93), se a escola tem possibilitado “[...] aos alunos/as negros/as e professores/as negros/as as condições adequadas para a construção de uma imagem positiva e adequada de si mesmo/a, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, da cultura negra?”

Portanto, torna-se importante analisarmos a matriz curricular dos cursos de Pedagogia a partir das questões étnicas e “raciais”, visto que as pedagogas, educadoras da primeira infância, auxiliam na construção e formação da identidade de crianças, através de um processo de alteridade, partindo do pressuposto básico de que todo ser humano interage e é interdepende do outro, ou seja, a existência do “eu-individual” só é possível através da existência e do contato com o outro.

Historicamente, a criança negra passa precocemente por situações de desqualificação e preconceitos em relação às suas características fenotípicas e pertencimento racial, ocasionando muitos prejuízos psicológicos que interferem de maneira direta no desenvolvimento desse sujeito. Nesse sentido, Gomes (2001, p. 93) questiona: “Diante dessa realidade tão complexa, como poderá o/a educador/a desconsiderar a importância da construção de identidade racial da criança, do/a adolescente e do/a jovem? Como a criança negra se vê refletida na escola? E na sociedade?”

Por consequência, essa pesquisa pretende versar sobre a formação inicial de professoras, pois através deste processo formativo que podemos identificar um possível (des)preparo para atuar com esses temas que forjam o drama social das crianças brasileiras não-brancas. Supõe-se que o Brasil seja sinônimo de pluralidade na/da diversidade, sendo dever da/o educadora/o garantir o acesso às crianças aos diferentes conhecimentos, desta forma é imprescindível a contemplação desta temática em cursos de licenciatura, visto que as pedagogas estão aptas a atuar desde a Educação Infantil até

o quinto ano do Ensino Fundamental, ou seja, eles fazem parte de todo processo de desenvolvimento da criança.

As crianças começam a perceber as diferenças socialmente construídas precocemente, e isso pode ocasionar conflitos ideológicos, como o racismo, articulado por meio de preconceitos. Logo, sendo a escola um local que pode qualificar ou (des)qualificar os sujeitos, através de alguns dispositivos sociais, como por exemplo: gênero e pertencimento étnico, torna-se necessário pensarmos e contemplarmos a temática anunciada desde a formação inicial de futuras pedagogas, que serão responsáveis pela formação integral de crianças.

É fundamental estarmos sempre nos questionando sobre a nossa própria formação, em como ela impacta de forma decisiva na vida daqueles que passam pela nossa sala de aula, uma vez que a valorização e o reconhecimento das diversidades fenotípicas e culturais possibilita reconstruir e fortalecer a identidade afrodescendente da nossa sociedade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54% da população brasileira se autodeclara negra. Assim, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL 2004, p. 8), é preciso “[...] promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”.

Quando o assunto se refere às relações étnicas e “raciais” e ao processo formativo de futuras/os pedagogas/os, é fundamental discutirmos sobre infância, racismo e sua conexão com os dispositivos de saber-poder engendrados nas relações sociais e nos espaços formativos, pois, segundo Janssen et al. (2003, p. 9), a escola consiste em um “[...] espaço político/pedagógico que contribui para convergência de identidade cultural que a circunda e a constitui”, uma vez que, “[...] sendo um espaço plural que dá sentido, produz conhecimentos e valores de competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem”.

Nessa perspectiva, é de suma importância que nos preocupemos com a formação inicial de futuras pedagogas, pois este grupo atua diretamente e em conjunto no desenvolvimento integral de crianças. Portanto, é fundamental que a professora tenha consciência do seu papel social para a superação de preconceitos, do racismo e da

discriminação racial, por meio de uma educação antirracista e plural, sustentada a partir de aportes teóricos garantidos durante a graduação.

Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de uma formação docente consistente, que implicaria a mudança de postura, valores e conseqüentemente a transformação e validação de outras culturas para além da cultura dominante. A ação pedagógica precisa ser repensada para além do modelo eurocêntrico, a fim de proporcionar aos estudantes negros o reconhecimento e valorização da sua própria história.

Dessa forma, são diversos os motivos pelos quais é preciso sempre problematizar o processo formativo das educadoras, mas, principalmente porque elas são o pilar do sistema educativo, ou seja, auxiliam na construção e no desenvolvimento de sujeitos que serão o futuro do país, logo precisam desmistificar alguns preconceitos que permeiam a nossa sociedade a partir de práticas pedagógicas antirracistas. Entende-se que, de um modo geral, as estruturas curriculares tanto nos cursos superiores, quanto na educação básica, ainda continuam não oferecendo uma visão crítica, dificultando processos formativos plurais. Conforme Santomé (1995, p. 161), “[...] o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais.”

Sendo assim, o foco desta pesquisa está centrado no processo formativo de futuras educadoras sob enfoque do letramento racial⁴, uma vez que acreditamos que as discussões sociais são elementos fundamentais na integração dos currículos, pois o silenciamento dessa temática no processo formativo das/os educandas/os em geral, pode reforçar a estrutura vigente que é preconceituosa e racista. A nossa sociedade, apesar de muitos movimentos sociais e lutas, ainda permanece permeada de preconceitos e de violências que na maioria das vezes são veladas ou (re)significadas, pois quando alguma atitude ou manifestação são constantemente reproduzidas e não são repreendidas acabam legitimando-se e tornando-se verdade, como por exemplo, o mito da democracia racial, que reforça o racismo, as discriminações e afeta diretamente a composição da nossa sociedade.

⁴ O letramento racial é entendido como a aprendizagem individual de se contrapor às tensões raciais que surgem no cotidiano. Sem desmerecer as respostas coletivas, a exemplo das cotas e políticas públicas, o letramento racial insere-se na reeducação dos sujeitos em uma perspectiva antirracista.

Caminhos metodológicos

Diante do exposto, esta pesquisa está voltada para o processo formativo inicial de futuras pedagogas, visto que os cursos de Pedagogia podem e devem reeducar as futuras pedagogas para atuarem de maneira positiva na inclusão e valorização das matrizes africanas.

A presente pesquisa teve, portanto, como objetivo geral: analisar, compreender e explicitar como ocorre a oferta de disciplinas relacionadas às relações étnicas e “raciais” nos cursos de Pedagogia de duas universidades públicas de Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Este objetivo foi gerado através da nossa questão central: disciplinas específicas que contemplem as questões étnicas e “raciais” nos cursos de licenciatura em Pedagogia poderiam possibilitar e auxiliar na (des)construção de paradigmas e preconceitos? Problematicamos, assim, a matriz curricular de um curso que está em contato direto com o desenvolvimento integral de crianças, partindo da premissa que os cursos de Pedagogia não oferecem uma formação consistente para construção de uma prática pedagógica antirracista, a fim de reduzir ideologias dominantes.

O objetivo geral desta pesquisa nos tensionou aos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os Projetos Políticos dos dois cursos de Pedagogia e as propostas curriculares referentes as relações étnicas e raciais;
- Demonstrar a formação de futuras(os) educadoras (es) para as relações étnicas e “raciais”;
- Analisar as Resoluções CNE/CP de 2015 e 2019, que definem 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.

Partimos das seguintes hipóteses: 1) se a futura pedagoga não tem consciência do seu papel social para a superação dessas violências, ela poderá reproduzir estigmas reforçando as desigualdades existentes de maneira inconsciente; 2) as estruturas curriculares ainda proporcionam aos educandos uma visão tradicional, individualista e eurocêntrica, dificultando uma educação e formação voltada para as diversidades.

Para a realização de toda e qualquer pesquisa é fundamental que ela esteja ancorada à uma indagação ou problema de pesquisa. Na presente pesquisa, formulamos o seguinte problema: “A socialização da temática das relações étnicas e “raciais” na

formação de futuras(os) pedagogas(os) pode ser uma possibilidade de efetivação das políticas públicas vigentes nas instituições de ensino da rede básica?” Entendemos que a análise das matrizes curriculares possibilita identificar possíveis falhas ou até mesmo êxitos na formação das discentes em Pedagogia, tencionando futuras práticas voltadas às questões sociais.

O foco central desta pesquisa é voltado para a formação de professoras/es associado à temática das relações étnicas e “raciais”. A fim de compreender o processo formativo dessas futuras educadoras, analisamos as ementas apresentadas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das duas universidades já citadas: UFMS e UEMS. A partir da análise desses documentos, foi possível identificar se os currículos contemplam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais estabelecem o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando uma educação antirracista em nosso país. Através da análise dos dados coletados foi possível comparar e problematizar como as duas universidades estão preparando as discentes do curso de Pedagogia para atuar com temas tão dramáticos, difíceis e pouco explorados nas instituições de ensino superior.

A análise dos currículos dos cursos de Pedagogia nos ajudou a questionar e (re)significar como está ocorrendo a formação para essa temática, assim como compreender a relevância da educadora frente a uma pedagogia antirracista, por meio da garantia de aportes teóricos durante a graduação que deem consistência à prática. De modo geral, as matrizes curriculares acabam proporcionando uma educação eurocêntrica, tradicionalista e conservadora, não problematizando a diversidade cultural existente em nossa sociedade, velando os conflitos ideológicos, como o racismo, por exemplo. Os currículos dos cursos de Pedagogia estão em constante processo de reorganização, mas é preciso ressaltar que, apesar dessas reorganizações, estamos muito distantes de uma formação antirracista.

Portanto, essas questões devem aparecer na formação de professoras, uma vez que elas são consideradas referências e autoridades dentro da sala de aula, logo têm o papel de desconstruir representações e preconceitos que estão enraizados em nossa sociedade por diversos fatores, principalmente pela falta de reflexões, visto que vivemos uma sociedade permeada de discriminação e racismo.

A escola deve ser um espaço onde os conflitos sociais e ideológicos sejam debatidos, desmitificados e validados, mas, para que isso seja possível, é importante

fornecer subsídios para que as professoras, de modo geral, possam proporcionar discussões consistentes na luta e combate ao racismo.

Por se tratar de uma pesquisa científica, entendemos, conforme Marconi e Lakatos (2007, p.157), que a presente investigação consiste em “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Para compreender como está sendo realizado a formação inicial de professoras nos cursos de licenciatura em Pedagogia das duas universidades pesquisadas, a dissertação está organizada em três seções

Na primeira seção, iremos discorrer e problematizar alguns conceitos, como, por exemplo: colonialismo, raça, racismo, etnia, mito da democracia racial, dentre outros. Esta seção nos auxiliará a compreender toda a historicidade da sociedade brasileira, inclusive sobre o período pós-colonial, uma vez que o nosso país, assim como a maioria dos países da América Latina, foi colonizado por países europeus, ocasionando muitos prejuízos que são vivenciados até os dias de hoje, sobretudo no que se refere às desigualdades sociais advindas das questões étnicas e “raciais”.

Outras questões que serão discutidas na primeira seção estão relacionadas às ações afirmativas, o mito da democracia racial e a política de embranquecimento que são marcos históricos que devem ser consideradas ao propormos debates sobre as questões étnicas e “raciais” dentro e fora da sala de aula, da mesma maneira que os conceitos de “raça, racismo e etnia” devem ser ensinados para além do senso comum. Dessa forma, a seção nos proporciona estabelecer vínculos entre passado e presente, a fim de compreender alguns acontecimentos históricos marcantes, assim como as consequências desse período que ainda respaldam em nossa sociedade.

Posteriormente, na segunda seção, trataremos da Lei nº 10.639/2003, que 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 da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Apresentaremos o surgimento da referida lei e suas reformulações, visto que essa lei é considerada um marco histórico para o movimento negro e políticas de afirmação, pois vivemos em uma sociedade pluriétnica e multicultural, portanto, torna-se indispensável pensarmos e propormos uma educação que seja plural, inclusiva e democrática.

Também contemplamos na segunda seção, de forma sucinta, a história da formação dos professores no Brasil, a fim de evidenciar os fatos mais relevantes desta

trajetória, assim como as políticas de formação docente associadas à Lei 10.639/2003, uma vez que os espaços educativos devem proporcionar aos educandos, de modo geral, o acesso à informação, a debates e reflexões sobre questões que ainda são consideradas tabus e que possuem pouca visibilidade nos espaços formativos.

Já na terceira seção iremos discorrer e problematizar sobre a análise dos projetos pedagógicos dos dois cursos, identificando como está o comprometimento das duas instituições de ensino escolhidas frente à questão étnica e “racial”, uma vez que a pesquisa investigou como os cursos de Pedagogia estão preparando as futuras pedagogas para atuarem como a diversidade.

Ao apresentar a proposta de dissertação, buscamos compreender e analisar as disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ambas situadas em Campo Grande

Logo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental. Para a análise documental foram utilizados os seguintes documentos:

- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;
- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, cidade universitária de Campo Grande;
- Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019;
- Parecer CNE/CP 009/2000 – dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11. 645/2008;
- Teses e dissertações que contemplaram as palavras-chave: formação inicial de professores, relações étnicas e “raciais”;

A análise documental, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Logo, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Selecionamos alguns documentos específicos que nos auxiliaram para a construção desta pesquisa, como por exemplo documentos oficiais que regem e estão articuladas com a matriz curricular de ambos os cursos.

Utilizamos uma abordagem descritiva, de caráter bibliográfico, por meio da busca por teses, dissertações e artigos científicos que contemplassem as três palavras-chaves utilizadas nesta dissertação.

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

A pesquisa em documentos oficiais e a análise bibliográfica auxiliou na elaboração e compreensão desta dissertação, uma vez que todo processo de pesquisa precisa passar pelo levantamento e análise das obras encontradas para que posteriormente seja possível realizar a leitura, reflexão, e assim escrever sobre a temática desejada.

1 COSTRUINDO PARADIGMAS REFERENTES À SOCIEDADE BRASILEIRA: UM PONTO DE VISTA

Nesta seção, iremos discorrer e problematizar conceitos, como por exemplo: colonialismo, racismo, mito da democracia racial, dentro outros que muitas vezes ainda são repassados e perpetuados através do senso comum. Iremos trazer também algumas contribuições sobre o período colonial e como este período colaborou para a construção da sociedade brasileira, associado com reflexões pertinentes a transversalidade da temática das relações étnicas e “raciais”, dando ênfase à importância de pensarmos e propormos uma educação antirracista.

Essas reflexões sempre estarão tensionadas ao processo formativo de futuras pedagogas. Não se trata de uma abordagem historiográfica, mas sim com interesse temático em torno da questão em tela.

1.1 Conceituando: colonialismo, de(s)colonização, colonialidade e decolonialidade

Para compreender um pouco sobre o que somos hoje, é preciso entender o que foi o colonialismo e como a sociedade reagiu no pós-colonialismo, sendo assim é preciso resgatar e (re)significar como de fato ocorreu a nossa história. As consequências do processo colonizador são sentidas até hoje, pois ainda existem relações de dominação e dependência entre os povos, não se restringindo apenas a fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Para conseguirmos discutir sobre alguns conceitos que serão utilizados neste trabalho, se faz necessário compreendermos o porquê e como eles surgiram.

O colonialismo foi um período histórico onde ocorreu a expansão territorial através das grandes navegações e descobertas de novos continentes, acarretando a dominação de metrópoles sobre às colônias, ou seja, estabeleceu uma relação de poder dos colonizadores sobre os povos colonizados. Existem dois tipos de colonização que são: exploração e povoamento. No primeiro, são explorados e comercializados os recursos naturais pelos colonizadores. Já no segundo, é de interesse dos colonizadores desenvolver a região colonizada. Dois exemplos bastante utilizados sobre o colonialismo se dão na linguagem e na imposição e legitimação de uma cultura ou religião.

O colonialismo mantém-se, conforme Quijano (2009, p.73), “[...] na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, matérias e subjetivos

da existência social cotidiana e da escala societal”. Historicamente, desde que iniciou o seu processo de colonização, o Brasil foi marcado por um sistema racista e discriminador.

De acordo com Quijano (2009),

[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2009, p. 73).

O mundo colonial é dividido em dois, tendo suas fronteiras bem delimitadas com muros e militares. A região que era habitada por colonos era totalmente diferente da região habitada pelos colonizados. Frantz Fanon (2005), que lutava pela descolonização da Argélia, então, sob dominação francesa, deixa isso bem claro ao trazer características da cidade do colono europeu:

[...] a cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asphaltada, onde os caixotes do lixo estão sempre cheios de vestígios desconhecidos, nunca vistos, nem sonhados. Os pés do colono não se veem nunca, a não ser no mar, mas poucas vezes se podem ver de perto. Pés protegidos por fortes sapatos, apesar das ruas da sua cidade serem limpas, lisas, sem covas, sem pedras. A cidade do colono é uma cidade farta, indolente e está sempre cheia de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de brancos e de estrangeiros. (FANON, 2005, p. 55)

Enquanto a cidade do colonizado é, para o mesmo autor, é caracterizada como:

[...] a cidade indígena, a cidade negra, o bairro árabe, é um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama. Ali, nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer parte e não se sabe nunca de quê. É um mundo sem intervalos, os homens estão uns sobre os outros, as cabanas dispõem-se do mesmo modo. A cidade do colonizado é uma cidade esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, de joelhos, a chafurdar. É uma cidade de negros, uma cidade de ruminantes. O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de possessão. (FANON, 2005, p. 55)

São duas realidades totalmente opostas em todos os quesitos. A cidade do colonizado é malvista, inclusive no quesito racial, quando ele faz questão de ressaltar que numa cidade vivem pessoas brancas e estrangeiras, enquanto a outra é uma cidade de negros.

Já a colonialidade é um fenômeno histórico e cultural que tem a sua origem no colonialismo e se configurou como o “lado obscuro e necessário da Modernidade” (BALLESTRIN, 2013). Apesar de termos “superado” o colonialismo, a colonialidade ainda continua presente em nossa sociedade de maneira oculta ou sutil, sendo constantemente reproduzida. Conforme a Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações de poder, saber e ser.

A colonialidade enfatiza as diferenças e as diferenças provocam a exclusão, uma vez que o sujeito tende a se aproximar dos seus pares. Santos e Meneses (2009, p. 61) enfatizam que “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

Um das principais formas de exclusão e dominação estava associada a raça, pois foi através da raça que se naturalizou a dominação entre os colonizadores e colonizados. Essa dominação acarretou hierarquias, papéis e lugares. A colonização, de fato, provocou muitos prejuízos ao desenvolvimento, à construção da identidade, ao fortalecimento da cultura, entre outros, pois o único estilo de vida, assim como costumes, religião que eram aceitos e valorizados, eram oriundos do povo europeu.

O processo colonizador no Brasil, ocorreu através de Portugal e ainda é possível sentir o impacto desse período, pois se tratou de um processo extremamente conservador e opressor, com a imposição e o domínio dos colonizados, principalmente da população indígena e escravizada. “Não há um colonizado que não sonhe, pelo menos uma vez por dia, em instalar-se no lugar do colono” (FANON, 1965, p. 35). Logo, percebe-se que o colonizado acaba desejando não ser a si mesmo, pois é um lugar de muito sofrimento e preconceitos, sendo assim, ele deseja ser o colonizador, que oprime e explora.

A colonialidade está atrelada a vivência da colonização e seus resultados. Aimé Césaire é um renomado nome da academia. Ele foi um poeta, dramaturgo e político da negritude, e fez uma excelente crítica ao período colonial a partir da sua experiência e vivência. Ao pensarmos neste período, torna-se inevitável a leitura da obra “Discurso sobre o Colonialismo”, lançado em 1995 pelo intelectual antilhano, o qual faz uma

excelente crítica e reflexão ao colonialismo europeu. “A Europa é indefensável”, proclama Césaire. De acordo com Césaire (2006, p. 22), “[...] a crueldade, a mentira, a baixaza e a corrupção contaminaram maravilhosamente a alma da burguesia europeia.” Nesta obra, o autor nos proporciona conhecer por meio de suas palavras a crueldade que foi esse período e como isso foi naturalizado e justificado no discurso racista, religioso, cientificista e moralista. A colonização promove a descivilização.

A Europa é indefensável. [...] muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que vive nele, que Hitler é o seu demônio, que se o vitupera é por falta de lógica, que, no fundo não se perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até então só os árabes da Argélia, os «coolies» da Índia e os negros de África estavam subordinados (CÉSAIRE, 2006, p.13; 18).

É um fato que a colonização desciviliza o colonizador e que ninguém coloniza inocentemente. Césaire (2006, p. 21) entende por colonização: “uma cabeça de ponte, em uma civilização, da barbárie que, a qualquer momento, pode levar à pura e simples negação da civilização.” Ele também faz referência às perdas que esse processo ocasiona com os povos colonizados, criando “sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteada, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias destruídas” (CÉSAIRE, 2006, p. 25).

Também temos o conceito “descolonização” que basicamente seria quando uma colônia consegue recuperar sua independência, sua origem e seus costumes, podendo ocorrer de forma pacífica ou não. Geralmente a descolonização ocorre após o conflito entre os colonizados e os colonizadores.

[...] os estudos pós-coloniais buscam alternativas para a desconstrução da antinomia West/Rest que sejam distintas da simples inversão do lugar da enunciação colonial. Trata-se, portanto, não de dar voz ao oprimido, mas [...] de uma descolonização da imaginação o que implica uma crítica que não seja simplesmente anticolonialista, uma vez que, historicamente, o combate ao colonialismo teria se dado ainda no marco epistemológico colonial, por meio da reificação e do congelamento da suposta diferença do colonizado em construções nativistas e nacionalistas. O pós-colonialismo deve promover precisamente a desconstrução desses essencialismos, diluindo as fronteiras culturais legadas tanto pelo colonialismo como pelas lutas anticoloniais (COSTA, 2006, p. 120-121).

Já a decolonialidade é uma teoria e um conceito que surgiu pela necessidade de compreendermos que para estudar o colonialismo era preciso criar categoria e conceitos próprios, visto que a colonização se deu de diferentes maneiras em determinados territórios. O pensamento decolonial emerge pelo “giro decolonial” que faz referência ao sair da caixinha, assim como expandir e inovar o pensamento, ou de acordo com Mignolo (2006, p. 13), é o ato de se “desprender da camisa de força”. A decolonialidade é o sinônimo do pensar e fazer, pois possibilita ao sujeito a desconstrução de padrões, conceitos, assim como uma crítica ao capitalismo e à modernidade. A decolonialidade seria a transformação ou transgressão do colonialismo, não sendo revertida ao pós-colonialismo, pelo contrário, busca-se a sua superação.

Muitos tendem a confundir a decolonialidade com o pós-colonialismo, entretanto o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, ele está apoiado em vários teóricos como por exemplo: Franz Fanon, Aimé Césaire e Stuart Hall para citar alguns. O pós-colonialismo não quer dizer necessariamente que todos os efeitos e prejuízos do domínio colonial foram suspensos, pelo contrário, os conflitos desse regime continuam nas nações pós-coloniais.

1.2 Pós-colonialismo ou Pós-colonialidade e as relações étnicas e “raciais”

O século XX foi palco de inúmeras transformações, seja de cunho político, social, cultural ou econômico. O nosso país foi fundado, assim como a maioria dos países da América Latina, a partir da colonização de países europeus. O processo colonizador ainda está presente nas desigualdades observadas em nossa sociedade, principalmente no quesito social, com ênfase nas relações de gênero, étnicas e “raciais”. É fundamental que problematizemos os impactos do colonialismo no pós-colonialismo com a sociedade ocidental moderna.

Os estudos “pós-coloniais” buscam realizar uma releitura do que foi a colonização da civilização europeia. Inocência Mata (1993), no livro de sua autoria, “Ficção e história na literatura angolana”, esclarece que:

[...] o pós-colonial não tem necessariamente a ver com a linearidade do tempo cronológico, embora dele decorra [pois a questão não é simplesmente de posteridade temporal, tem a ver com uma sequência lógica e histórica], denuncia a sua marca de dependência e um compromisso contraditório com o empreendimento que o precedeu [o

colonial] e possibilitou e que, para combater, tem de digerir (MATA, 1993, p. 36-37).

A sociedade brasileira é marcada por muita desigualdade estrutural, ou seja, determinados indivíduos ou grupos se encontram em situações estruturalmente mais vantajosas do que outros, ocasionando a perpetuação e a validação de algumas situações de ódio e violência. Portanto, é fundamental estudarmos a dimensão racial a partir da nossa realidade, entendendo os processos da colonialidade, tendo a “raça” como foco para que possamos compreender de fato a realidade e as características da sociedade brasileira, seja no passado ou no presente.

Nós vivemos em uma sociedade que silencia alguns grupos que são considerados “fora” do padrão, e isso não ocorre de maneira velada. A sociedade nega o racismo, colaborando para a perpetuação e manutenção do mito da democracia racial. O Brasil é um país que convive com o mito da democracia racial, pois o racismo está enraizado em nossa sociedade. Almeida (2018), afirma que existe e classifica três formas de racismo no Brasil: o individual, institucional e o estrutural.

O racismo individual refere-se a um

[...] fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

O conceito de racismo institucional, por sua vez,

[...] transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2018, p. 26, 31).

Por fim, entendendo que o racismo, em si, ocorre em decorrência da própria estrutura social, de modo considerado “normal”, no conjunto das relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, entre outras, Almeida (2018, p. 26; 31) aponta:.

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Tanto o discurso quanto a prática racista estão presentes nas diferentes instâncias e espaços sociais, inclusive na escola, por isso é tão importante estarmos atentos e preparados para lidar e atuar com essas problemáticas que ainda são consideradas tabus ou inexistentes em nossa sociedade. Dessa forma, conforme Silva (2007, p. 498-506), a educação das relações étnicas e “raciais” nos contextos formativos tem por finalidade “[...] a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.”

Desde os primórdios, os padrões eurocêntricos foram disseminados, sempre dominando, inferiorizando e silenciando os demais costumes e culturas, principalmente as culturas africanas. Essa negação e desvalorização da cultura africana ocasionou muitos danos, inclusive ao pensarmos no contexto educacional brasileiro. Historicamente, existe uma grande tentativa de combater o racismo, o preconceito, e todo e qualquer tipo de discriminação, sempre em parceria com o Estado, a fim de consolidar ações afirmativas dentro e fora do contexto escolar.

Todos os atores sociais devem estar preparados para atuar com temas dramáticos e difíceis para além dos saberes adquiridos através do senso comum. No contexto escolar, os professores possuem a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e a Lei nº 12.288/2010 que visam contemplar a temática étnica e racial, por meio inclusão e da valorização da cultura afro-brasileira, permitindo (re)pensar e (re)significar, por meio de discussões e problemáticas, novos valores e posturas, visto que a não contemplação das referidas leis, assim como o silenciamento de uma cultura, implica em muitos danos, até mesmo na perpetuação e manutenção do racismo.

Ao pensarmos no racismo, precisamos compreender que ele é aprendido nas práticas sociais, nas relações interpessoais, pois ele é estrutural, ou seja ele está presente na nossa estrutura social e normalizado na sociedade. Sendo assim, se faz necessário pensarmos também nas consequências do racismo escolar, uma vez que elas são perversas e implicam no pleno desenvolvimento de crianças e jovens, pois desencadeia dificuldade

de aprendizagem, baixa autoestima, raiva, medo, ocasionando muitas vezes a evasão escolar.

Em concordância com Santos (2011, p. 5), entendemos que:

A Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, é atualmente o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação. Fruto de lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro, ela vem tendo sua aplicação marcada por uma pluralidade de formas de atuação deste movimento social, que dá cada vez maior amplitude e complexidade aos desdobramentos da Lei.

É fundamental estarmos sempre repensando na educação brasileira como um todo, incluindo também o ensino superior, a fim de modificar as bases pedagógicas e as matrizes curriculares, sempre visando discussões que perpassem o currículo hegemônico e eurocêntrico. Sendo assim, é importante discutirmos e problematizarmos a matriz curricular das instituições, seja de ensino superior ou da educação básica, pois impacta diretamente na formação de docentes e estudantes.

À medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção (ARROYO, 2000, p.35).

Logo, é de suma importância que futuras educadoras ou educadoras já formadas tenham acesso no seu processo formativo ou na formação continuada aos mais diferentes conteúdos, inclusive através da inserção da temática étnica e “racial”, possibilitando uma educação plural, que valorize e dialogue com temáticas que são consideradas tabus, viabilizando uma possível educação antirracista.

Nessa perspectiva, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, homologadas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, apontam:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004a, p. 14).

A escola pública é um espaço potente que viabiliza a transdisciplinaridade, ou seja, é possível atravessar e contemplar muitas temáticas que ainda são pouco trabalhadas. A educação é uma ferramenta potente no combate aos diferentes tipos de discriminação, preconceito e violência, sendo assim, devemos levar em consideração a formação profissional das futuras pedagogas, visto que elas estão em constante contato com as crianças, desde os bebês até quase os 12 anos, ou seja, são atores importantes no processo de formação tanto da identidade quanto da personalidade.

Para que esse processo formador seja benéfico, é necessário proporcionar às crianças uma educação pluricultural, a fim de que compreendam que todos somos pertencentes a culturas diferentes, mas não desiguais.

A escola no Brasil é um espaço sociocultural potente que contribui para a formação da criança. Sabe-se também, que é um *locus* propício ao encontro e validação de diversidades, valores, culturas, assim como da negação deles. Entretanto, não podemos desconsiderar os avanços positivos e significativos deste espaço, apesar de muitas vezes, de maneira inconsciente, através das práticas pedagógicas e discursos reproduzir e validar as desigualdades e preconceitos. Segundo Gomes (2001, p. 87),

[...] é na legitimação que se pode tornar mais viável e mais profunda a discussão e, até mesmo, com surgimento de propostas pedagógicas capazes de avançar e dar mais visibilidade as questões sobre os diferentes padrões identitários pelos sujeitos negros, brancos e de outros segmentos étnicos nos espaços educacionais, que certamente nos ajudará a melhor compreensão sobre a atribuição hegemônica que a cultura constituída por esses grupos assume na escola..

Por isso é tão importante pensarmos e propormos uma prática pedagógica voltada para as questões étnicas e “raciais”, a partir de um olhar crítico e reflexivo para

todas as fases de desenvolvimento, no intuito de construir e validar a identidade étnica já na primeira infância, sobretudo porque a construção da identidade é algo bastante complexo, e a todo momento somos submetidos as interações sociais que proporcionam diferentes sentimentos, pois apesar de vivermos no coletivo, cada um tem a sua individualidade. Todo ser humano precisa do outro para se desenvolver e isso também ocorre com o processo identitário.

Destarte, Gomes (2002 p 42) aponta:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe , etc.) [...]. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2002, p. 42)

No que se refere à construção da identidade étnica e “racial” de crianças, é preciso lembrar que geralmente a identidade branca é a legitimada pela sociedade, que a partir das suas práticas e ideologias acaba negando e reforçando a inexistência de outras identidades, principalmente da identidade negra. “A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não brancos constituem exceção” (ROSEMBERG, 1985, p.81).

Dessa forma, é de suma importância pensarmos em como a criança não-branca constrói sua identidade, sua personalidade, sua autoestima e o seu papel frente à sociedade, pois assim será possível promover espaços educativos de empoderamento visando a construção humana da criança.

A identidade é construída na interação com a sociedade, sendo iniciada no âmbito familiar, mas também ressignificada e moldada no contato com o outro e na interação com ambientes externos, como a escola. É notório que muitas vezes as crianças já chegam à escola com alguns conceitos, falas e condutas que foram ensinadas no meio familiar, ou seja, o processo de formação e construção da identidade já foi iniciada. No entanto, a escola pode contribuir de forma positiva e muitas vezes negativa para a construção da identidade da criança não-branca.

Para Rosa e Mehl (2009, p. 4) “A identidade negra se fortifica através da construção social, histórica, cultural e plural, nada fácil em uma sociedade que insiste em propagar que para o negro ser aceito por ela é necessário negar sua história e cultura.” A construção da identidade étnica de crianças precisa ser um processo contínuo que requer intencionalidade, pois é uma construção social e cultural.

A escola, a cultura escolar com o passar dos tempos ficou cada vez mais reconhecida não apenas como um local de transmissão de saberes, mas também como um local importante no processo de construção de identidades sociais e no processo de humanização, pois aprende-se e compartilha-se valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Sendo assim é possível articular em diversos estudos as temáticas educações, cultura e relações sociais. (GOMES, 2002, p. 40).

A construção positiva da imagem de si e do outro na infância pode acontecer nas vivências, explorações e interações, as quais irão permitir que a criança se reconheça e reconheça o outro, sempre valorizando a sua existência.

A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas devem ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferentes etnias, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (CAVALLEIRO, 2006, p. 26).

A escola enquanto espaço educativo deve assegurar que as crianças se desenvolvam plenamente, assim como vivam e tenham suas infâncias respeitadas, cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica.

Em vista disso, é preciso (re)significar os currículos e desfazer-se de práticas pedagógicas cristalizadas, para que seja possível reconhecer a escola como um espaço plural, que reconheça e respeite o outro. Na escola, é possível discutir de maneira direta ou indireta a questão étnica e “racial”, a fim de preparar os alunos para conviver com as diferenças e para que eles entendam e valorizem a cultura afro-brasileira e suas contribuições para a formação da nossa sociedade.

Hooks (2017) afirma que,

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do fundamental à universidade-, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (HOOKS, 2017, p. 51).

Pois só assim, talvez, iremos conseguir transformar a escola neutra em uma escola que potencialize a diversidade cultural existente em nossa sociedade.

Munanga (2005), sobre as relações escolares, afirma que,

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

As discussões referentes à Lei nº 10.639/2003 nas escolas estão cada vez ganhando mais espaço, e isso é muito importante, já que estamos inseridos em uma sociedade estruturalmente racista, porém é preciso pensar em novos moldes para esta sociedade, visando uma sociedade que seja crítica, plural, que questione práticas e condutas racistas, tornando-se imprescindível a criação e manutenção de leis que garantam práticas pedagógicas consistentes.

No Parecer CNE/CP nº 3, aprovado em 10 de março de 2004, aponta-se que:

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004b, p. 3).

O ensino superior, principalmente os cursos de formação de professores, tem um espaço potente para debates e reflexões referente a Lei nº 10.639/2003. Como já foi comentado anteriormente, essa lei busca dar visibilidade as relações étnicas e “raciais”,

assim como a valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira nos espaços formativos, fazendo parte de um conjunto chamado “ações afirmativas”.

Estas ações podem ser definidas como

[...] um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (SILVA, 2004, p. 12).

Ao pensarmos no processo formativo das educadoras, é preciso identificar quais são as limitações e as urgências que esta temática provoca. Em diversas situações, muitas pedagogas não entendem a necessidade e a importância de contemplar essa temática nas suas práticas pedagógicas. Sendo assim, é importante o espaço formativo das futuras educadoras ser um *locus* de debate desta temática.

De acordo com Backes (2016, p. 54),

[...] o que mais chama atenção nas falas dos professores é que, na própria argumentação de que não há práticas racistas, há referências a práticas camufladas e veladas de racismo, recorrentemente apontadas pelos estudos étnico-raciais, como a questão dos apelidos, de fazer de conta que se tratou de uma brincadeira ou de simplesmente silenciar porque precisa trabalhar os conteúdos.

Os debates e discussões que visam a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira precisam ser trabalhados para além do olhar europeu, pois assim a educadora poderá problematizar de maneira coerente temática caso essa discussão faça parte das matrizes curriculares dos cursos de graduação ou se a problemática estiver presente na formação continuada.

Faz-se necessário estar em constante reflexão para a implementação de dispositivos legais que permitam a criação de estratégias de valorização da diversidade, no qual busca colocar os negros e indígenas como atores principais da nossa história e não como secundários como vem ocorrendo há muitas décadas, pois não podemos esquecer que, a formação da sociedade brasileira originou-se a partir das contribuições desses personagens, do seus costumes, culinária, a dança, a religião, a música, dentre tantos outros.

Os debates sobre o reconhecimento e respeito às socio diversidades no Brasil contemporâneo exigem, portanto, um repensar sobre a história

do país, discussões sobre a chamada formação da sociedade brasileira e da identidade nacional. A respeito da existência de uma suposta cultura brasileira, nordestina, sertaneja, pernambucana, etc. Esses debates também problematizam as ideias e concepções a respeito da mestiçagem, sobre os lugares dos índios, negros e outras minorias que formam a grande maioria da população em nosso país. (SILVA, 2012, p. 124).

Esses debates são muito importantes para que sejamos capazes de compreender esse fenômeno social tão dramático, mas que ainda possui pouca visibilidade em nossa sociedade e no meio acadêmico. Essa invisibilidade ocasiona muitos equívocos e reproduções de discursos homogeneizadores. Articular o processo formativo dos cursos de licenciatura com a temática das relações étnicas e “raciais” torna-se cada vez mais essencial na busca de uma sociedade plural, que seja capaz de conhecer e reconhecer as diferenças, assim como validar a cultura afro-brasileira, desconstruindo os saberes perpetuados pela colonialidade. Uma vez que, conforme Munanga (2005, p. 15), “[...] essa falta de preparo que, devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.”

Reestruturar os currículos, tanto da educação básica quanto do ensino superior é uma tarefa difícil, porém muito necessária, pois é de suma importância que a Lei 10.639/2003 seja incorporada para que tenhamos discussões pertinentes que impulsionem e auxiliem na construção de sujeitos antirracistas. Sendo assim, entende-se que,

Mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES; SILVA, 2006, p. 19).

Desta maneira, é de suma importância pensarmos e analisarmos a matriz curricular dos cursos de Pedagogia através do viés étnico-racial, afinal, este curso prepara profissionais para trabalhar na base da educação básica, onde estarão em contato direto nos processos de desenvolvimento e transformações.

Sendo assim, é preciso fazer críticas ao currículo desses cursos, que por diversas vezes oferece uma educação tradicional que não prevê questões essenciais diversificadas, tornando-se um currículo excludente e segregador.

1.3 Ações afirmativas e mito da democracia racial ou pseudodemocracia racial

A nossa sociedade convive com o mito da democracia racial há muitas décadas. Há uma numerosa parcela da sociedade brasileira que acredita que construímos e convivemos em uma sociedade harmoniosa, sem grandes problemáticas ou confusões. Inclusive, quando há algum problema, este problema é considerado um problema “isolado”, não sendo necessário buscar soluções ou identificar onde ou porquê iniciou, sendo diferente de países como os Estados Unidos que possuem conflitos raciais abertamente declarados. Porém, nós vivemos em uma sociedade onde há o mito da democracia racial e ele opera entre as diferentes camadas sociais (MUNANGA 2010).

O nosso país é marcado por diversos conflitos que ocasionou indiretamente a formação de classes sociais. Ao relembrarmos o período colonial como já foi dito anteriormente, o nosso país sofreu muito e foi marcado pela questão do racismo, pela exclusão dos negros e dos indígenas. Essa problemática é uma herança que carregamos há muitos séculos e que está presente no nosso dia a dia, mas que por diversas vezes, de maneira oculta, inclusive se pararmos para analisarmos a questão do mito da democracia racial. Logo, conforme Munanga (2005, p. 11), “[...] o que mudou, na realidade, são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subtende a dominação e a exclusão ficou intacto.”

A palavra mito surgiu do grego antigo *mythos*, que seria uma narrativa fantasiosa, ou seja, ela não condiz com a realidade. Quando a palavra “mito” é associada à democracia racial, logo se entende que não há democracia racial. Conforme Bernardino (2002, p. 247),

Tal mito tem o seu nascimento quando se estabelece uma ordem, pelo menos do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitária. Assim, tanto a Abolição quanto a Proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil.

O mito da democracia racial não surgiu em 1933, apesar do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre ter sido o primeiro grande escritor a contribuir com a disseminação do mito da democracia racial no Brasil. Segundo o autor, desde o período colonial, a sociedade brasileira começou a apresentar uma relação harmoniosa entre os negros

escravizados, negros libertos e os brancos, porém, os negros nunca deixaram de sofrer violência, discriminação e racismo.

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o “maior motivo de orgulho nacional” [...]. No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p 41; 92)

Apesar de estarmos inseridos em uma sociedade que se diz democrática, sabe-se que as melhores oportunidades eram e são destinadas as classes dominantes.

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos etnicorraciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. (GOMES, 2005, p.57).

Em pleno século XXI ainda convivemos com muitas consequências do período colonial e imperial. Desde o período colonial, o povo europeu ainda tenta disseminar que existe a democracia racial enquanto indiretamente mercantiliza e explora os negros e negras, sempre desumanizando a “raça” negra. De acordo com Munanga (1996, p. 17-24):

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da

consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos.

O período imperial que teve início em 1822 a 1889, quando Dom Pedro declarou a independência do Brasil, tornando o país uma nação independente. Esse período foi marcado pelas revoltas internas e de muitas reivindicações populares que faziam críticas diretas ao governo imperial, sempre em prol da independência e da abolição da escravatura. A abolição da escravidão ocorreu oficialmente em 13 de maio de 1888 a partir da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel. O Brasil, foi o último país independente a acabar com este sistema.

Para Fernandes (2008, p. 20-35),

a desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre [...] em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

O discurso que estariam vivendo em uma sociedade democrática não era condizente com a realidade, pois ainda existiam as classes dominantes. “O regime extinto não desapareceu por completo após a Abolição. Persistiu na mentalidade, no comportamento, e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deveriam estar interessados numa subversão total do antigo regime”. (FERNANDES, 1978, p.249).

Como já foi dito anteriormente, ainda convivemos com algumas consequências do período colonial e imperial, principalmente se formos analisar os métodos de dominação que ainda são utilizados em nossa sociedade. Em concordância com Fernandes (1978, p. 193),

[...] ao manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sociocultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas. Portanto, qualquer que venha a ser, posteriormente, a importância dinâmica do preconceito de cor e da discriminação racial, eles não criaram a realidade pungente que nos preocupa. Esta foi herdada, como parte de nossas dificuldades em superar os padrões de relações raciais inerentes a ordem social escravocrata e senhorial. Tinham por função defender barreiras que resguardavam, estrutural e dinamicamente, privilégios já

estabelecidos e a própria posição do “branco” em face o “negro”, como raça dominante.

Uma das maiores formas de dominação entre brancos e não-brancos está ligada à questão da desigualdade econômica. Um dos maiores exemplos dos dias atuais está relacionado às favelas, pois elas acentuam e representam a continuidade da segregação e humilhação social do negro em nosso país, reforçando e desmistificando a democracia racial.

Nós carregamos um difícil legado de muitas desigualdades principalmente entre os negros e indígenas, que são grupos historicamente marginalizados e excluídos do pleno exercício da cidadania, ocasionado condições totalmente desfavoráveis, inclusive se formos analisar a inserção do negro na sociedade após a abolição.

Conforme Fernandes (1978), mesmo após o regime escravocrata, ainda se fazia presente mesmo que de maneira indireta, mas não velada, visto que os negros ainda eram discriminados e utilizados apenas para trabalhos braçais, trabalho de prostituição, trabalho doméstico, ou seja, todo trabalho que não era considerado “digno” ou muito pesado para a classe dominante. Existam anúncios de emprego que enfatizavam as diferenças destacando “não aceitamos pessoas de cor”:

- Membros das elites tendiam a manter, diante dos problemas da população de cor" atitudes rígidas, incompreensivas e autoritárias;
 - O "homem de cor" não era repelido frontalmente, mas não era aceito sem restrições, abertamente, de acordo com as prerrogativas sociais que decorriam de sua nova condição jurídico-política.
- Absorção gradativa pelo peneiramento e assimilação dos que se mostrassem mais identificados com os círculos dirigentes da raça dominante" e ostentassem total lealdade a seus interesses ou valores;
- Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da *população de cor", fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais;
 - Negando uma realidade racial pungente, ladeava-se a dificuldade maior, de ter de enfrentá-la e superá-la. (FERNANDES, 1978, p. 255).

Ou seja, de fato, mesmo após a abolição, os negros continuavam reféns da classe dominante, vivendo e convivendo com a desigualdade, entre os brancos e os não-brancos.

A ‘democracia racial’, no Brasil, foi mais um mito que uma realidade, ainda que o poder desse mito fosse significativo. A imagem de tolerância e de mobilidade social encorajou a quietude dos negros,

deixando-os na base da pirâmide social sem reações de grande impacto. [...] foi o “maior inimigo” e o impedimento para a formação da identidade e da mobilização. (MARX, 1996, p. 161-164).

O mito da democracia racial criado em nosso país no período colonial evidencia muitos conceitos e ideologias que foram perpetuadas ao longo dos anos, como por exemplo a política de embranquecimento, conceitos distorcidos de raça, racismo e etnia. Neste sentido, iremos discorrer sobre a política de embranquecimento que assombrou o nosso país. Segundo Nascimento (1978, p. 71), “Desde o fim do século XIX, o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o desaparecimento do negro através da ‘salvação’ do sangue europeu, e este alvo permaneceu como ponto central da política nacional durante o século XX”.

1.4 A política do embranquecimento do Brasil

Para compreendermos um pouco sobre o nosso presente, faz-se necessário visitarmos os acontecimentos do passado. Como já falamos anteriormente do mito da democracia racial, pensamos que seria importante lembrarmos que, mesmo após a abolição da escravidão, que ocorreu em 1888, ainda assim, permaneceu a rejeição e inferiorização dos negros.

[...] há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... ‘O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão’. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (RUIZ, 1988, p. 100).

Ao ler alguns relatos, encontramos casos isolados, pois mesmo com a ascensão social de pessoas não-brancas existia a negação da sua ancestralidade, sendo considerados “negros de alma branca” (FERNANDES, 1978). Esses conflitos ocasionaram muitas inquietações e prejuízos para a construção da identidade negra, inclusive se pararmos para estudar a política ou ideologia de embranquecimento racial que foi totalmente aceita no Brasil entre 1889 e 1941. A população acreditava que, pelo sangue do povo “branco” ser superior, a partir da miscigenação entre os brancos e não-brancos seria possível clarear as demais raças, reduzindo consideravelmente o número de negros no Brasil.

Skidmore (1976) traz dados do IBGE que apontam que, em 1890, 44% da população era branca, 41,4% era mulato e apenas 14,6% era de negro. Já em 1950, cerca de 62% da população era de branco, 27% era de mulatos e apenas 11% era de negro.

[...] no fim da década de 1880, o ideal do branqueamento aglutinara-se ao liberalismo político e econômico para produzir uma imagem nacional mais definida. Espelhava-se tal atitude através da atitude oficial em relação à imigração, na propaganda dirigida a estrangeiros pelas agências oficiais e na produção dos intelectuais que refletiam O pensamento da elite.. Um país mais branco seria propício para o liberalismo, e o elemento de laissez-faire da ideologia liberal fornecia uma justificação para o abandono das massas, que incluíam a maior parte dos não negros (SKIDMORE, 1976, p.154).

O branqueamento só reforçava a supervalorização que o homem branco tinha na sociedade, e conseqüentemente a desvalorização do homem não branco. A população negra mesmo após a abolição da escravatura, permaneceu em exclusão social e principalmente racial, e sempre houve a manutenção dessas ideologias, pois elas eram aceitas e validadas.

A proposta de “branqueamento” da população negra está associada com a vinda de imigrantes europeus, uma vez que, no final do século XIX e início do século XX, o governo brasileiro incentivou a imigração de outros povos para o Brasil, dando prioridade à população europeia que buscavam a sobrevivência e melhoria de vida em nosso país.

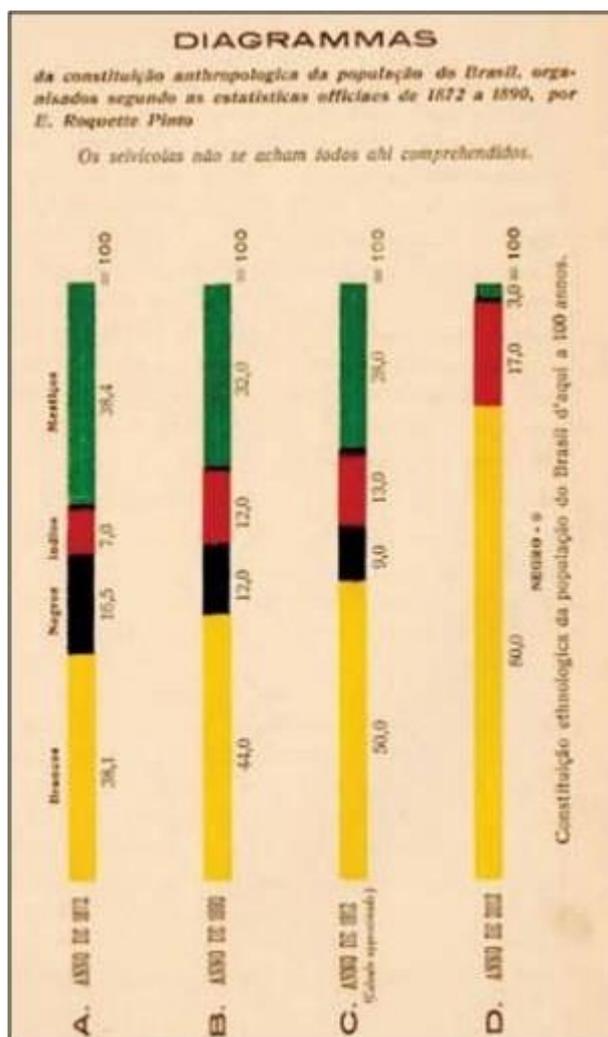
Mas, se em lugar de se reproduzir por ela mesma, a população brasileira estivesse em situação de minorar com vantagem os elementos desgraçados de sua constituição étnica atual, fortificando-os por alianças de valor mais alto com raças europeias, então o movimento de destruição observado em suas classes cessaria e daria lugar a um curso totalmente oposto. A raça se levantaria, a saúde pública melhoraria, o temperamento moral se veria recuperado e as modificações mais felizes se introduziriam no estado social de este admirável país (GOBINEAU apud GOMES, 2011, p. 1).

A política do embranquecimento estava apoiada em todas as esferas sociais e tinha como propósito a eliminação da população negra, uma vez que acreditavam que o homem negro contribuía para o surgimento de epidemias, mas também era educacional, pois eurocentravam os currículos e conseqüentemente a história do nosso país, dentre tantas outras esferas que poderiam ser citadas.

ao lado do mito da democracia racial, arquitetou-se no Brasil o ideal do branqueamento, como uma política nacional de promoção da imigração europeia que visava suprir a escassez de mão-de-obra resultante da Abolição e a modernizar o país através da atração de mão-de-obra europeia [...]. A tese do branqueamento, compartilhada pela elite brasileira, era reforçada, de um lado, por uma evidente diminuição da população brasileira negra em relação à população branca devido, entre outros fatores, uma taxa de natalidade e expectativa de vida mais baixas e, por outro lado, devido ao fato da miscigenação produzir uma população gradualmente mais branca. (BERNARDINO, 2002, p.253).

A imagem abaixo é um diagrama referente à constituição racial da população brasileira e foi apresentada por João Baptista de Lacerda, que era médico e antropólogo. Como podemos observar na imagem, é possível perceber que em aproximadamente 100 anos não haveria mais negros.

Figura 1 - Gráfico apresentado por João Baptista de Lacerda no Congresso Internacional das Raças em Londres, 1911



Fonte: Lacerda (1912)

Em 1978, Abdias do Nascimento, famoso ativista afro-brasileiro, sistematizou e denunciou o processo de eliminação dos povos negros e seus descendentes. Em sua obra, “O Genocídio do Povo Brasileiro: processo de um racismo mascarado”, ele expõe a sua visão sobre o lugar social do negro no cenário brasileiro, o qual enfatiza que a política de embranquecimento seria uma forma de genocídio através do abandono e negligenciamento deste povo. Desde o período colonial que a utopia da democracia racial está presente em nossa sociedade. Ao povo negro ainda é negado o básico, como o reconhecimento e fortalecimento da própria identidade, pois de fato a mestiçagem seria uma estratégia que visava embranquecer a sociedade, a fim de exterminar a raça negra e gerar um progressivo clareamento da população, o que para eles seria muito benéfico, pois consideravam o negro uma abominação.

Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começa a ocorrer (NASCIMENTO, 1978, p. 70).

Desta forma, o embranquecimento seria a mestiçagem entre as raças, ocorrendo então o aumento da população branca e o enfraquecimento quantitativo negro, ou o clareamento progressivo da população, pois teria mais pessoas pardas e mulatas e cada vez menos pessoas negras.

A enorme maioria da população brasileira é mestiça, resultado de misturas entre indígenas, negros e um pequeno número de portugueses. Todo os países da América, quer no Norte, quer no Sul, mostram hoje, de maneira irrefutável, que os mulatos, dos diferentes graus, não se reproduzem para além de um número limitado de gerações. (READER, 1976, p. 185)

Para que o povo negro fosse aceito no convívio com os brancos, foi preciso embranquecer alguns hábitos, comportamentos e a linguagem, ou seja, a cultura negra, seus costumes e linguagens sempre foi deslegitimada, excluída e desprezada pelo homem branco. Logo a política do branqueamento de fato ocorreu e não foi de maneira velada e silenciosa, pois enquanto a existência do negro era marcada pela sua exclusão, a existência do branco era valorizada.

Ainda vivenciamos alguns resquícios desta política, pois o embranquecimento previa o silenciamento e apagamento das raízes e história afro-brasileira, na intenção de “melhor” a raça, apesar do movimento negro tentar reverter esses efeitos através da luta contra o racismo, a valorização da cultura e história afro-brasileira, dentre tantos outros, apesar de sermos um país estruturalmente racista.

1.5 Raça, racismo e etnia

Por todo contexto histórico, cultural e conceitual que trouxemos, nada mais justo que conceituar termos que fogem ao que aprendemos em diferentes contextos, lugares e situações, muitas vezes repassados e perpetuados através do senso comum. As desigualdades sociais em nosso país são demarcadas pelo conceito de “raça”, utilizado para legitimar a “raça” branca como superior às demais, ocasionando e justificando algumas violências contra o povo de “cor”. Não podemos esquecer que o conceito de “raça” tem um caráter político-ideológico, que carrega alguns significados e hierarquias.

O conceito de raça era utilizado para categorizar e classificar espécies animais e vegetais, ou seja, estava relacionado a um determinado grupo, ligados por uma mesma ancestralidade. O conceito de raça opera hierarquicamente e ideologicamente por meio da classificação social, sendo marcado pela validação das diferenças. Atualmente, essa classificação da diversidade humana em “raças” não é mais utilizada. Conforme Kabengele Munanga (2004, p. 2):

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

Com a classificação, originaram-se divisões, hierarquizações e desigualdades, uma vez que, ao classificar algo, utilizamos fenômenos linguísticos convencionais e muitas vezes arbitrários. Ao pensarmos em “raça”, logo, utilizamos o critério de classificação embasado nas diferenças e semelhanças físicas dos seres humanos, como por exemplo a cor da pele, formato do nariz e cabelo. Inclusive, a espécie humana ficou

dividida em “três raças” que ainda estão enraizadas e são popularmente e cientificamente conhecidas por “raça branca, raça negra e raça amarela”.

Em nossa sociedade, escolhemos ideologias e conceitos que mais nos representam. O conceito de raça sempre esteve associado à dominação e ao poder, inclusive, quando paramos para refletir sobre as práticas de racismo, uma vez que geralmente associamos o racismo a partir de raça, não sendo à toa que o dicionário online Priberam (2016, não paginado), afirma que o racismo é “teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada num conceito de raça”.

O racismo, geralmente, por razões lógicas e ideológicas, é conceituado a partir da raça. O racismo é uma ideologia, uma vez que o racista cria o conceito de raça para hierarquizar e classificar determinados grupos. De acordo com o dicionário online Priberam (2016, não paginado), o racismo preconiza, particularmente, “[...] a separação destes dentro de um país ou região (segregação racial) ou mesmo visando extermínio de uma minoria.” O racismo e suas consequências são maléficos, sendo assim precisa ser combatido denunciado e eliminado da nossa sociedade.

O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial europeia. Aimé Césaire, em seu Discurso sobre o Colonialismo, escrito no imediato do pós-guerra, salienta que Cortez e Pizarro pilhavam e matavam na conquista da América, mas que nunca afirmaram “ser mandatários de uma ordem superior... os hipócritas só vieram mais tarde” (PRIBERAM, 2016, não paginado).

O racismo não surgiu de uma hora para outra, foi se consolidando aos poucos, principalmente a partir da colonização europeia e seus resquícios. Trata-se de um fenômeno ideológico que foi cristalizado através da manutenção e validação de preconceitos e pela discriminação de uma determinada cor de pele, uma vez que essa classificação se dá através do “colorismo”, que basicamente seria de que a cor da pele define como a pessoa negra seria tratada. De fato, dependendo dos traços que uma pessoa negra tem, ela poderá vivenciar diferentes formas de racismo, uma vez que negros com a pele mais escura sofreram/sofrem racismo e violências mais severas, evidenciando ainda mais o processo de mestiçagem, enquanto negros com a pele mais clara, eram/são melhor vistos e aceitos.

O racismo diferencia a humanidade em diferentes grupos raciais através das suas características físicas hereditárias comuns. O racismo conforme Munanga (2003), o racismo ele não opera apenas pelo quesito biológico, ele age também a partir de pensamentos, condutas racista, o qual considera e deslegitima as singularidades de uma determinada cultura, religião, dentre outros fatores que são utilizados como pressupostos.

Conforme Gomes (2005 p. 52),

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo opera em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional. Para melhor visualização, a Figura 2 traz o modelo proposto por Jones (2002):

Figura 2 - Dimensões do Racismo



Fonte: baseado no modelo proposto por Jones (2002).

Apesar de vivermos em um país com diferentes povos, culturas e etnias, ainda há muito preconceito, discriminações e formas de violência que estão permeadas em

nossa sociedade e que muitas vezes não são veladas. Vivemos em uma constatação de manutenção de manifestações opressivas das desigualdades sociais.

De acordo com Munanga (2003, p. 12),

[...] essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto.

Entende-se por etnia pessoas que compartilham de uma mesma linguagem, cultura, religião, modo de ver e lidar com o mundo e de preferência que morem geograficamente num mesmo território. Existem diversas etnias em nossa sociedade, algumas delas são representadas na sociedade brasileira, indígenas, japonesa, os sudaneses, bantos, etc. Sendo assim, se faz necessário refletirmos com Gomes e Munanga (2006) que,

[...] não se trata aqui de brigar para definir qual conceito é o melhor para nomearmos o pertencimento étnico-racial dos negros no Brasil. Trata-se de compreender melhor a complexidade da questão racial e entender que os termos e conceitos que usamos no dia-a-dia não são construídos ingenuamente. Eles estão imersos em um contexto histórico, cultural e político. Para compreender melhor a relação entre raça e etnia alguns estudiosos adotam a expressão étnico/racial. Esta é usada na tentativa de explicar que, ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira, tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) quanto a racial (características físicas visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc.) são importantes e estão articuladas. Ambas devem ser consideradas em conjunto (e não de forma separada) quando falarmos sobre a complexidade do que representa “ser negro no Brasil”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178).

É de suma importância também pensarmos no papel da educadora frente às práticas que visam erradicar condutas discriminatórias, visto que, a escola é um espaço privilegiado que pode qualificar ou desqualificar o sujeito. No contexto escolar, existem representações estereotipadas (re)produzidas de maneira (não) intencional, ocasionando o silenciamento sobre o que realmente foi a história e cultura brasileira.

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

A escola pode ser um dos primeiros espaços onde a criança vai vivenciar conflitos “raciais”, sociais e econômicos fora do seio familiar protetivo. É necessário promover para às educadoras processos formativos que proporcionem momentos de reflexão e ações pedagógicas sobre o que de fato é trabalhar as relações étnicas e “raciais” (tensionadas pela Lei nº 10.639/2003), uma vez que a prática pedagógica da educadora poderá proporcionar mecanismos potentes a favor de uma sociedade antirracista desde à sua base. “Jamais contaremos com uma democracia efetiva se não [...] eliminarmos o [racismo]. O negro ainda constitui o ponto central de referência de nossos atrasos e avanços históricos, a esperança maior na luta dos oprimidos pela criação de uma sociedade nova” (FERNANDES, 1995).

A sociedade originalmente se organiza pela exclusão do que não é semelhante, ou seja, o discurso clichê de que “todos são iguais” e, sendo assim, detentores dos mesmos direitos, é contraditório. Existem muitos discursos, tentativas e leis que tentam de fato incluir, mas sabe-se que, por diversas vezes o ato de incluir torna-se subjetivo, sem muita perspectiva de melhoria.

O processo de inclusão ocorre há muitas décadas, pois o ser humano naturalmente segrega o outro que não é seu semelhante por uma ordem social, cultural ou econômica. Os discursos inclusivos são na maioria das vezes políticos, eles não traduzem apenas as lutas ou os sistemas de dominação, eles nos permitem refletir sobre e buscar diferentes maneiras de reconhecer e aceitar o outro.

Faz-se necessário, portanto, adotar uma postura inclusiva que compreenda, interfira e problematize as diferentes vertentes do preconceito na busca de uma sociedade não segregadora. Entende-se inevitável e urgente a contemplação dessas questões que ainda são pouco trabalhadas dentro dos cursos de licenciatura, em especial cursos de Pedagogia, uma vez que é de suma importância a compreensão e análise na nossa própria história e cultura, visando à valorização da cultura afro-brasileira, existente em uma prática pedagógica que tenciona o combate ao preconceito, à discriminação racial e

práticas de exclusão, possibilitando a ampliação de horizontes, tanto para os docentes quanto para os discentes.

O encontro entre a teoria e a prática muitas vezes pode causar um certo desconforto, mas é preciso (re)significar as políticas públicas, delimitando finalidades e propósitos no processo de construção cultural, assumindo e reivindicando seus próprios atos em prol de uma sociedade mais justa.

As leis são ferramentas essenciais que as educadoras podem manejar para a não perpetuação de práticas não inclusivas. A escola tem um papel social fundamental para a mudança e quebra desses paradigmas (tabus), na busca de uma interação positivamente equânime entre sociedade-sujeito, sujeito-sujeito e sujeito-outros, não como pares opostos, mas sim ambivalências tensionais. É necessário pensarmos e propormos uma atuação pedagógica que reconheça e compreenda as diferenças étnicas e “raciais” em sociedade, sempre visando transformações significativas dentro e fora do contexto formativo.

A negação do racismo enquanto uma ideologia ainda é muito presente em nosso país, trazendo muitas consequências, principalmente para a população negra, que por vezes ainda é silenciada e não tem a sua história e contribuições culturais reconhecidas. Os negros, em sua maioria, ainda ocupam os piores lugares e papéis sociais de difícil sobrevivência no país. Sendo assim, torna-se imprescindível contemplar debates e refletir sobre as questões raciais dentro dos variados contextos educacionais, a fim de permitir que novas gerações, seja de professores, alunos, ou quaisquer outras profissões, possam problematizar o discurso hegemônico presente em nossa sociedade.

O acesso a problematizações e à informação contribuiu para que a escola, como instituição social, compreenda os contextos políticos, sociais e ideológicos da sociedade em que está inserida. Em concordância com Ferreira (2014, p. 250), entendemos que “[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]”.

2 A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO FORMATIVO DAS/OS EDUCADORAS/ES

A presente seção traz uma síntese teórica que nos auxiliará a pensar e refletir sobre a importância do processo formativo das discentes dos cursos de Pedagogia, bem como sobre as formas como esse processo formativo impacta as políticas públicas que visam o enfrentamento de práticas discriminadoras e preconceituosas, dando ênfase aos princípios que estabelecidos nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A educação contemporânea brasileira se propõe a estimular a criticidade entre os sujeitos, podendo assim construir e “salvar o mundo” de seres humanos racistas, machistas, homofóbicos, xenofóbicos, classicistas, individualistas, dentre tantos outros adjetivos que poderiam classificar o ser humano. Logo, torna-se indispensável pensarmos em uma educação que seja plural, visto que as práticas discriminatórias fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes, mesmo que por diversas vezes essa discriminação e violência ocorra de maneira sutil, indireta ou oculta.

2.1 Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008

Existem muitos estudos, como por exemplo, Munanga (2004), Gomes (2011; 2013) e Rosemberg (2014), dentre tantos outros, que proporcionam uma série de inquietações referentes às questões étnicas e “raciais”, uma vez que é uma problemática potente em todos níveis educacionais, inclusive no ensino superior. O estudo da legislação que impacta os processos educacionais é fundamental, pois, como aponta Cury (2000, p. 32), “Declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país.”

Vivemos em uma sociedade pluriétnica e multicultural, sendo assim, torna-se imprescindível pensarmos e propormos uma educação que seja plural, inclusiva e democrática. Logo, a implementação da Lei nº 10.639/2003 é considerada um marco histórico, uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais por políticas de afirmação do povo negro que contribuam positivamente para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Gomes e Jesus (2013, p. 21) apontam que:

Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de

ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

A Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, tinha como objetivo dar respostas à longa história de lutas e reivindicações do movimento negro em nosso país. A partir da sua publicação, foram aprovados muitos textos legais que justificavam, fundamentavam e regulamentavam a sua aplicação.

O texto final que foi aprovado pelo Congresso Nacional era considerado “progressista”, ou seja, era entendido como um avanço, trazendo inúmeras colaborações, inclusive para o aperfeiçoamento da condição humana. Tais avanços ocorreram:

[...] por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2007, s./p.)

Apesar de a referida Lei existir há quase vinte anos, ainda existem muitos desafios a serem alcançados. A Lei é um instrumento muito potente se for realmente contemplada, pois auxiliará no desenvolvimento e construção da identidade e personalidade dos alunos negros, visto que a partir da sua contemplação, os sujeitos conhecerão a história dos seus ancestrais por outro viés, a partir da valorização e reconhecimento do papel que eles tiveram para a formação da sociedade brasileira, saindo do que era contado e disseminado a partir de um currículo com visão e perspectiva eurocêntrica. “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (SANTOS, 2001, p.20).

Portanto, em concordância com o Parecer CNE/CP nº 03, aprovado em 10 de março de 2004, ressaltamos a responsabilidade que o Estado tem em desenvolver ações afirmativas a fim de proporcionar aos educandos uma educação de qualidade que respeite e dialogue com as diferenças que constituem a nossa sociedade.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema

meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004a, p. 12).

Entretanto, para que seja possível a efetivação desta Lei, a Resolução CNE/CP nº 01, aprovada em 17 de junho de 2004, prescreve a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis educacionais. O aprofundamento do conteúdo da Lei supracitada, é estabelecido e pode ser encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. É nesse documento que as instituições de ensino, podem basear-se e orientar-se para contemplar essas questões no espaço escolar.

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004b, p. 1).

Assim, a partir do intenso movimento e luta dos povos indígenas pelo reconhecimento e valorização da história e cultura indígena, deu-se a inclusão desta temática, que ainda era pouco valorizada, através da substituição da Lei nº 10.639/2003 e respaldada pela Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da história e cultura africana, afrodescendente e indígena em todo currículo escolar seja de ensino público ou particular, nos seguintes termos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, não paginado).

Existe um Plano Nacional para a implementação da Lei nº 10.639/2003 que foi publicado em 2013, ou seja, dez anos depois da efetivação da referida Lei. O objetivo geral do Plano Nacional é,

Colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p. 19).

Logo, entende-se que, apesar da Lei já existir há um determinado tempo, ainda assim a efetivação dela não estava ocorrendo, sendo necessário criar o Plano Nacional que tinha objetivo geral, objetivos específicos, eixos, atribuições, dentre outros. Um objetivo específico que vem de encontro com a temática proposta,

Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país; (BRASIL, 2013, p. 23).

Visto que a educadora é um sujeito potente capaz de modificar diferentes realidades e histórias através de sua atuação, por isso é tão importante que ela considere a diversidade cultural presente em nossa sociedade, na medida que vivemos em um país que abrange diversas diferenças, como por exemplo, sociais, regionais, políticas, dentre tantas outras.

Entretanto, não é tão simples pensarmos em uma educação plural que contemple as relações étnicas e “raciais”, por exemplo, porque apesar de ser um tema amplo que permite diferentes abordagens e conexões, ainda possui pouca visibilidade, sendo pouco abordada nos cursos de licenciaturas e conseqüentemente na educação básica, como preconiza as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Essa pouca visibilidade pode gerar inúmeros prejuízos para a formação dos/as educandos/as, uma vez que o professor poderá contribuir de maneira inconsciente para a perpetuação e reprodução de preconceitos e desigualdades existentes em nossa sociedade. É importante pensarmos no processo formativo dos discentes em pedagogia porque eles atuarão com crianças que estarão em plena fase de desenvolvimento.

Os(as) educadores(as) não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as(os) estudantes devem ser ensinados(as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso do que em qualquer outra época da escola. (GIROUX, 2002, p; 88).

Abordar essa temática tão importante requer muito estudo, leitura, olhares sensíveis e empatia para que sejamos capazes de transformar e dar sentido ao que estamos propondo. É preciso (re)significar valores, preconceitos e atitudes todos os dias para a promoção da igualdade entre os diferentes grupos étnicos existentes em nosso país, procurando sempre auxiliar no desenvolvimento pleno dos educandos.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, traz, entre os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 4).

As instituições de ensino em geral reconhecem a importância de abordar temáticas que ainda são consideradas “tabus” em nossa sociedade, mas às vezes acabam abordando apenas superficialmente e muitas vezes acabam não cumprindo por diversos fatores, como por exemplo: tempo, embasamento teórico, prioridade, preconceitos, etc.

No Brasil existe o mito da democracia racial que nega a existência do racismo em nosso país, tentando passar uma ideia de sociedade harmoniosa entre as três supostas “raças” que compõem tal sociedade, quais sejam (1) raça branca no topo da pirâmide; (2) raça negra secundarizada por servir de mão de obra direta escravizada e (3) indígena dizimada por negar-se a ser escravizada (MUNANGA, 2006). Há quem acredite que de fato não exista racismo no Brasil na permanente culpabilização das vítimas, ocasionando um silenciamento em debates pertinentes referentes às “ações afirmativas”.

Logo, é importante criarmos subsídios teóricos e práticos capaz de proporcionar às discentes reflexões sobre as relações étnicas e “raciais”, diversidade e pluralidade através de diálogos e problematizações, pois assim as futuras pedagogas poderão

proporcionar aos seus alunos um rico conhecimento e não apenas recortes da nossa história através de datas comemorativas e que muitas vezes não possuem outra intencionalidade além de cumprir com o conteúdo programático da proposta curricular.

A professora pode contribuir irracionalmente ou inconscientemente para a perpetuação e manutenção da cultura (1) preconceituosa, (2) discriminadora e (3) racista através dos discursos, ações, comportamentos e omissões eloquentes. Por ser considerada uma autoridade dentro da sala de aula é possível que legitime certas atitudes perpetuadas ao longo dos anos, e isso muitas vezes acaba passando despercebido.

Por isso, é de suma importância que as discentes, desde o início da sua formação, tenham acesso aos diferentes conhecimentos para se tornarem sujeitos críticos e reflexivos para atuarem de forma positiva em situações que irão enfrentar no dia a dia, visto que muitas vezes essas situações acabam legitimando alguma cultura, “raça”, crença ou ideologia, assim como a invisibilidade destes conteúdos acaba sendo excludente.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2001, p.14).

Portanto, é preciso contextualizarmos, esclarecermos e possibilitarmos uma educação antirracista, inclusive através da ressignificação de conceitos como ‘raça, etnia e racismo’, que muitas vezes são adquiridos através do senso comum. A cultura popular deve sempre estar articulada com as práticas pedagógicas, não devendo ser excluída ou negada. A escola é um espaço potente que poderá contribuir de maneira direta para a perpetuação ou para a desconstrução da cultura dominante. É na escola que os alunos terão as suas primeiras inter-relações, assim como, irão reproduzir os mais diversos modelos de socialização que são construídos nos seus espaços de convívio familiar, produzindo e reproduzindo muitas questões culturais e históricas também, que passarão e serão mediadas pelas educadoras.

Conforme Stuart Hall (1997, p. 17),

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. [...] a expansão da

“cultura” que hoje experimentamos, não tem precedentes. Mas a menção do seu impacto na “vida interior” lembra-nos de outra dimensão que precisa ser considerada: a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social.

Sendo assim, é fundamental que pensemos nos cursos de formação de professores, uma vez que é preciso questionar em que medida esses cursos proporcionam aos seus alunos conhecimentos científicos e culturais de maneira articulada. Reconhecer a existência de diferentes universos culturais auxiliará para a (re)construção da nossa identidade, cultura e sociedade, visto que vivemos em uma sociedade permeada pela ideia que possuímos uma única cultura.

2.2 Reflexões acerca da formação de professores: apontamentos contextuais

Na atualidade há muitos debates referentes aos conceitos de formação de professores, pois existem diferentes concepções e como eles transitam em diferentes teorias, mas todas com o mesmo objetivo de proporcionar-lhes uma formação de qualidade.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 13),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

Pensar e propor a formação de professores é um desafio, pois além de pensar no papel que o professor vai desempenhar, é preciso entender que o professor desempenha papéis e atribuições que vão além da sala de aula, como por exemplo: a direção e a coordenação pedagógica. É preciso compreender as demandas do seu papel social também, tornando-se uma profissão complexa, pois além de dar aula, o professor também desempenha outras funções de que certa forma não faria parte do seu ofício.

A palavra docente origina-se do latim “*docentis*”, particípio presente do verbo *docere*, significando “que ensina”. Etimologicamente, essa palavra designa, pois, alguém que, no momento, está a desempenhar a profissão de professor, está a ensinar. Assim como, a palavra professor, origina-se do latim “*professus*”, significando “aquele que

declarou em público". A palavra tem origem do verbo "*profitare*", professar em português, ou seja, declarar publicamente ou afirmar parente todos".

Estudar sobre "formação" num contexto geral, torna-se complexo, pois existem diferentes tipos de formação, com características, singularidades e objetivos diferentes. Porém, torna-se necessário compreender o processo de formação docente, uma vez que estamos falando uma profissão que está pré-disposta a formar outras pessoas, e não somente visando outra profissão, mas que de certa forma contribui para a formação e desenvolvimento integral de outros indivíduos.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25)

O conceito de "formação" abrange diferentes significados, através dos variáveis movimentos culturais, político-econômicos, pois de acordo com Garcia (1999, p.11), "[...] a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho", sendo assim os cursos de formação de professores, popularmente conhecidos como cursos de Licenciatura, devem proporcionar aos educandos, a construção e o aprimoramento dos seus conhecimentos, levando-os a desempenhar com competência e segurança suas atividades educativas. Conforme Nóvoa (2019, p. 7-8) "A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente."

A palavra formação geralmente está associada a alguma atividade que tem como função social a "transmissão" e a "aquisição" de saberes, quem busca uma formação, geralmente busca apropriar-se de algum conhecimento. Nesse sentido, Carlos Marcelo Garcia (1999) tece críticas importantes sobre as diferentes concepções de formação:

Formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação

como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação (GARCIA, 1999, p. 19).

Logo, o conceito de formação pode ser considerado um termo um pouco complexo, pois abrange diferentes áreas, e como Garcia (1999, p. 19) indica, trata-se de um conceito “susceptível de múltiplas perspectivas”. A formação capacita e proporciona ao sujeito a concretização de projeto de cunho pessoal ou coletivo.

É preciso pensar na formação de professores como uma possibilidade de transformação de melhoria da educação como um todo, visando formar estudantes capazes de enfrentar as diferentes realidades e obstáculos através de uma postura crítica e assertiva. “Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador.” (MEDINA; DOMINGUEZ, 1989, p. 87).

Os processos formativos formarão a identidade pessoal e profissional daqueles que buscam tal formação, sendo assim, a formação docente não deve ter como finalidade exclusiva formar unicamente aquele que buscou formação, pois a formação não termina no professor, mas sim na sua prática pedagógica e em como ela vai impactar na vida daqueles que passam por eles.

Com relação a formação docente, pode-se conferir em Veiga (2008, p.15) que “a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.”

Sendo assim, após essa breve conceituação sobre formação e formação de professores, trazemos reflexões contextuais referentes ao atual cenário educacional brasileiro e à importância de formarmos professores que promovam uma aprendizagem significativa nos alunos.

No Brasil, existem cerca de 2,2 milhões de professores que estão concentrados e exercem a profissão na educação básica, e 386.037, no ensino superior, os dados fazem parte do Censo Escolar 2020 e do Censo da Educação Superior 2019. Esses dados fazem parte do Censo Escolar do ano de 2020 e do Censo da Educação Superior do ano de 2019. O cenário educacional brasileiro tem assumido discussões pertinentes referentes

a democratização da educação, a fim de proporcionar a todos os educandos de todas as instancias uma educação de qualidade e que seja de direito de todos.

Torna-se imprescindível pensarmos e defendermos uma política pública que proporcione às futuras educadoras já formadas uma formação completa que considere e dialogue entre todas as vertentes. A formação docente é uma discussão extremamente necessária, pois proporciona diferentes oportunidades educacionais à toda população, na medida que proporciona mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas em toda sociedade. Portanto, para que possamos compreender os avanços e possíveis retrocessos do processo formativo das educadoras, torna-se necessário contextualizarmos historicamente a formação docente no Brasil.

A formação dos professores no Brasil surgiu após a independência do Brasil, quando foi pensada uma nova organização da sociedade brasileira que poderia ser modificada através do estudo, uma vez que a educação sempre foi considerada uma possibilidade de transformação. Logo, foram pensados institutos que visavam firmar conhecimentos científicos, sendo contrário a doutrina religiosa que era totalmente impositiva. Com a expulsão dos jesuítas no Brasil, houve a reformulação do sistema educacional, inclusive foi pensado e elaborado um projeto para a formação dos professores, que tinha como objetivo além de melhorar a educação do país, ampliar também o número de docentes qualificados.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI 2000, p. 62)

A primeira lei educacional foi criada em 15 de outubro de 1827 no Brasil Império (1822 – 1891), no governo de Dom Pedro I, nominada Lei das Escolas de Primeiras Letras, que apresentava a exigência de um preparo didático, apesar de não fazer referência à questão pedagógica. Essa Lei contava com 17 artigos, mas destacamos apenas os quatro primeiros:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. (BRASIL, 1827, p. 1).

Sete anos depois, em 1834, o ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias, onde a formação docente deveria seguir o modelo dos países europeus, através da criação das Escolas Normais, que visava uma formação específica. Em 1835, surgiu a primeira Escola Normal do país, situada em Niterói na província do Rio de Janeiro. Logo após, ainda no século XIX, as províncias da Bahia, Mato Grosso, São Paulo, dentre outras também seguiram esse caminho. Porém, Couto Ferraz, quando era presidente da Província do Rio de Janeiro, decidiu fechar a Escola Normal de Niterói em 1849, pois considerava esse tipo de escola implicava muitos gastos e não tinha muito retorno, pois era muito baixo o número de alunos formados. Em 1859, a escola pioneira escola foi reaberta.

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144)

Em 1890, a instituição do estado de São foi reformada, ocasionando a padronização de organização e funcionamento das Escolas Normais. De acordo com os reformadores "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (SÃO PAULO, 1890). Essa grande reforma promoveu a padronização da Escola Normal em todo território brasileiro.

Em 16 de outubro de 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação, que tinha como sede o Rio de Janeiro. Essa associação era de adesão voluntária, que reunia

os professores e outros interessados em educação. Três anos após a sua criação, em 1927, ocorreu a primeira conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba. Já em 19 de março de 1932 ocorreu a reforma das Escolas Normais, que agora passariam a se chamar “Escolas de Professores”, com o objetivo de consolidar um único modelo pedagógico-didático, "um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo" (TANURI, 2000, p. 72).

Em 1939, ocorreu a preocupação sobre como estava acontecendo de fato a formação dos professores, logo essa formação foi direcionada das Escolas Normais para as Universidades que tinham como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, dividida entre os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Os cursos de licenciatura formavam os professores para atuarem em diferentes disciplinas do ensino secundário, enquanto os cursos de Pedagogia formavam professores apenas para atuarem nas Escolas Normais.

O ensino foi reformulado mais uma vez em 1946. Nesta nova reformulação, o Curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, que tinha duração de quatro anos, tinha como objetivo formar os professores regentes do ensino primário, sendo situado em Escolas Normais. Já o segundo ciclo tinha a duração de três anos, e o seu principal objetivo era formar os professores regentes do ensino primário, em Escolas Normais e institutos de educação.

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Com o golpe militar de 1964, houve muitas mudanças, inclusive no campo educacional, quando desapareceram as Escolas Normais. De acordo com Saviani (2009)

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para

primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). (SAVIANI, 2009, p. 147)

O curso de Pedagogia formava os especialistas em Educação, que seriam os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e os inspetores também, e os demais cursos de licenciatura, formavam professores para atuar nas últimas séries do 1º e 2º grau.

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse quadro referencial, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62). (TANURI, 2000, p. 85).

Já em 2002, após a LDB, foram decretadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Após a promulgação destas diretrizes, o nível superior passou a ser condição obrigatória para os professores da educação básica, o que acontece até atualmente.

[...] tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. (TANURI, 2009, p. 80)

Após essa sucinta apresentação da história da formação dos professores no Brasil, torna-se necessário também apresentar, de maneira clara, mas pontual, alguns elementos que constituem as proposições, os fundamentos, estratégias e avanços das Políticas de formação docente.

2.3 Principais marcos das Políticas de formação docente no Brasil

Pensar na formação de professores em nosso país é algo que vem ocorrendo há muitas décadas, tornando-se uma problemática atual, visto que é objeto de debates e está em constante processo de reformulação no Brasil e no mundo. Formação de professores é um termo amplo, pois pode ser utilizado tanto para a formação básica, quanto para a formação complementar ou continuada.

A formação de professores deve ser compreendida em sua total plenitude, através de toda sua historicidade que resultou, consolidou e moldou as políticas públicas hoje existentes. Devemos considerar dois pontos importantes, mas um pouco quanto contraditórios: se faz necessário sempre repensar sobre os cursos de licenciatura, mas também é imprescindível pensar nas adequações necessárias oriundas da escolarização mercadológica, ou seja, uma reestruturação pautada no capitalismo, mas que exige mudanças significativas no perfil dos profissionais.

Diante do exposto, iremos analisar a política de formação de professores a partir dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) para a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada. Tais documentos permitem destacar apontamentos no campo da formação inicial e continuada para os professores no Brasil, bem como compreender os avanços e possíveis retrocessos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB) foi um marco significativo para o sistema educacional do nosso país, visto que a é a legislação que define e organiza o sistema de ensino, seja ele público ou privado. A sua aprovação ocorreu após muitos debates tanto políticos quanto ideológicos. A LDB serve à Educação, assim como a Constituição serve para a legislação brasileira. A partir da promulgação da LDB 9394/1996, ocorreram mudanças pontuais na educação, ampliando e melhorando o acesso ao ensino no Brasil, modificando, inclusive, o processo de formação dos

professores, através do artigo 62 que estabelece que os professores(as) para atuarem na educação básica deverão se formar no ensino superior.

Art. 62.- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, não paginado).

Atualmente, a situação no sistema de ensino ainda não pode ser considerada ideal, mas é preciso levar em consideração todos os avanços que esta lei proporcionou e ainda proporciona, visto que a educação passou a ser considerado um espaço mercadológico potente.

Com relação aos profissionais da educação, a lei apresenta algumas normas que servem para orientar as/os futuras/os educadoras/es e educadoras/es já formadas/os, como por exemplo: finalidades e fundamentos e formação dos profissionais da educação, as incumbências dos professores, dentre outros. No que se refere as finalidades, fundamentos e a formação docente, a Lei coloca como a finalidade da formação dos profissionais da educação:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, não paginado).

A LDB, no artigo 13, estabelece as incumbências do professor, que são:

I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III- Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, não paginado).

Existe um capítulo na LDB intitulado “Título VI – Dos profissionais da Educação”, no qual destacamos alguns artigos que consideramos pertinentes e que vem ao encontro com a temática proposta.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996, não paginado).

Após seis anos da publicação da LDB, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para os diferentes cursos de licenciatura. Porém, apenas em 2006 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes para os cursos de Pedagogia. que é o foco desta pesquisa, através da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Existem diferentes interpretações sobre a Pedagogia. Segundo Melo (2005, p.821), a Pedagogia pode ser entendida a partir de “[...] uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista” ou em “uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador”. Logo, destacamos alguns artigos referentes a formação em cursos de licenciatura em Pedagogia que vem ao encontro desta pesquisa, os quais consideramos pertinentes com este estudo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº01/2006, os discentes em Pedagogia, estarão aptos a lecionar nas seguintes etapas:

Art. 4º Os cursos de Licenciatura em Pedagogia destinam-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projeto e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Portanto, os cursos de Pedagogia deverão fazer a articulação na sua matriz curricular entre à docência, a gestão educacional e a produção de conhecimentos científicos na área da educação, proporcionando ao discente uma formação completa. Já o artigo 6º, evidencia a estrutura do curso de Pedagogia, sendo assim destacamos os itens “a, e, g, j”:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (BRASIL, 2006).

Atualmente os cursos de Licenciatura em Pedagogia possuem uma carga horária mínima que são distribuídas da seguinte maneira, a fim de proporcionar qualidade nas atividades propostas presentes no currículo.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006).

Os debates referentes a formação de Pedagogos(as) após a promulgação das políticas educacionais é constante e deve se manter assim, visto que essas políticas se caracterizam a partir da organização da sociedade. A resolução CNE/ CP nº01 de 15 de maio de 2006 não atendia todos as reivindicações dos profissionais da educação. Em concordância com Ribeiro e Miranda (2008, p.14):

As novas DCNs para o Curso de Pedagogia constituem uma conquista da ANFOPE em conjunto com as demais entidades do setor educacional, especificamente as de formação de professores. Contudo, após sua aprovação foram suscitados debates, questionamentos, dúvidas advindas de diferentes campos da comunidade educativa: docentes, discentes, pesquisadores, entre outros, o que significa dizer que não há consenso acerca das DCNs.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 contribuiu na construção da identidade dos pedagogos, tornando o que era apenas uma habilitação em um curso de licenciatura em pedagogia, direcionando a atuação dos pedagogos à docência em dois níveis, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Incluiu à docência também a “participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (PARECER CNE / CP 05/2005), como já foi comentado anteriormente. É fundamental pensarmos nas políticas educacionais que envolvem o ensino superior com foco na formação de professores, uma vez que:

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas Políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do

capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o pensamento único desse receituário ideológico (MAUES, 2003, p. 108)

A docência é a base da formação dos discentes em pedagogia, e deve ser “compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”, e também, “constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (PARECER CNE/CP 05/2005).

Após a promulgação das DCN para os cursos de Pedagogia em 2006, muita coisa mudou, refletindo diretamente nos demais cursos superiores, pois as diretrizes determinaram que todos os cursos do ensino normal deveriam se adaptar ao curso de Pedagogia, mas que teriam um determinado prazo para cumprirem com o novo projeto pedagógico, como consta nas diretrizes através do artigo 11 da Resolução:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução (BRASIL/CNE, 2006).

A formação das/os educadoras/es, principalmente dos cursos de Pedagogia, sempre estiveram em evidência e conseqüentemente em pautas políticas. Conforme as diretrizes atuais, os cursos de pedagogia possuem um caráter generalista, ou seja, não formam esse profissional apenas para atuar em sala de aula, mas sim proporcionam uma formação completa, que possibilite ao Pedagogo estar em outros campos de atuação também, como por exemplo a organização e gestão escolar.

No processo de formação dos futuros pedagogos, é necessário compreender e estimular todas as áreas da educação para que tenhamos educadoras/es críticas/os e reflexivas/os que entenda o seu papel social frente à sociedade.

Uma formação do professor que pretende desenvolver uma visão crítica da educação e do ensino não pode ficar restritas apenas a transmitir teórica e praticamente ao futuro profissional da educação um conjunto

de princípios, concepções, técnicas pedagógicas etc., com a finalidade de prepará-lo para um exercício profissional competente e democrático (VEIGA, 2001, p. 41).

Portanto, é indispensável pensarmos na articulação entre a teoria e a prática, através da formação dos professores e a Lei 10.639/2003, visto que a teoria e a prática são inseparáveis. A teoria tem a função de “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p.26). Do mesmo jeito, “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI, 1999, p.47).

2.4 Formação docente e as questões étnica e “raciais”

Após trazermos de maneira sucinta, mas pontual todo o processo de formação dos professores desde o século passado, agora iremos articular a Lei nº 10.639/2003 com a formação dos professores, uma vez que o processo e o espaço formativo devem proporcionar “debate, construção de conhecimento e de apropriação de um saber que oportunize o futuro professor articular a exigência legal e as situações cotidianas escolares.” (CORENZA, 2018, p. 67).

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9394/1996, a LDBEN, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tonando obrigatória a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica em todo território brasileiro e o Parecer N° 01/04 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais, exigem e evidenciam a necessidade da formação das/os educadoras/es, uma vez que, a contemplação desta temática é responsabilidade de todos as/os educadoras/es como está presente na Lei.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes á História do Brasil.

§Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Portanto, as universidades devem aprimorar a formação dos discentes, em toda e qualquer licenciatura, para que os futuros professores de modo geral consigam se apropriar dos conhecimentos teóricos referentes à Educação para as Relações Etnicorraciais (ERER), a fim de contemplar a Lei 10.639/03. Tem-se observado um movimento de discussões acerca da formação e da prática pedagógica de professores para atuar com esta temática que, apesar de estar em constante evidência em nossa sociedade, ainda sim possui pouca visibilidade nos espaços formativos.

A implementação da Lei nas escolas é extremamente necessária, pois além de representar uma ação afirmativa muito significativa, também destaca uma questão muito importante que está relacionada à qualidade do ensino: a formação de professores. Gomes e Silva (2011) alertam que “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais, sendo a diversidade étnico-racial um tema de interesse” (GOMES; SILVA, 2011, p. 13).

Ainda existe muitos empasses para a implementação da Lei tanto na educação básica quanto no ensino superior, ocasionando o despreparo das/os educadoras/es, gerando insegurança e desconforto para contemplar temas considerados difíceis. Em concordância com Munanga (2005, p. 18),

[...] não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somado ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outros.

O preconceito, a discriminação e o mito da democracia racial estão presentes nas variadas formas no cotidiano escolar, e muitas vezes ocorre de maneira velada, cabendo ao professor proporcionar aos educandos momentos de reflexão frente à temática étnica e “racial”, para que seja esse ciclo seja de fato quebrado, pois a discriminação racial é:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e/ou exercício, em

bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública. (BRASIL, 1969)

O espaço educativo muitas vezes “[...] acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia a dia da sala de aula.” (PINTO, 1993, p. 27). Logo, o sistema educacional é falho, pois ainda permanece excluindo e velando a história de um povo, enquanto valida a história contada através do olhar eurocêntrico, potencializando a exclusão e legitimando o racismo estrutural.

Segundo Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Muitas vezes essa exclusão ocorre sem intencionalidade, talvez por falta de conhecimento teórico, ou a formação inicial insuficiente que não contempla essas questões em sala de aula, dentre outros.

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores. (MUNANGA, 2005, p. 63)

É um desafio diário a formação de professores após a Lei 10.639/2003, entretanto, esta lei já está em vigor há quase vinte anos, ou seja, já deu tempo dos currículos do ensino superior se adaptarem e se preparem para contemplar essa temática.

Entretanto, ainda há muitas dificuldades encontradas em situação e no desenvolvimento de uma prática pedagógica tensionada a uma educação antirracista.

[...] ainda é um grande desafio, pois na realidade o que se tem observado é que muitos educadores não estão preparados para lidar com certas situações no que diz respeito a questões teórico-metodológicas que a aprovação da lei trouxe, gerando nos meios acadêmicos e escolares algumas inquietações e muitas dúvidas (OLIVA, 2006, p.02).

As educadoras precisam estar preparadas, cada vez mais, para atuarem com situações diversas, situações esperadas e não esperadas também, entre elas, questões raciais, de preconceito, bullying, e tantas outras que surgirão, mas para isso, se faz necessário rever as lacunas que fazem parte da formação dos professores.

De acordo com Cavalleiro (2001), as práticas pedagógicas antirracistas as práticas pedagógicas antirracistas,

[...] reconhecem a existência do problema racial na sociedade brasileira, buscam permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiam qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidam para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas (CAVALLEIRO, 2001, p. 141-158).

Os professores têm um papel fundamental para o enfrentamento desses obstáculos, visto que na escola, os professores podem abordar e aprofundar essa temática de maneira leve, mas significativa, através da prática pedagógica tanto individual quanto coletiva, (re)significando muitos contextos e personalidades, sendo considerado um instrumento potente.

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Consequentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam à correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente. Todos admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Nessa perspectiva, acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes. (MELO; REGO, 2002)

Por isso é tão importante a pauta de formação de professores associado a temática étnica e “racial”, pois através da aquisição do conhecimento teórico, os professores poderão trabalhar através da sua práxis pedagógica. Muitas educadoras continuam reproduzindo a história através do currículo eurocêntrico, como já foi comentado anteriormente, por diversos fatores, mas principalmente por não terem tido em sua formação inicial, conhecimentos sobre a história, a cultura africana e afro-brasileira, propagando uma educação que desvaloriza a história africana.

Os saberes adquiridos e repesados são etnocêntricos, ou seja, somos acostumados a mostrar o homem branco, colonizador, como o protagonista e fundador da história da humanidade, colocando o homem negro, colonizado, com um figurante, sem muita contribuição. Dá mesma forma que recebemos esse tipo de informação, acabamos reproduzindo para os alunos, ocasionando um ciclo vicioso, sempre reforçando de maneira velada a violência e o racismo.

Todavia, é preciso considerar as mudanças advindas após a promulgação da Lei 10.639/03, pois ocorreu muitas significativas nas práticas pedagógicas, que buscam uma formação docente que proporcione subsídios teóricos para que os professores estejam preparados para trabalhar com a diversidade, sempre respeitando e valorizando todas as diferenças que constituem a nossa sociedade, pois

[...] para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES apud MUNANGA, 2005, p.147).

Sendo assim, apesar da efetivação da implementação da Lei que garante o ensino da História Cultural Afro-brasileira nas instituições de ensino, é preciso garantir consistência a prática, pois só a existência das leis não garante uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

[...] não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as

sociedades humanas. A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2010,p.52).

Portanto, além da implementação das leis nas escolas, é fundamental que todos os sujeitos estejam unidos em prol de uma educação antirracista, que valorize a História e Cultura Afro-brasileira, a fim de construir nas escolas um espaço que respeite, dialogue e valorize que constituem a nossa sociedade, pois em concordância com Munanga (2005, p.120) “[...] é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático [...] que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.”

3 PROJETO PEDAGÓGICO, DIVERSIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Nesta seção, iremos discutir e problematizar através da análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia das duas instituições de ensino superior: UFMS e UEMS, assim como das resoluções que auxiliaram na elaboração dos documentos. A proposta inicial desta dissertação era de pesquisar e problematizar três universidades: Federal, Estadual e Particular, todas com *lócus* em Campo Grande, porém não foi possível, pois a universidade particular não disponibilizou o projeto pedagógico, dificultando a análise e discussão do mesmo, uma vez que a pesquisa investigou como os cursos de Pedagogia estão preparando as futuras pedagogas para atuarem com a diversidade, sob o foco das questões étnicas e “raciais”, através da leitura e análise de seus PPCs. Uma vez que é possível identificar mudanças significativas na formação inicial através das Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015).

As universidades que foram analisadas são intuições que possuem suas características e singularidades, pois apesar dos cursos serem regidos pelo mesmo documento, o acesso à universidade é diferente, logo se pararmos para pensar, o público que entra através de vestibular é diferente do público que entra através do Exame Nacional do Ensino Médio, visto que possibilita a entrada de estudantes do país inteiro, enquanto o vestibular tende a ser mais acessível para a comunidade regional. Sendo assim, é preciso pensar na estruturação curricular de cada curso, de forma única, mas que vise uma formação completa do discente, pois pensar e propor a formação docente, torna-se algo complexo e contínuo, pois tem como uma das finalidades fomentar o pensamento crítico e reflexivo, e a autonomia do estudante, uma vez que a educação é uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária, em termos raciais. Conforme a Resolução CNE/CP nº2 de 2015:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades –

educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 3 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

A reflexão sobre a formação inicial de futuras pedagogas, torna-se tão necessária, diante do expressivo aumento dos cursos de pedagogia, tanto on-line quanto presencial, e o impacto direto que esse crescimento tem na educação, visto que ao propormos novos cursos, é preciso também pensarmos em qual educação estamos oferecendo, em como vamos propô-la e como a diversidade é ou vai ser inserida nesse currículo, a fim de superar exclusões e desigualdades.

Para Leite (2005, p. 371),

[...] o ofício de professor/a, sendo cada vez mais exigente, reclama também uma formação de qualidade cada vez maior e que se amplie para além da formação inicial e a campos para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um/a se encontra vinculado/a, sem, no entanto, os deixar de ter em conta.

Logo, um meio de analisar e refletir como está ocorrendo a formação inicial de futuras pedagogas em cada instituição, sem precisar adentrar em campo, é através do projeto pedagógico, o qual contém informações preciosas, tais como: disciplinas obrigatórias e optativas, bibliografia, formas de avaliação, dentre outras informações que estão disponíveis nesse documento.

A formação inicial em si é um processo complexo, que precisa ser plural e democrático, incluindo e explorando a diversidade que está presente em nossa sociedade, inclusive através das propostas curriculares, pois sabe-se que, muitas vezes os currículos sustentam concepções eurocêntricas, ocasionando prejuízos na formação docente e conseqüentemente na formação como um todo, pois como dito anteriormente, a pedagoga está presente na formação e construção da identidade do sujeito. Logo, as intuições de ensino superior estão aptas e devem conceber a formação inicial e continuada aos profissionais que estão em formação ou àqueles que já concluíram e que buscam se aperfeiçoar.

De acordo com a artigo 2º da Resolução de 2015, compreende a docência como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Os cursos de formação de professores estão regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que estabelece em seu artigo nº 62 (atualizado pela Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). A formação de pedagogas, independente da área, educação infantil ou primeiros anos do ensino fundamental, far-se-á impreterivelmente através de nível superior, em cursos de licenciatura plena.

A formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica ganha notoriedade na Resolução nº2 de 2015, no artigo 9º. Os cursos de formação inicial em nível superior compreendem os cursos de graduação em licenciatura, os cursos de formação pedagógica para os profissionais que já são graduados, mas não licenciados e os cursos de segunda licenciatura.

Cada instituição de ensino superior, assim como os seus cursos, tem autonomia para criar e reformular o projeto institucional desde que esteja respaldado nas diretrizes. A formação inicial deve estar adequada à área de conhecimento pretendida e deve oferecer aos educandos conhecimentos pedagógicos diversificados articulados entre estudos teóricos e práticos plurais, através de um projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área pretendida.

Pensar sobre formação inicial de professores é algo fundamental, pois é neste espaço que ocorre a construção e desconstrução de muitos paradigmas, conhecimentos adquiridos através do sendo comum. É um espaço proporciona valiosas reflexões. Portanto, é preciso inserir a temática das relações étnicas e “raciais” nos cursos de Pedagogia, pois além de ser um conteúdo essencial, é uma temática definida por lei e proporcionará a comunidade em geral, mas principalmente a população negra, o mínimo de reparação histórica, pois é preciso reeducar a população na valorização e respeito das matrizes africanas. É imprescindível compreendermos a relevância da formação inicial

de professores em geral, apesar do nosso foco ser a formação inicial de futuras pedagogas. Visto que a pedagogia em si, conforme Libâneo (2004), pode ser definida:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p.29-30).

A Pedagogia é um campo de conhecimento amplo, podendo ser definido como um fenômeno plurifacetado, ou seja, muitas vertentes e diferentes práticas. Um dos documentos que regem a formação de professores é a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ou popularmente conhecido pela sua abreviatura “DCNERER”, que é resultado de muitas discussões e reivindicações do movimento negro, pois sem a inserção deste conteúdo, a história do negro ainda continuaria sendo contada através do ponto de vista do “outro” e muitas vezes contada de maneira negativa, onde colocam o negro como um objeto e não como um sujeito ativo que sofreu muito, mas que também trouxe diversas contribuições positivas para a nossa sociedade.

Conforme Santomé (1995): “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”. (SANTOMÉ, 1995, p.165). É fundamental que questionemos essas concepções colonialistas para que não legitimemos o ensino em uma única cultura como vem ocorrendo há muitas décadas e que são reforçadas todos os dias através de práticas discriminatórias, racistas, preconceituosas e de exclusão.

Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço de construções ideológicas racistas. Ainda hoje o negro é apresentado em muitos bancos escolares como o objeto escravo, sem passado, passivo, inferiorizado, desconfigurado, desprovido de cultura, saberes e conhecimentos. É como se o negro não tivesse participado de outras relações sociais que não fosse a escravidão (ROCHA, 2007, p.28).

Muitas vezes possibilitamos aos alunos uma única visão do que realmente foi a nossa história, e por diversas vezes, essa visão é eurocentrada. Por isso é importante pensarmos na seleção cultural que o currículo oferece, para que não haja a reprodução do conhecimento eurocêntrico nos currículos de instituições de ensino superior e nos currículos escolares. É preciso que os cursos de Pedagogia proporcionem às suas educandas subsídios que possibilitem a construção de prática pedagógicas antirracistas, pois ao não problematizar essas questões, acreditamos que as futuras pedagogas poderão continuar reproduzindo as ideologias dominantes. É fundamental que a reeducação para as relações étnicas e “raciais” tenha como um dos seus propósitos a construção de uma ação pedagógica que possa ir além do modelo eurocêntrico, que não valoriza e não reconhece história e cultura afro-brasileira e africana em seus currículos.

Após a implementação da Lei Federal 10.639/2003 e 11.645/2008, conforme analisamos na seção anterior, a qual torna obrigatória a inclusão de estudos sobre as questões étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ocorreu também, no ano seguinte, através do Conselho Nacional de Educação, a regulamentação, através das DCNERER, uma legislação específica referente a formação de professores com as questões raciais (CNE/CP 01/2004), que atende a CNE/CP 6/2002, a qual dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica para docentes que atuam no Ensino Fundamental e médio .

Diante disso, é tão importante exigir avanços e mudanças no âmbito educacional que contemple o ensino das relações étnicas e raciais nos centros de formação, seja na educação básica ou ensino superior, pois conforme a Lei nº10.639/2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileiras serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Licenciatura e História Brasileira.

Reconhece-se que incluir não é uma tarefa fácil, mesmo que seja extremamente necessária. Porém, precisamos estar dispostos a modificar o presente, pois vivemos e entendemos que o passado é referência, não direção. Ao identificarmos a inclusão ou a

exclusão, precisamos entender que ela está associada à vulnerabilidade dos sujeitos e que na maioria das vezes são praticadas por ordens de cunho cultural e social.

A educadora tem um papel social fundamental para a mudança e quebra desses paradigmas, na busca de uma interação positiva entre sociedade e sujeito. Existem muitos espaços sociais que contribuem para a perpetuação de uma cultura dominante, inclusive a escola, e essa cultura sempre será preconceituosa, pois por ser dominante, já se pressupõe o “poder” que ela exerce sobre a outra. Pode-se considerar as instituições escolares um movimento cultural constante, mas que coloca o sujeito como refém de suas práticas. A escola vai além do “ensinar”, ela também vigia, hierarquiza e conseqüentemente exclui.

Conforme as palavras de Santos (1987, p. 16),

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas.

Por isso é tão importante identificarmos os preconceitos que permeiam a nossa sociedade, pois a negação deles traz inúmeras conseqüências e prejuízos para o pleno desenvolvimento dos educandos, tornando-se um desafio diário para as/os educadoras/es que entendem a importância do enfrentamento com práticas tensionadas ao combate de práticas antirracista. Por esse motivo é tão importante pensarmos no processo formativo dos futuros pedagogos porque eles poderão modificar discursos e comportamentos cristalizados em nossa sociedade, e que acabam reforçando e legitimando uma única cultura e identidade.

[...] Diante dessa realidade tão complexa, como poderá o/a educador/a desconsiderar a importância da construção de identidade racial da criança, do/a adolescente e do/a jovem? Como a criança negra se vê refletida na escola? E na sociedade? A escola tem possibilitado aos alunos/as negros/as e professores/as negros/as as condições adequadas para a construção de uma imagem positiva e adequada de si mesmo/a, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, da cultura negra? (GOMES, 2000, p. 93)

Entretanto, sabe-se que existir Leis que regulamentam as questões étnicas e “raciais” nos espaços formativos não garantem ou representam o combate ao racismo, mas as ações pedagógicas plurais e consistentes podem representar avanços significativos em nossa sociedade, sendo este um dos objetivos das DCNERER. Diante disso, pesquisas indicam a urgência de cursos de licenciatura incluírem de maneira positiva reflexões referentes à diversidade étnica e ‘racial’.

Atualmente, pesquisas na área da Educação, estão contemplando a temática das relações étnicas e “raciais” com mais visibilidade, como por exemplo, “Raça, gênero e geração: Categorias indissociáveis no processo formativo”, de Dayane Souza (2021), que discute as percepções “raciais”, de gênero e geracionais no contexto formativo das (os) discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas. Assim como a dissertação “Formação da personalidade racista no contexto formativo: um estudo de caso a partir do campo do estágio” de Juliana Rando (2021), ou “Relações Étnicas e “raciais” na educação infantil em Santa Maria/RS, escrito por Julia Souza (2022), essas três pesquisas supracitadas fazem parte do grupo de Pesquisa Formação e Cultura em Sociedade (EduForp). Sendo assim, é necessário pensarmos e questionarmos políticas afirmativas que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos, sejam eles pertencentes à educação básica ou de curso de nível superior.

Hooks (2017, p. 51) afirma que,

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do fundamental à universidade-, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar.

Essa (des)construção não é uma tarefa fácil, mas é preciso estarmos conscientes do nosso papel social em prol de uma educação estruturada e inclusiva através de práticas positivas que implicam na socialização de todos, sem distinção, possibilitando uma convivência agradável e favorável a todos. Conforme a Resolução CNE/CP 003/2004:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos

descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (CNE/CP 003/2004, p. 8)

Ampliar e problematizar a temática das relações étnicas e “raciais” nos cursos de licenciatura possibilitará transformações significativas para os discentes, pois eles terão subsídios teóricos fundamentais que irão complementar a sua prática pedagógica, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Valente (2005, p.04) ressalta que “o investimento maior em professores sensíveis ao problema é uma opção tática, na medida que a sua “instrumentalização” é mais rápida e, a partir disso, a tarefa de envolver os professores mais renitentes é facilitada.”

Visto que, a não validação e a não contribuição de uma determinada cultura, é uma forma eficaz de mantermos o racismo estrutural e as ideologias dominantes, uma vez que ao trabalharmos com as relações étnica e “raciais”, tanto dentro quanto fora da escola pode ser considerado uma ferramenta importante na disputa de poder, pois de acordo com o principal objetivo é DCNERER: “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”. (BRASIL 2004, p. 8)

Nada disso será possível se não pensarmos na emancipação do Homem. Para isso, o convite ao pensamento nas contribuições de Theodor Adorno (1903-1969), na perspectiva da teoria crítica da sociedade, nos proporciona explicações pertinentes para pensarmos o papel da formação. Theodor Adorno nos proporciona uma reflexão sobre a emancipação do Homem, uma vez que é fundamental que sejamos críticos permanentes. Inclusive ao tratarmos de temáticas tão dramáticas e difíceis como as relações étnicas e “raciais”. Precisamos estar atentos ao que aconteceu no passado para que não venhamos repetir os mesmos erros no presente e principalmente no futuro. Torna-se necessário pensarmos no processo de mudanças pelas quais a sociedade e educação passam, pois só assim seria possível buscar alternativas viáveis e sustentáveis que erradique a barbárie através da emancipação do homem.

Segundo Hall (2006) o genocídio do povo judeu é a única barbárie que se aproximou da escravização do povo africano. Assim, as reflexões adonianas podem nos ajudar a pensar de forma aproximativa, mas não igualitária, as dimensões da barbárie

contra o ser Humano (judeu, negro ou negro, judeu). Adorno não refletiu sobre a escravização negra, mas sim, sobre o genocídio do Humano, a sua bestialização e por fim a sua coisificação. Neste caso, os negros foram colocados nesta terceira instância.

A educação deve e pode possibilitar a emancipação e o esclarecimento, porém as questões sociais muitas vezes se sobrepõem às soluções “racionais”. Ser um sujeito “esclarecido” sem ser de fato não conduz, necessariamente, à emancipação. A autonomia e a formação cultural podem conduzir ao contrário da emancipação, ou seja, a barbárie. Por intermédio do esclarecimento, o homem poderá construir possibilidades de autonomia e de emancipação, possibilitando a humanização e transformação do homem. Seria nada menos que um instrumento de libertação e autonomia humana. Segundo Adorno, é fundamental que façamos uma intervenção direta na ordem social para que tenhamos mudanças significativas em nossa sociedade. “Que Auschwitz não se repita” é uma das condicionalidades da educação, uma vez que ela é um instrumento emancipatório potente contra a barbárie. Portanto, “é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos”, afirma Adorno (1995, p. 121)⁵.

Na busca da erradicação da barbárie também existe o momento de revolta, onde a barbárie irá se manifestar na regressão à violência física primitiva, sendo primordial nos atentarmos aos fins que mobilizarão as ações humanas. Não se pode mais pensar na repetição de Auschwitz como “genocídio num campo de concentração”, visto que isso dificilmente ocorreria novamente. Apesar da formação cultural ter um papel importante, ela não nos liberta. O acesso às informações corrompe a consciência atual do homem, evidenciando a alienação, visto que as informações estão sendo propagadas em massa. Isso pode ser observado em nossa sociedade, pois por diversas vezes os mecanismos midiáticos levam à “semiformação” do homem, uma vez que eles se tornam reprodutores de bem culturais alcançados, muitas vezes através do senso comum.

Dessa forma, é fundamental pensarmos em quais “informações”, conceitos, conteúdos, matriz curricular e discussões estamos oportunizando para as futuras pedagogas em formação, na intenção de mudar e (des)construir posturas e

comportamentos racistas de uma sociedade que é permeada por racismos velados. O fazer pedagógico de pedagogas para a construção de uma sociedade antirracista é fundamental, por isso que a sua formação deve ser pensada para o e no desenvolvimento da sua consciência crítica, conforme Gatti et al. (2019, p. 35):

[...] condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também.

Porém, o homem ao apropriar-se desses bens culturais, torna-se integrado à sociedade. Entretanto, estar integrado à cultura requer escolher ideologias e conceitos que mais nos representam, apesar de ser considerado algo frágil e não consistente. A “semiformação” rompe-se com Auschwitz, uma vez que simboliza a dominação do coletivo. O esclarecimento seria a chave para alcançar a humanidade através do conhecimento e educação dos homens.

A educação sem dúvidas possibilita reeducarmos uma sociedade que era dominada pelos interesses, muitas vezes de um determinado grupo, pois quando possibilitamos que todos tenham acesso à uma educação plural e crítica que esclarece e desconstrói preconceitos e paradigmas, rompemos alguns ciclos, e uma das consequências deste esclarecimento é o reconhecimento da sua própria história e a valorização da sua identidade, assim como o seu próprio empoderamento. Logo, o trabalho de profissionais da educação é de suma importância para este esclarecimento, pois as/os professoras/es em questão devem desenvolver ações pedagógicas significativas na intenção de resistir e ressignificar às barbarizações sofridas pelo povo negro.

O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte,

mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes às reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural. (ADORNO, 2000, p. 141-142).

O homem precisa ser um sujeito crítico e reflexivo, que possua capacidade de argumentação, mas que consiga dialogar e escutar o outro numa busca instigante por saídas para a humanidade. A escola é uma das responsáveis por esse processo de humanização, e como falamos anteriormente, a escola muitas vezes poderá qualificar ou desqualificar os sujeitos através da crítica objetiva da própria formação social. Uma educação crítica tende a ser subversiva, ou seja, revolucionária. A educação não pode ser considerada uma apropriação de instrumental técnico ou um receituário. A educação é um instrumento potente e diferenciado. Desta forma, escolhemos o Adorno (1995;2000), pois o autor compreende a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação.

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 2000, p. 159-160).

É preciso que ocorra a desbarbarização dos sujeitos em prol de uma sociedade antirracista. Antigamente, durante o período nazista a violência física ficou banalizada, como ocorre hoje em dia com o racismo, uma vez que deslegitimam casos de racismo ou por considerarem que vivemos harmoniosamente e são casos isolados, ou seja é preciso reeducar uma sociedade para o oposto da barbárie: civilidade e cidadania. É fundamental pensarmos na educação contra a barbárie para além da utopia, ou seja, uma sociedade antirracista, com políticas públicas que realmente sejam efetivadas e que de fato transforme a vida daqueles que sempre foram afetados diariamente pelo racismo.

3.1 Projeto Pedagógico de Curso: considerações iniciais

O projeto Pedagógico de Curso (PPC), é o documento que tem por finalidade a contemplação das diretrizes administrativas, pedagógicas e sociais de um determinado curso, que vai criar a identidade do curso a partir das propostas, disciplinas, formas de avaliação, dentre outras características deste documento. A elaboração deste projeto é de responsabilidade do Núcleo Docente Estruturante (NDE), e deve ser elaborado na perspectiva da gestão democrática, visando uma educação de qualidade. A criação e a elaboração deste documento, surgiu através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ou seja, devido a necessidade de avaliar os cursos através da organização didático-pedagógica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O Projeto Pedagógico busca demonstrar como a formação acadêmica ocorre, a fim de orientar docentes e acadêmicos, pois além de garantir a regulamentação do curso, ele pode ser considerado um fio condutor, pois como todos tem acesso, é possível programar como ocorrerá todo processo formativo a partir das informações que constam no documento.

Os PPCs são fundamentais para a implementação e garantia das DCNERER nas IES, o que ocorre a partir da análise do Projeto Pedagógico das duas universidades pesquisadas.

As universidades que foram analisadas, são instituições que possuem suas características e singularidades. Assim como, cada Projeto Pedagógico é único e distinto, pois pensar e propor a formação docente, torna-se algo complexo e contínuo, pois tem como uma das finalidades fomentar o pensamento crítico e reflexivo, e a autonomia do estudante, uma vez que a educação é uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária, em termos raciais.

O currículo dos cursos de modo geral, sofrem com a fragmentação e com o excesso de disciplinas. Muitas vezes as disciplinas proporcionam ao educando aulas expositivas, enrijecidas, e descontextualizadas, ou seja, muitas vezes as discussões fogem da realidade do educando e conseqüentemente da própria sociedade. Sendo assim, é importante estarmos sempre em sintonia e conectados com o cenário que estamos inseridos para o bom desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. Logo, os projetos políticos pedagógicos dos dois cursos de pedagogia estão regulamentados pelas Resolução Nº 02 de 20 de dezembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167,

de 19 de dezembro de 2019 e pela Resolução nº 2, CNE/CP, de 1º de julho de 2015, que 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.

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 3 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Dado isso, torna-se necessário, analisarmos o projeto pedagógico, pois nele consta algumas informações importantes, como por exemplo: processo de ensino-aprendizagem, quais os temas que serão propostos e as metodologias que serão utilizadas, assim como visa assegurar a formalização curriculares dos cursos. Neves afirma:

[...] o projeto político-pedagógico deve retratar, pela identidade, a missão do curso, sua filosofia de trabalho, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os resultados que se propõe a atingir; pela racionalidade interna, a organização – administrativa, pedagógica e financeira – que lhe permitirá alcançar esses resultados com eficiência e eficácia; pela racionalidade externa, a definição de linhas de trabalho e de objetivos que sejam reconhecidos e avaliados pela comunidade e, finalmente, pela autonomia, o projeto pedagógico insere-se na totalidade do sistema nacional de educação e ao mesmo tempo em que o transcende para atender às necessidades e às características específicas de seus alunos realçando o papel de mediação da escola. (NEVES .2005, p. 117)

Conforme, a Resolução CNE/CP nº2 de 2015 nos artigos 3º e 4º,

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Logo, iremos trazer informações que estão disponíveis no projeto pedagógico das instituições analisadas: UFMS e UEMS. Lembrando que, a Universidade Católica Dom Bosco não cedeu o projeto pedagógico.

3.2 Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso Completos

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foi fundada em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. A UFMS possui cursos de graduação e pós-graduação, ambos presenciais e a distância. Os cursos de pós-graduação englobam os cursos de especialização e os programas de mestrado e doutorado. A universidade oferece inúmeros cursos, inclusive o curso de Pedagogia, onde disponibiliza 50 vagas. Atualmente o ingresso ocorre mediante Sistema Unificado de Seleção (SiSU) baseado no desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); vestibular da UFMS; movimentação interna, transferências de outras IES e portadores de diplomas de curso de graduação em nível superior, na existência de vaga; e transferência compulsória.

Para a elaboração do Projeto Pedagógico, teve como fundamentação legal alguns documentos, como por exemplo:

- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências;
- Resolução nº1, Conselho Nacional da Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP), de 17 de junho de 2004, que institui 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, CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- Resolução nº 106, Coeg, de 4 de março de 2016, que aprova as Orientações Gerais para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação da UFMS;

O curso de Pedagogia situada no campus de Campo Grande, disponibiliza a matriz curricular no site oficial da UFMS. O grau acadêmico conferido é em licenciatura, em ensino presencial. O regime de matrícula é semestral, logo o tempo proposto para a término do curso é de no mínimo oito semestres e no máximo doze. Conforme mencionado anteriormente, o curso ofertas 50 vagas no primeiro semestre e no segundo semestre mais 50 vagas, totalizando 100 vagas anualmente.

O curso é lotado na Faculdade de Educação (Faed) e disponibiliza o Projeto Pedagógico completo de 2019⁶ no site oficial. A fundamentação legal do projeto pedagógico contempla a Resolução nº1, Conselho Nacional da Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP), de 17 de junho de 2004, que institui diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O PP está respaldado pela Resolução nº 2, CNE/CP de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura.

Conforme o PPC, o curso de Pedagogia tem como finalidade o acesso à educação de forma inclusiva e democrática, privilegiando questões políticas, que são contempladas de maneira transversal nas disciplinas, a fim de desenvolver o pessoal e interpessoal,

⁶ O curso de Pedagogia/Faed/UFMS publicou um novo PPC, datado de 2023. No entanto, devido à pesquisa estar em fase de finalização e defesa, não foi possível contemplar este novo documento. Ressaltamos, no entanto, que houve apenas uma modificação na nomenclatura da disciplina “Relações Étnico-Raciais”, que passou a ser denominada “Educação e Relações Étnico-raciais”. Não houve uma alteração significativa na ementa da disciplina, e a bibliografia básica e complementar é idêntica ao PPC de 2019;

como por exemplo: Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Estudo de Libras e Políticas Educacionais.

Durante todo percurso acadêmico, são disponibilizados projetos de ensino, extensão e pesquisa, seminários, debates, reflexões e aprofundamentos sobre algumas temáticas que fogem do cuidar, alfabetizar educar: Direitos Humanos, História Africana, Indígena e Afro-brasileira, Educação Ambiental, Relações entre Ciência e Tecnologia e Sociedade e Ética.

O PPC prevê a formação sólida de pedagogas (os) para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como na gestão e também, nas funções do trabalho pedagógico, tanto dentro quanto fora dos ambientes escolares. Através desta formação sólida, as professoras (es), serão capazes de modificar

O curso de Pedagogia é distribuído em 8 semestres e em 56 disciplinas obrigatória, incluindo a disciplina “Relações étnico-raciais” (31010000330), que está prevista para ocorrer no quarto semestre e tem carga horária de 68 horas. Esta disciplina é pré-requisito para a realização de outras disciplinas, como por exemplo: Educação, Cidadania e Direitos Humanos, Estágio Obrigatório em Educação e Diversidade I e Fundamentos da Educação e Diversidade. O PPC disponibiliza também a bibliografia básica e complementar das disciplinas. Algumas disciplinas, além da “Relações étnico-raciais”, também contemplam na sua ementa e bibliografia e de forma indireta ou direta a nossa questão principal, como por exemplo:

- Educação e Espiritualidade: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- Educação e Religiosidade: Dispõe sobre o Conselho Nacional de Educação. Parecer N.03 de 10 de março de 2004, assim como sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais;
- Estágio Obrigatório na Educação Infantil I, II e III: Discussão de aspectos atitudinais que envolvam questões de educação das relações étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos que devem perpassar pelo universo infantil.
- Estágio obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II e II: Discussão de aspectos atitudinais que envolvam questões de educação das relações étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos.

- Gestão Escolar: A gestão escolar democrática frente à Educação em Direitos humanos, Relações Étnico-raciais, a acessibilidade e a inclusão de pessoas com dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento e com deficiências.
- - Literatura Infanto-Juvenil: Análise de formas de representação de minorias sociais e identificação de estereótipos de gênero e de grupos étnico-raciais.
- Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II: Discussão de aspectos atitudinais que envolvam questões de educação das relações étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos que devem perpassar pelo universo infantil.
- Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I e II: Discussão de aspectos atitudinais que envolvam questões de educação das relações étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos que devem perpassar pelo universo infantil.

As disciplinas acima mostram que apesar do curso de Pedagogia da UFMS ter apenas uma disciplina cujo nome já demonstre que contempla as questões raciais, ainda há outras tantas disciplinas que contemplam de maneira indireta e transversal a problemática proposta. Logo se faz necessário, contemplar também, de maneira detalhada, a ementa e bibliografia da disciplina “Relações étnico-raciais” (31010000330):

Quadro 1 -Disciplina Relações Étnico-raciais – Curso de Pedagogia Faed/UFMS

Ementa: Conceitos fundamentais: Diversidade, raça, etnia e preconceito. Bases epistemológicas para a compreensão do racismo. História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira. História e cultura indígena. História e cultura da formação do povo brasileiro. O papel dos Movimentos Sociais. Os efeitos das Ações Afirmativas. Legislação brasileira: a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Estratégias de atuação para a educação antirracista nas diversas áreas do conhecimento.

Bibliografia Básica:

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017. 110 p. ISBN 9788572441476.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. **Tempo**, n. 23, 2007, p. 100-122.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Educação.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicoraciais.** Brasília: SECADI, 2006.

Bibliografia Complementar:

AQUINO, Julio. Groppa. (Org). **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: SECADI, 2006. 227 p. (Educação para Todos; 12). ISBN 85-98171-57-3.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. 213 p. ISBN 978-85-87478-14-6.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2018)

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso fica perceptível a preocupação do curso em proporcionar aos educandos uma educação plural, que valorize os diferentes movimentos sociais na sua magnitude, através de diferentes disciplinas que buscam debater questões que ainda passam despercebidas em nossa sociedade.

O Curso de Pedagogia dada sua essência epistemológica e científica focaliza, na constituição do presente Projeto Pedagógico, os conteúdos previstos em lei a respeito das relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Salienta-se que é impossível conceber um projeto de ensino que não leve em consideração estas dimensões. Portanto, as mesmas se encontram presentes na estrutura curricular, nas ementas das disciplinas, bem como nas diferentes estratégias de ensino, nas que se incorpora de forma evidente e se materializam os referidos conteúdos, dado que o Curso tem como objetivo a formação inicial de docentes que atuarão no âmbito escolar e terão como meta contribuir com o alargamento dos direitos sociais, inclusão social e cuidado do meio ambiente. (UFMS, 2018, p.64).

O segundo Projeto Pedagógico analisado, foi da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), foi concebida na primeira Constituinte do Estado, em 1979, e implantada em 1883, com o objetivo de desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. A

UEMS, criou uma universidade que de fato fosse até o aluno através de algumas estratégias, permitindo que milhares de alunos realizasse o sonho de fazer um curso superior. Para ingressar na UEMS, é necessário realizar o processo seletivo permanente com inscrições gratuitas. É possível participar do SiSu e do vestibular.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEMS foi reformulado pela Deliberação CE-CEPE nº 296, de 26 de junho de 2019 e homologado, com alterações, pela Resolução CEPE nº 2.101, de 24 de outubro de 2019. O curso de Pedagogia situado no campus de Campo Grande disponibiliza o PPC no site oficial da UEMS. O grau acadêmico conferido é em licenciatura, em ensino presencial, e tem o turno de funcionamento noturno, de segunda a sexta-feira. O regime de matrícula é semestral, logo o tempo proposto para a término do curso é de no máximo sete anos, tendo carga horária: 3.241h (três mil duzentas e quarenta e uma horas)

O curso ofertas 50 vagas anualmente. A UEMS é a única universidade pública a ofertar no estado o curso de pedagogia no período noturno, ocupando a lista dos cursos mais procurados na instituição. Os docentes do curso, é composto, em sua maioria, por professores doutores efetivos. O referido curso foi criado a partir da Resolução CNE/CP, nº 01 de 2006, que estabelece as diretrizes para os cursos de Pedagogia.

O curso de Pedagogia da UEMS, assim como da UFMS, está voltado para o exercício pleno da docência, seja na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão pedagógica, dentre outros. O presente PPC, busca superar as práticas pedagógicas especializadas, ou seja, pretende colocar a discente em situações que estimulem o seu fazer, sua consciência e seu papel social, buscando sempre uma praxi humanizada, sensível e coerente. O curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, conforme o Projeto Pedagógico busca

[...] possibilitar e estimular em seus discentes, uma postura investigativa, reflexiva e analítica diante das situações práticas da vida, de maneira que o inicie em uma abordagem mais sistemática do conhecimento; acesse-lhe os instrumentos necessários para que possa dar seus primeiros passos na pesquisa, orientado pelo conjunto dos valores que se quer desenvolver, para que esse processo colabore com a formação do cidadão comprometido com a superação dos valores subvertidos desta sociedade. (UEMS, 2020, p. 12;13).

Para a elaboração do Projeto Pedagógico, teve como fundamentação legal alguns documentos, como por exemplo:

- Legislação Federal Sobre os Curso de Graduação em Licenciatura;

- Parecer CNE/CP n. 003, de 10 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana;
- Resolução CNE/CP n. 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;
- Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.
- Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A organização curricular proposta pelo curso de Pedagogia da UEMS, expressa toda concepção de educação, docência, e visa uma formação geral, em diferentes contextos e áreas específicas, através da interdisciplinaridade. Tanto a pesquisa, quanto a prática pedagógica, ocorrem durante todo o processo formativo, oportunizando que a discente construa seu conhecimento por meio de um processo dinâmico, democrático e plural.

O curso está dividido em quatro eixos temáticos que são distribuídos da seguinte maneira: 1. Educação e Civilização; 2. Educação e Diversidade; 3. Organização do Trabalho Didático; 4. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. O eixo que nos chamou a atenção, é o eixo “2. Educação e Diversidade”, que dispõe sobre: gênero, direitos humanos, políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos e a Educação para as Relações étnico-raciais. Como o nosso foco é a sobre as questões étnicas e “raciais”, achamos interessante disponibilizar a ementa desta disciplina, os objetivos, a bibliografia básica e complementar. A disciplina “Educação para as Relações Étnico-raciais”, com carga horária de 102 horas. Não foi possível identificar se a disciplina é pré-requisito básico para cursar outras disciplinas, como é no curso de Pedagogia da UFMS, assim como as palavras “étnico-raciais” não aparecem em outras emendas e bibliografias, apenas na disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais” como iremos ver de forma detalhada.

Quadro 2 – Disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais – Pedagogia/UEMS

EMENTA: Diretrizes para as relações étnico-raciais; ações afirmativas étnicas: fundamentos históricos e legais. Concepções teóricas que abordam o conceito de cultura, raça e etnia. Linguagem e preconceito. Direitos humanos, bilinguismo, interculturalidade e multiculturalismo. A educação e o currículo na perspectiva de diversidade étnica e da equidade. Constituição do currículo na formação do professor indígena das etnias presentes em Mato Grosso do Sul e respectivos projetos escolares. Tem como.

OBJETIVOS: Conhecer o processo histórico da expropriação material e cultural do povo africano e indígena na construção do capitalismo. Compreender o espaço social e escolar como lócus de relações humanas marcado pela presença de sujeitos múltiplos, diversos e singulares. Conhecer os diferentes estudos teóricos que tratam das questões de cultura, raça e etnia. Discutir a formação do professor para atender às diversidades humanas. Analisar o papel das instituições educativas, suas contribuições para desenvolver experiências voltadas para a promoção da dignidade humana, que reconheça a dimensão cultural dos Direitos Humanos

Fonte: (UEMS, 2020, p. 50-51)

Apesar de o curso proporcionar aos educandos momentos de reflexão na disciplina específica citada acima, ainda é ineficiente, pois é preciso trabalhar essas questões de maneira transversal, para que as futuras pedagogas tomem consciência da magnitude dessa temática.

A terceira universidade que seria analisada é a Universidade Católica Dom Bosco, que foi fundada em 1961, quando inauguraram o primeiro centro de Educação Superior do então Estado de Mato Grosso, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras. Em 1965, a partir do desenvolvimento da cidade de Campo Grande e do Estado, a Missão Salesiana de Mato Grosso foi aumentando a oferta de cursos, observando a necessidade de formar profissionais de diversas áreas. O sonho de ser Universidade estava cada vez mais próximo e, para se chegar ao objetivo, os Salesianos reuniram todas as faculdades numa só, iniciando-se aí as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT). Em 1993, as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) transformaram-se na atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Para ingressar na graduação presencial, a distância ou híbrido da UCDB, é possível realizar o vestibular On-line, assim como utilizar as notas do Enem dos últimos anos.

Ao entrar no site da UCDB, não encontramos o Projeto Pedagógico do curso, sendo assim, entramos em contato via e-mail com o coordenador do curso solicitando o envio deste documento, mas o coordenador afirmou que estão em processo de reconstrução do PPC, razão pela qual não disponibilizam na página oficial. Foi questionado se eles não poderiam enviar por e-mail o antigo, visto que seria de suma

importância para a realização deste trabalho, mas ainda assim afirmaram que apenas disponibilizariam posteriormente, assim que estivesse concluído. Portanto, como não foi possível analisar de maneira detalhada, iremos trazer algumas informações que são disponibilizadas no site oficial. O curso de Pedagogia da UCDB começou em 1961, e está constata reformulações, visto as exigências atuais. Atualmente, o curso está focado na formação de futuros pedagogos que atuarão na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso tem duração de quatro anos e seu turno de funcionamento é o noturno. No site, o curso disponibiliza o nome de cinquenta e seis disciplinas e sua carga horaria. Foi possível analisar que, existe uma disciplina, cujo o nome “Diversidade e Inclusão: História e Cultura Afro-brasileira”, com carga horária de 40 horas. Entretanto, não é possível identificar se é uma disciplina obrigatória ou optativa, assim como se ela é pré-requisito para a realização de outras disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos a historicidade do Brasil, fica notório a invisibilidade e a desigualdade étnica e ‘racial’ que permeia a sociedade desde a colonização, causando prejuízos tanto para o negro quanto para os indígenas, uma vez que o Brasil é um país pluriétnico. Retornando ao objetivo geral desta pesquisa, este trabalho buscou analisar, compreender e explicitar como está ocorrendo a oferta e a implementação de disciplinas no curso de pedagogia relacionadas às questões étnicas e “raciais” a partir da análise do Projeto Pedagógico Completo (PPC) das duas universidades já citadas: UFMS e UEMS.

A desmitificação de um currículo e uma educação tradicional e eurocêntrica é um processo necessário, pois o respeito e a valorização racial deve ser (re)construído diariamente, inclusive nos contextos formativos, uma vez que esses espaços assumem um importante papel na luta para promoção da equidade étnica e ‘racial’, a fim de combater o racismo estrutural que está inserido em diferentes espaços, estando presente também nas escolas. A inserção da temática étnico-racial nos contextos formativos ocorreu através da luta e reivindicações do Movimento Negro. Essa inserção nos currículos dos cursos de formação de professores ou da educação básica, contribuem no reconhecimento do protagonismo do povo negro em nossa história, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e efetivamente mais humana.

Desenvolvemos esta pesquisa a partir da leitura e análise dos Projeto Pedagógico dos dois cursos de licenciatura em Pedagogia, onde foi possível compreender como as duas universidades inserem no currículo as questões étnicas e “raciais”, pois conforme define a nona competência geral do docente na Resolução CNE/CP nº 02/2019, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação (...) com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades (...) para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.” (BRASIL, 2019, p. 13).

A Lei nº11.645/2008 entra em concordância a Resolução citada a cima, pois torna-se imprescindível no currículo do futura licenciada que irá atuar diretamente na educação básica, a presença de disciplinas, debates e reflexões de conteúdos que problematizem a nossa própria história, as questões raciais e sociais, oportunizando através do currículo uma maior compreensão sobre as questões étnicas e “raciais”. Gomes (2012), faz uma analogia da descolonização do currículo, pois muitas vezes ainda

reproduzimos um currículo eurocêntrico, que coloca o homem negro como antagonista do homem branco, sempre em uma hierarquia de dominação.

Sendo assim, os currículos dos cursos de pedagogias são constantemente reorganizados, pois precisam estar atualizados a fim de contemplar as novas demandas que aparecem ou que ficam mais evidentes no decorrer dos anos, como por exemplo as questões sociais e ideológicas como o racismo. A Resolução nº 1 do CNE, 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.

Logo, se as instituições de ensino superior proporcionarem uma educação antirracista, pela lógica, a educação básica será contemplada também. Portanto, buscou-se, através dos PPC, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, identificar com essas problemáticas aparecem e como são pensadas na elaboração de cada currículo, uma vez que já se passou praticamente duas décadas desde a implementações das Leis Federais antirracistas, e ainda assim a presença de disciplinas, debates e projetos voltados para a educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino superior deixam a desejar, pois muitas vezes aparecem de forma superficial, tornando o seu objetivo de uma educação antirracista desde a base ineficiente. Como Santos e Andrade (2012) proporcionam uma reflexão pertinente sobre a Lei 10.639/2003 que prevê nos contextos formativos a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana.

Através da análise dos PPC dos dois cursos, fica evidente que os dois cursos oferecerem uma disciplina cujo o nome já demonstre que contempla as questões étnicas e “raciais”, porém seria interessante entrar a campo para compreender melhor como é o funcionamento destas disciplinas, se elas realmente ocorrem anualmente, quem são os professores designados para ministrar essa disciplina, se tem público ou procura, pois sabemos que existem questões burocráticas e políticas que vão além da competência do curso de Pedagogia, entretanto, sabemos também que, o oferecimento de disciplinas obrigatórias ou optativas também faz parte de uma escolha política interna da Universidade, logo, se a Universidade não se compromete efetivamente com o enframento do racismo, através das legislações que regulamentam a reeducação para as relações étnicas e “raciais”, infelizmente a educação básica também será afetada.

Precisamos compreender que o racismo está presente em nossa sociedade e para combatê-lo devemos (re)significar mentalidades e posturas, sempre lembrando que apesar de muitas vezes ele ocorrer de maneira sutil ou velada, ele existe e está presente nas

diferentes estancias sociais, estando inclusive, sobretudo, no seio familiar e nas instituições educacionais. Portanto, é fundamental que a educação em si e professorado esteja disposto a promover reflexões pertinentes sobre conceitos, condutas racistas e preconceituosas, para que ocorra mudanças significativas, seja de cunho social ou racial, dentro e fora dos IEs. É preciso modificar o meio acadêmico, torna-lo mais plural, pois percebemos que muitas vezes o silenciamento de temáticas que ainda são considerados tabus em nossa sociedade, só reforça a ideia de exclusão, de não pertencimento e de resistência, pois a futura pedagoga ou os estudantes de outras licenciaturas, precisam ter contato com essas problemáticas, pois são cursos formam professores que auxiliarão na formação e construção de indivíduos. Logo, se essa educadora em formação, tomar consciência do seu papel social, e tiver contato direto com disciplinas teóricas e práticas, irá conseguir adotar uma postura crítica e assertiva e prol de uma educação antirracista.

Portanto, a promoção de uma educação antirracista dar-se-á a partir de práticas pedagógicas que insira e valorize a história e cultura afro-brasileira e africana, potencializando e reafirmando o pertencimento étnico das futuras gerações, e os dois cursos de pedagogia analisados estão no caminho para a efetivação de uma pedagogia antirracista, pois apresentam em seus currículos, mesmo que ainda de forma sutil, disciplinas e bibliografias que buscam dialogar com a diversidade étnica e ‘racial’.

Entretanto, sabemos que existem muitos desafios para a promoção de uma educação antirracista em nosso país, pois existem diferentes demandas no campo educacional brasileiro que são consideradas prioridades, e ocorre que algumas temáticas acabam ficando em segunda plano por diferentes motivos, mas talvez um deles seja porque nós, enquanto sociedade, não estamos ou não fomos preparados para lidar com temáticas consideradas conflituosas, assim como ainda temos dificuldade em transpor essas discussões nos cursos de licenciatura em geral, pois existem diferentes impasses e tensões, como por exemplo: quem vai ministrar a disciplina? Sem dúvidas é um duplo desafio pedagógico, pois apesar de proporcionarmos disciplinas que assumem uma postura antirracista sabemos que ainda é muito pouco, talvez nem seja possível chamá-la de educação antirracista, pois muitas vezes apenas expressam-se visando a aplicação das legislações, pois através da obrigatoriedade do ensino de História Afro-brasileira e africana no Brasil é fundamental que pensemos em qual formação docente, em quais referenciais teóricos estamos oferecendo, pois a partir de mudanças curriculares significativas, saindo da premissa de “cumprir calendário”, pode ser que ocorra uma

mudança positiva sobre a nossa identidade nocional, através da (re)interpretação da nossa própria história.

As professoras(es) de um modo geral estão imersas as desafiadoras mudanças que ocorrem na sociedade, e são constantemente desafiadas a mudarem as suas posturas profissionais, pois apesar das Leis mobilizarem uma construção de conhecimento coletiva, ainda sim cada sujeito constrói a sua experiência de um modo singular, ou seja, são desafiados em diferentes aspectos: obstáculos durante e após a formação, contradições identitárias e pedagógicas a serem enfrentadas, condições estruturais de aprendizagem, dentre tantas outras que a discente só vai conseguir enxergar na prática. Sem dúvidas, se de fato oferecêssemos o conhecimento histórico e social que a Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 estabelecem nos contextos formativos, teríamos um impacto profundo para à e na construção e fortalecimento de pessoas negras em nosso país.

Ofertar disciplinas nos cursos de licenciatura é fundamental, mas não se deve restringir apenas a isso, é preciso buscar outras alternativas para trabalhar com as variadas questões que ainda passam despercebidas em nossa sociedade, seja de forma transversal, direta e interdisciplinar ou através de eventos, seminários, dentre tantos outros recursos que estão disponíveis dentro das IES. É preciso colocar a temática como prioridade, com intencionalidade, possibilitando (re)significações reais.

A pesquisa em si foi um desafio concluído com êxito, pois por não ter me formado nas instituições pesquisadas e tampouco ter me formado no estado de Mato Grosso do Sul, ficava difícil compreender como ocorria a formação dos meus pares que atuam diretamente na educação básica, pois como comentado anteriormente, durante a minha formação acadêmica durante os anos de 2015 a 2019 na Universidade Federal de Santa Maria/RS, não era ofertada disciplinas obrigatórias ou optativas com foco nas questões étnicas e “raciais”, ocasionando diferentes inquietações e problemáticas que poderiam ter sido brevemente sanadas caso tivessem sido abordadas. Entretanto, essas inquietações provocaram a minha busca por estudar essa temática que ainda possui pouca visibilidade no âmbito educacional. A pesquisa iniciou durante o período pandêmico mais crítico, ou seja, reformulamos esta pesquisa para que ela pudesse ser realizada sem precisar adentrar a campo, através da leitura e entendimento de um instrumento potente que é o currículo dos cursos de pedagogia, pois acreditamos que esta pesquisa seja de suma importância para que outros pesquisadores possam compreender como está sendo oferecida a formação inicial de futuras pedagogas com as questões étnicas e “raciais”.

Por se tratar de uma problemática com grande potencial, indicamos a possibilidade de continuidade desta pesquisa, contemplando talvez o que foi pensado inicialmente antes de vir a ser reformulada para que se torne algo viável de ser realizada considerando o cenário mundial.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TOMAZ, Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.

BACKES, José Licínio. O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 49-56, jan./jun. 2016

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, 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**, Brasília, DF, 22 de jun. de 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typografia d'A República, 1927.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 2, de 10 de março de 2004. Consulta sobre as 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**, Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, set. 2009.

CAMILLOTO, Bruno; CAMILLOTO, Ludmilla. Comissões de heteroidentificação racial: por quem os sinos deveriam dobrar? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 43, n. e254673, p. 1 – 18, 2022.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, [s.l.], v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Aletria, 2002.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- MATA, Inocência. **História e ficção na literatura angolana: o caso de Pepetela.** Lisboa: Colibri, 1993.
- MAUES, Olga Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003.
- MEDINA, António; DOMÍNGUEZ, Maria Concepcion. **La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica.** Madrid: Cincel, 1989.
- MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro colonial. In: WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 5. p. 15-23, 2004.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECADI, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo (SP): Global, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Lei 10.639/03:** depoimento. Entrevistador: Fábio de Castro. [São Paulo, fevereiro 2005]
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 03 abr. 2023.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo**
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1995.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006).** **História**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 2, 2009.
- OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Trad. Isabel Margarida Maia. Porto: Editora Porto, 2000
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

- PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83, p. 25-38, 1993.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118
- READER, Georges. **O Conde de Gobineau no Brasil**: documentação inédita. São Paulo: Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, Conselho Estadual de Cultura, 1976.
- RIBEIRO, M. L. L.; MIRANDA, M. I.. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política**. *In*: Iv Simpósio Internacional - O Estado E As Políticas Educacionais No Tempo Presente, 2008, Uberlândia-Mg. Iv Simpósio Internacional - O Estado E As Políticas Educacionais No Tempo Presente. Uberlândia, 2008. v.1.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades sociais na sociedade brasileira. *In*: SILVA, Paulo Vinícius Baptista. (Org.) **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Ed. UEPG/ UFPR, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- RUIZ, Maria Teresa. **Racismo algo, mas que discriminacion**. San José, Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1988. (Colección Análisis).
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, Niterói, Ano VII, n. 1, p. 5, 2011.
- SÃO PAULO. Decreto 27, de 12 de março de 1890. *In*: SÃO PAULO. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I - 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, RS, ano1, n. 1, p. 1-15, jul./2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

SILVA, Edson. Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/2008. **Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 121-138, jan./jun. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 03, p. 498-506, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976)

SOUZA, Julia Duarte de; OSHIRO, Julyana Sueme Winkler; TREVIZAN, Amarildo Luiz. Relações étnicas e “raciais” na educação infantil em Santa Maria/RS. **Poiésis**, Tubarão, SC, v. 16, n. 29, p. 149-165, jan. / jun. 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12717/10325>. Acesso em 02 abr. 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. Processos formativos na educação das relações étnico-raciais em Ciências Humanas: reflexões a partir de intervenções pedagógicas com Ojás. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 04, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas e utopias**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001.