

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Luana Vitória Vilalba¹

Resumo: O presente trabalho evidencia os resultados da pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC), desenvolvida na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campus de Ponta Porã (CPPP), sobre a inserção dos conteúdos referentes às disciplinas relacionadas a estrutura curricular e ementário referente à matriz História e Cultura Afro-Brasileira e africana e à Educação para Relações Étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia em uma IES do Estado de Mato Grosso do Sul, nas unidades onde caracteriza a oferta. No percurso investigativo realizado, foi adotada a pesquisa qualitativa bibliográfica e documental. Para a coleta de dados foi feita a análise de seis PPC's do curso em questão. Os dados revelam que os conteúdos referentes às relações étnico-raciais estão inseridos na formação inicial docente, e de certa maneira, cumpre a exigência formal na legislação. Entretanto, se faz necessário a formação continuada aos profissionais da educação, a fim de minimizar a reprodução de ideologias colonizadoras na prática docente².

Palavras-chave: Formação de Professores. Relações étnico-raciais. Curso de Pedagogia. História e Cultura afro-brasileira.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar os resultados da pesquisa de Iniciação Científica Voluntária desenvolvida na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campus de Ponta Porã (CPPP), sobre a inserção dos conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira e africana e à Educação para Relações Étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Estado de Mato Grosso do Sul, nas unidades onde caracteriza a oferta. A fim de responder aos seguintes questionamentos e anseios: A formação inicial de professores tem

1 Acadêmica de mestrado em Educação Pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

2 Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Ponta Porã, como exigência para a obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

contribuído para formar professores para o trabalho com a Educação das relações étnico-raciais e sujeitos críticos frente às questões raciais? Diante das indagações iniciais, surgiram novos questionamentos, como: A presente IES, está contribuindo para a ressignificação do currículo, no sentido de formar profissionais preparados para trabalhar conforme a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 - 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”. Em relação a multiculturalidade presente no Brasil, no que diz respeito à formação inicial - está de fato contribuindo para a construção de uma sociedade que valorize e conheça a história e a cultura da população Afro-Brasileira e Africana? A análise incidirá nos conteúdos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER e as legislações voltadas para a temática étnico-racial, como a legislação mencionada.

Os objetivos específicos consistiram em: a) Avaliar os PPC's, dos cursos de pedagogia da IES estudada, no que tange à concepção de formação humana e sociedade, com o intuito de aferir a condução do debate com questões étnico-raciais – sobretudo acerca da formação para a construção de uma sociedade antirracista; b) Sistematizar a estrutura curricular dos cursos em questão, na versão vigente até dezembro 2022.

A partir dos objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em quatro etapas metodológicas: 1) Revisão bibliográfica 2) Análise dos documentos 3) Análise dos dados obtidos e 4) socialização dos dados com unidades parceiras da coleta de dados. Feito isto, dividimos nosso texto da seguinte maneira: inicialmente discutimos acerca do multiculturalismo e dos aspectos históricos e legais do ensino dos conteúdos étnico-raciais; na sequência, abordamos estruturas curriculares de cursos de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior.

O multiculturalismo crítico (Moreira & Candau, 2008), é a perspectiva que compreende a temática que, por um lado permite o reconhecimento da Desigualdade racial e social presente na sociedade, questionar a coexistência de culturas, em sobreposição a outras, no caso da cultura de matriz europeia e colonizadora que tem os seus saberes e jeitos de ser, em sobreposição de outros conhecimentos, maneiras de ser e viver produzidos pela população negra, entretanto; por outro, promove a compreensão, diálogo e a convivência entre

diferentes culturas de maneira reflexiva, questionadora e transformadora.

A pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, pois o tema pesquisado está inserido em um “Universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que por sua vez, busca refletir de maneira profunda as relações raciais, disputas por projetos de educação, vivências e experiências sociais presentes no âmbito da IES em questão (MINAYO, 1994, p.21). Nessa Perspectiva, a pesquisa percorreu um caminho a identificar como a História Afro-brasileira e africana está inserida nos currículos dos cursos de Pedagogia, em um sentido mais profundo, se a discussão alcançou a centralidade ou se ela se encontra em um lugar periférico e secundarizado no Projeto Pedagógico, se as discussões estão presentes nas ementas das disciplinas básicas, além da específica ou se estão subordinadas à matriz europeia de produção que decide o que é ou não conhecimento científico. A pesquisa está estruturada também na pesquisa bibliográfica, pois foi necessário a realização de um processo sistemático de buscas e seleções de informações provenientes de fontes escritas.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Após 20 anos da promulgação da Lei federal 10.639/03, muitos desafios ainda são postos para a sua efetividade e implementação, dentre elas a formação inicial de professores em contemplar a discussão nos currículos dos cursos de formação de professores e nas discussões em sala de aula, não apenas com a inclusão dos conteúdos, mas sim com a crítica à discriminação de cunho racial que existe na sociedade brasileira, resultado de anos de reivindicação da população negra.

No ano de 1978 nasce o Movimento negro unificado (MNU) - durante o período da ditadura militar, momento em que a população negra tem suas manifestações frequentemente reprimidas, silenciadas e inviabilizadas pela sociedade e o movimento surge como uma tentativa de organizar e empoderar a população afro-brasileira, trazendo com ele a força e a esperança para os afro-brasileiros, sendo um dos maiores movimentos negros intelectuais do país que lutou pelos direitos da população negra. Neste sentido, o

“Movimento Negro atua como um farol a iluminar as vidas negras sobre os seus direitos” (gomes, 2017, p. 16). Deste modo, a luta e a resistência das negras e dos negros pela construção da cidadania no Brasil foi constante ao longo de toda história republicana, em face dos desafios significativos impostos pela estrutura racista e desigual na sociedade brasileira.

O movimento negro unificado desempenha um papel crucial como produtor de saberes emancipatórios e como um sistematizador de conhecimentos relacionados as questões raciais no Brasil para que, faça a necessária ruptura epistemológica e política na vida cotidiana, na educação, nas mídias e na academia. Saberes esses que não apenas conscientizaram a sobre o racismo e suas implicações, mas também foram fundamentais para a formulação de demandas e políticas públicas destinadas a combater o racismo, promover a igualdade racial e pelos direitos humanos emancipatórios.

Rupturas necessárias para a construção de novas epistemologias, políticas, afetos e trocas, mesmo estando inseridos em uma sociedade tão desigual como o Brasil. Partindo desse pressuposto, uma das principais conquistas do movimento negro unificado no processo pedagógico de reeducação da população negra e não negra, foi a Lei 10.639 sancionada no ano de 2003, incluindo os artigos 26-A 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Ensino Médio que, mais tarde, é alterada na 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. Cabe salientar, que a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no Brasil é fruto de lutas e reivindicações do Movimento Negro nas primeiras décadas do século XXI.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2011, p.12):

O movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores (as), pela atual inclusão da

história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades.

Em 2009 foi elaborado o Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004), apresentando atribuições para todas as modalidades de ensino. E entre um dos objetivos apresentados no Plano Nacional de Educação, está posto que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p.31).

A Lei 10.639/2003, que, ao tornar obrigatório o ensino da temática em questão para a Educação Básica pública e privada, requereu não só do sistema de ensino a oferta de formação continuada para os educadores que já estão no “chão da escola”, mas também da formação inicial de professores, a reestruturação de seus currículos, a fim de atualizar os acadêmicos sobre a contribuição da população negra para a cultura, história e para que desta forma contribua com a práxis, modos de ser, sentir, narrativas e saberes que por sua vez são negligenciados e até mesmo silenciados no âmbito da Universidade. Sobre a formação inicial dos professores, as Diretrizes apontam que se deve:

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1º do Artigo 1º, da Resolução CNE /CP nº 01/2004.

b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes. c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 2009, p.30-31).

A formação de professores é um desafio, já que existe uma lacuna na formação inicial, devido às poucas discussões e reflexões sobre a História

Afro-brasileira e Africana na universidade. Deste modo, a ausência das discussões na formação inicial se repete na práxis em sala de aula reafirmando a uma educação eurocêntrica e colonizadora que se faz presente no currículo escolar e reflete na ação pedagógica do educador que por sua vez não tem subsídio teórico para trabalhar em sala de aula a Lei 10.639 e acaba por reproduzir o conteúdo inadequadamente e folclorizado.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação inicial de professores e a inserção no currículo dos cursos de licenciatura os conteúdos referentes à valorização da educação para as relações étnico- raciais que permitem aos futuros docentes compreenderem a história e cultura afro-brasileira e africana.

CURSO DE PEDAGOGIA E DIVERSIDADE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

À análise acerca da formação docente, entre elas o/a pedagogo/a, requer uma volta ao passado, aos marcos e aos momentos históricos vivenciados pela educação brasileira. O curso de Pedagogia passou por diversas modificações tanto na sua estrutura curricular como na sua identidade desde a sua implementação no Brasil. Entretanto, atualmente ele tem a sua identidade inicial definida após promulgação da resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia teve suas raízes no início do século XX, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. No contexto da criação das Faculdades de Letras, Filosofia e Ciência, em 1939, surgiu como uma preocupação com a formação docente para as escolas primárias. O curso de Pedagogia era organizado em duas modalidades: o bacharelado com a duração de três anos e a licenciatura. Onde para obter o diploma de licenciado era necessário realizar a disciplina de Didática. Método conhecido como “3+1”. Esse esquema funcionava da seguinte forma: três anos para estudar os conteúdos e um ano para os conhecimentos sobre a didática (SCHEIBE;DURLI, 2011, p. 90).

De acordo com Saviani:

O curso de Didática tinha a duração de um ano e era composta

pelas seguintes disciplinas: 'Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar' (SAVIANI, 2008, p. 39-40, grifo do autor.)

Com isso, aqueles que optavam pelo bacharelado precisavam cursar apenas as duas primeiras disciplinas. O curso tinha apenas a duração de três anos. E com essas disciplinas o curso de licenciatura ganhava mais um ano e seguindo o esquema "3+1", como dito anteriormente.

Entretanto, os profissionais formados em Pedagogia não possuíam uma identidade definida e viviam incertezas quanto ao seu campo de atuação. Assim, desde a sua criação, o curso passou por períodos difíceis e sombrios, sendo os anos de 1939 a 1972 de suma importância para ele, visto que nesse período o curso passou por duas grandes transformações para a construção do que entendemos como Pedagogia atualmente.

No ano de 1962 foram realizadas alterações no currículo do curso de Pedagogia, a partir do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251/62 – de autoria do professor Valmir Chagas – que fixa o currículo mínimo e a duração dele. Entretanto, o currículo mínimo sofreu críticas pelos educadores na época, pois era um currículo rígido que não levava em consideração a diversidade presente no Brasil, outra crítica apontada pelos educadores era o ensino técnico, onde não havia a possibilidade da construção do pensamento crítico e reflexivo, como Brzezinski (1996, p.59) aponta:

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante "rações" de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59)

Nesse sentido, podemos perceber que a discussão sobre o currículo do curso de Pedagogia e a diversidade é uma discussão que vem ocorrendo a algum tempo no âmbito da Universidade. A partir aprovação da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a partir dessas resoluções o currículo dos

cursos de formação docente foram adaptados e seguindo tais Diretrizes. A LDB abre novos horizontes para a educação e para os profissionais da educação. Trazendo a discussão sobre a identidade do Pedagogo e da Pedagogia à tona novamente.

Libâneo (2004, p. 30), ao discutir o conceito da Pedagogia como teoria e prática da educação em sua obra “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” defende que:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ao educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 2004. p. 30).

Nesse sentido, a pedagogia como a ciência da educação tem como um dos principais objetivo a construção de uma educação mais efetiva, por meio da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Em vista disso, e de acordo com o que está posto nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, o currículo do curso em questão deve ser mutável e adaptável, estando alinhado com as demandas sociais presente na sociedade, entretanto, se puérpera dentro da Universidade um currículo rígido, fixo e engessado, onde as discussões relacionadas a diversos grupos sociais existentes. As chamadas “minorias” (grupo LGBT’S, negros, grupos feministas...), ainda se encontram em um lugar periférico no currículo.

Muitas/os afrodescendentes desconhecem a sua ancestralidade, porque os currículos, tanto da formação de professores quanto da educação básica, ainda estão presos em um viés de educação no padrão eurocêntrico que busca privilegiar e classificar conhecimentos e saberes decidindo o que é ou não ciência no âmbito das instituições de ensino, e conseqüentemente na sociedade. José Gimeno Sacristán, Et al. (2013) trazem discussões e reflexões sobre o currículo como um projeto educacional e cultural de suma importância e que deve estar alinhado e dialogando com o contexto das instituições e com a realidade dos educandos,

Por meio desse projeto institucional, são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. (SACRISTAN Et al. 2013, p. 24)

E, ainda, dentro desse currículo monocultural que em pleno século XVI sustenta uma herança colonizadora que valoriza uma única forma de ser, sentir, viver a partir de uma perspectiva eurocêntrica, é possível afirmar que:

Muitas vezes a discussão no território curricular fica restrita aos conteúdos a serem ensinados: quem os selecionam? Como são selecionados? Quais foram selecionados?... Mas não se discute que epistemologias estão presentes na metodologia da escolha dos conteúdos e que epistemologias estão embutidas nos conteúdos selecionados e nos silenciados. Que epistemologias estão presentes nas formas de tratar os conteúdos centrais nas práticas curriculares e que epistemologias estão presentes nos conteúdos periféricos dessas mesmas práticas. Por exemplo, quando as culturas dos povos negros e dos povos indígenas são tratadas na escola restritamente na semana do folclore, há conflitos epistêmicos velados: a epistemologia eurocêntrica expressa nos conteúdos considerados centrais oriundos da cultura “erudita” impõe às epistemologias expressas nos conteúdos dos povos não europeus a condição subalterna de ser restrita a uma semana (concessão de tempo) e à condição de folclore. Assim, a cultura dos povos subalternizados, mesmo que não silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta a condição subalterna, por isso nem é cultura e nem arte, mas folclore e artesanato. (FERREIRA e SILVA, 2013, p. 28)

Os sistemas educacionais têm uma tendência eurocêntrica, valorizando o conhecimento produzido no contexto europeu em detrimento de outros saberes e formas de conhecimento, e conseqüentemente, reflete no currículo que por sua vez cria uma hierarquia em que o conhecimento eurocêntrico é considerado superior e central, enquanto outros conhecimentos são relegados à periferia. Numa perspectiva de descolonização do currículo, questionar e reformular as práticas educacionais que perpetuam o eurocentrismo e a marginalização de outras epistemologias é necessária, pois isso envolve a inclusão de múltiplas perspectivas e saberes no currículo, bem como a promoção de uma educação intercultural que respeite e valorize todas as culturas.

Para Gomes (2012), a inclusão de temas relacionados à diversidade no currículo não é suficiente. Para de fato alcançar uma ruptura epistemológica verdadeira no campo educacional, se faz necessário uma mudança profunda na forma como a educação é concebida. É preciso promover uma transformação

profunda nas estruturas educacionais, nos métodos de ensino e na formação inicial e continuada de professores.

É nesse sentido que se destaca a importância de uma formação docente que esteja em diálogo com a realidade social, formar professores reflexivos sobre as culturas subalternizadas e silenciadas na sociedade e no âmbito do currículo escolar. A partir do que está posto na Diretriz Nacional para o Curso de Pedagogia, a formação do pedagogo no Brasil, tem por base a diversidade cultural presente no país, o processo formativo do pedagogo deve estar pautado em uma formação para a diversidade, formar agentes que possam estar contribuindo com a construção de uma sociedade igualitária

Segundo o que está posto na Diretriz do Curso de Pedagogia do ano de 2006, o pedagogo deverá:

a) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; b) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Nesse sentido, a formação do/a Pedagogo/a tem por base a diversidade cultural presente na sociedade, mesmo com a mudança da Resolução CNE/CP n 1 de 2006 até a atual que é a de 2015 vemos que a preocupação com uma formação de professores que contemple as discussões relacionadas à diversidade étnica-racial presente na sociedade é uma preocupação como está posto na resolução de 2015:

a) o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. b) as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Com vistas a formar Pedagogos para serem agentes de educação na

superação de quaisquer formas de exclusão. Para isso, analisamos na sequência, os cursos de Pedagogia de uma IES que abordam a presente questão.

DISCIPLINAS PARA (IN)FORMAR? CURRÍCULOS EM MOVIMENTO

O conceito de raça é um termo sensível, diz respeito a uma construção da biologia que, anteriormente, referia-se à classificação de espécie de animais, vegetais e diferenciação entre povos. De acordo com Munanga (2003, p.1), etimologicamente “O conceito de raça veio do italiano *razza* que, por sua, vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”. Ainda se referindo ao estudioso Munanga (2003, p. 6) o conceito de “raça”: “É [...] carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”

Guimarães (2003) aponta que o significado da palavra “raça” depende se você está se referindo aos termos ditos “científicos” ou de uma categoria do “mundo real”. Para o autor, raça possui dois sentidos analíticos, um adotado pela biologia e outro pela sociologia.

A biologia e a antropologia física criaram a idéia de raças humanas, ou seja, a idéia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. Todos sabemos que o que chamamos de racismo não existiria sem essa idéia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário. Essa doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos. Depois da tragédia da Segunda Guerra, assistimos a um esforço de todos os cientistas — biólogos, sociólogos, antropólogos — para sepultar a idéia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica. O desejo de todos era apagar tal idéia da face da terra, como primeiro passo para acabar com o racismo. (GUIMARÃES, 2003, p. 95-96).

Tendo em vista que o termo “relações raciais” significa o modo como as raças se relacionam entre si, se tornam essenciais para podermos compreender como se dá tais intersecções na sociedade, principalmente no caso brasileiro, visto

que é um país multirracial no qual a cor serve de base para entender como se configura as relações sociais.

Parto da crítica à categoria “cor”, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela idéia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das “subespécies humanas”. Isso não foi muito difícil, pois pude me restringir a resenhar criticamente os antropólogos dos anos 1940, 1950 e 1960, que documentaram ricamente tal fato. O meu argumento é o seguinte: “cor” não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na idéia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social. (GUIMARÃES, 2003, p. 103-104)

Nesse sentido, os termos raça e cor se tornam indispensáveis para entendermos as relações raciais e sociais na sociedade brasileira. Nilma Lino Gomes (2003, p. 39), ao discorrer sobre o conceito de identidade no que tange a população negra, afirma:

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Nesse sentido, o processo da construção da identidade negra não é um movimento que ocorre isoladamente, e sim na relação com o outro. Vamos nos constituindo enquanto sujeitos a partir do encontro com o outro, do diálogo e das trocas e das diferenças. Quando pensamos a escola como um espaço cultural que contribui com a construção da identidade dos alunos que nela estuda, seja no sentido da construção positiva da imagem do negro ou negativa. Não se pode negar que a escola tem um papel fundamental nessa construção, entretanto, dentro da escola se tem uma visão eurocêntrica de educação.

A diversidade racial é transformada e encarada como uma deficiência e desigualdade essa transformação acontece, pois o negro é visto por uma lente que isola o negro, que incide, em geral, a classe trabalhadora brasileira. Ainda se referindo a intelectual Gomes (2002) não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Não é de se estranhar que muitos alunos negros e negras internalizem o racismo e o preconceito racial. Desta forma, as desigualdades construídas socialmente acabam por serem vistas como algo intrínseco do negro e da negra. Nesse sentido, um povo cuja história faz parte da formação cultural, social, histórica de um país acaba por ser visto e representado por estereótipos, acarretando do negro se tornar um estigma na sociedade.

De acordo com GOMES (2002, p. 42)

Se passarmos em revista vários currículos do ensino fundamental e médio, veremos que o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo – sem passado, sem história – exercendo somente algumas influências na formação da sociedade brasileira. Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

Continua a autora esclarecendo, ainda, que: “[...] o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo” (GOMES, 2002, p. 42). Pelo exposto, entende-se que para podermos de fato pensar na construção de uma educação que não seja apenas antirracista, mas que valorize a história e a cultura da população afro-brasileira e africana, o primeiro passo seja compreender que o racismo está enraizado na sociedade brasileira estando presente na própria estrutura social, na política, economia, também cultura e que uma das características do racismo é sobreposição de uma forma de viver, sentir, ser em relação a outra, no que implica a construção de identidades pessoais e sociais de uma determinada população. Nesse sentido, “é no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão.” (GOMES, 2002, p.42).

O docente enquanto mediador tem um papel importante, pois será através

da ação dele que poderemos de fato contribuir com uma educação que valorize a diversidade. O professor precisa ter um olhar atento, sensível e humano ao reconhecer a complexidade da construção da identidade negra, dentro do racismo à brasileira. Ser negro enquanto uma construção social não é uma condição dada, mas sim construída através da identidade, corporeidade e memória.

Pensar a educação e a identidade nos coloca em desafio para pensar na construção de uma Pedagogia Decolonial e para a Diversidade. Para OLIVEIRA e CANDAU (2010, p.14) a Pedagogia Decolonial é “a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.” Segundo Gomes (2002, p.171) “A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra.” É nesse sentido que entendemos que o entrave para o trabalho com a diversidade étnico-raciais são as concepções de alguns professores acerca da temática, existe uma abordagem estereotipada. se tem a visão do negro apenas escravo e pouco se discute sobre o protagonismo negro, sua luta, sua resistência a sua importância para a construção do Brasil, já que o mesmo foi construído pelas mãos dos negros e dos indígenas, e, diante disso, passam a naturalizar as desigualdades raciais na escola abordando a temática apenas no Dia da Consciência Negra. É nesse sentido que surge a EREER resultados de luta do Movimento Negro Unificado, como dito anteriormente que tem como o objetivo a valorização da cultura e história da população afro-brasileira e africana e combater o racismo através da educação, visto que historicamente na educação brasileira a supervalorização da história e cultura europeia a detrimento das africanas. Formar docentes que estejam de fato preparados para trabalhar com a temática nas disciplinas que contemplem a história da população negra é um desafio e necessário.

Para compreendermos como o curso de Licenciatura em Pedagogia contempla as DCNREER analisaremos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de seis unidades da IES pesquisada, localizadas nas seguintes cidades – todas de Mato Grosso do Sul: Ponta Porã; Naviraí; Aquidauana; Corumbá; Três Lagoas; e, Campo Grande. Observamos tanto as versões vigente até dezembro de 2022, quanto em sua reformulação recente, de acordo com a proposta da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 – mesmo que ainda esteja em debate, as instituições optaram por inovar seus Currículos. Conforme as

Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais “[...] o ponto de partida para a inserção das Diretrizes Étnico-Raciais é o Projeto Político Pedagógico Institucional e dos Cursos [...] das IES” (BRASIL, 2006, p. 132-133). Nesse sentido fica evidente a importância de contemplar a EREER no currículo dos cursos de formação de professores, uma vez que, o desenho curricular do PPC pode representar os interesses e aspirações das instituições no que se refere a formação dos educandos e futuros professores.

Nos projetos Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia da IES, foi procurado observar como as questões referentes à temática Étnico-raciais vem sendo contemplada no currículo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais nas ementas das disciplinas do curso e se a presença de disciplinas focadas na valorização da cultura e história afro e africana.

A partir da análise dos PPC's das IES, foi possível constatar a existência de sete disciplinas que tratam de forma mais ampla sobre as questões raciais. As quais estão listadas abaixo

Quadro 1: Disciplinas focadas na “valorização da cultura e história afro e africana”

Disciplinas	Unidade
Estudos Afro-brasileiros e Étnicos Raciais (OPT)	CPPP - Ponta Porã
Relações étnico - raciais (OBG)	FAED - Campo Grande
História da África (OPT)	FAED - Campo Grande
Tópicos educacionais em educação e igualdade étnico-raciais (OBG)	CPNV - Naviraí
Educação étnico-racial, gênero e diversidade (OBG)	CPAN - Pantanal
Educação e as relações étnicos - raciais (OBG)	CPTL - Três Lagoas
Educação e as relações étnico - raciais (OBG)	CPAQ - Aquidauana

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso

O fato de ter disciplinas focalizadas na valorização da cultura e história afro e africana é um avanço significativo na luta para a construção de uma educação que valorize a população afro-brasileira, pois de acordo com as autoras Gomes e Silva (2002, p. 13)

[...] quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos

educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais.

No caso da IES estudada, as alternativas foram a inclusão da temática de forma obrigatória em cinco dos seis cursos de Pedagogia das unidades que caracteriza a oferta. Nesse sentido, podemos observar que a unidade do município de Ponta Porã é a única unidade que oferece a disciplina como optativa enquanto em outras unidades consta como obrigatória. É interessante analisar que a unidade de Campo Grande possui duas disciplinas focadas na valorização da história afro e afro-brasileira algo que a diferencia das outras localidades. O segundo grupo sistematizado diz respeito às disciplinas que abordam “Étnico-Raciais”. Foram selecionadas para compor essa categoria 45 disciplinas que estão divididas em 6 unidades que a partir de suas ementas evidenciam a educação étnico-racial.

Quadro 2: Disciplinas que a temática “Étnico - Raciais” consta na ementa do curso do campus de Ponta Porã.

Disciplinas
Inclusão, diversidade e direitos humanos
Educação e cultura
Estágio Obrigatório. em Ed. Inclusiva
Estágio Obrigatório. em Ed. Infantil
Estágio Obrigatório Em gestão escola
Estágio Obrigatório. nos anos iniciais do ensino fundamental
Fundamentos e Práticas de Corporeidade e Movimento
Fundamentos e Práticas do Ensino da Alfabetização e Letramento I e II
Fundamentos e Práticas do Ensino da História e Geografia
Gestão escolar
História da educação
Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica
Educação escolar indígena
Educação no campo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso

Quadro 2: Disciplinas que a temática “Étnico - Raciais” consta na ementa do curso no campus de Campo Grande.

Disciplinas
Trabalho acadêmico
Estágio obrigatório em educação infantil I, II e III
Estágio obrigatório nos anos iniciais do fundamental I, II e III

Fundamentos e metodologias de ensino de geografia
Gestão escolar
Literatura infantojuvenil
Pesquisa em educação
Políticas educacionais
Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental I e II
Prática pedagógica em educação infantil I e II

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso

Quadro 3: Disciplinas que a temática “Étnico - Raciais” consta na ementa do curso no campus de Naviraí.

Disciplinas
Educação Indígena

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso

Quadro 4: Disciplinas que a temática “Étnico - Raciais” consta na ementa do curso no campus de Pantanal

Disciplinas
Fundamentos e metodologias do ensino de geografia
fundamentos e metodologias de ensino de história
Ludicidade e educação
Fundamentos e metodologia do ensino de Língua Portuguesa
Literatura e educação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso

Quadro 5: Disciplinas que a temática “Étnico - Raciais” consta na ementa do curso no campus de Aquidauana

Disciplinas
Didática
Educação e cultura
Estágio obrigatório em educação infantil I e II
Diferença, diversidade e direitos humanos
Estágio obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental I e II

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso

Na unidade de Três Lagoas a temática não consta.

O terceiro grupo sistematizado tem como finalidade evidenciar em números a quantidade de disciplinas onde a temática se faz presente.

Quadro 1: Quantidade de disciplinas onde a temática “étnico - raciais” aparece na ementa

CAMPO GRANDE	17
PONTA PORÁ	15
PANTANAL	5

NAVIRAÍ	1
AQUIDAUANA	7
TRES LAGOAS	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso

É possível verificar que a temática tem uma forte presença nas ementas das disciplinas colocando em evidenciar a preocupação com a formação dos educandos para a educação étnico-raciais. Entretanto, como podemos ver na unidade de Três Lagoas apesar de ofertar a disciplina “Educação e as relações étnicos - raciais” como obrigatória, foi possível notar que a temática não está presente na ementa de nenhuma outra disciplina. E na unidade do campus de Naviraí que aparece apenas uma vez. Tais ausências na formação na formação inicial de professores para a Educação Básica podem, ser sentidas, por um lado, na impossibilidade do professor em produzir práticas que possam estar construindo com a educação antirracista. Por outro lado, perpetua-se a hierarquização das narrativas e dos saberes que desprezam outras formas de ser, saber e conhecimentos.

Considerações finais

Em resposta ao questionamento feito inicialmente: sim, parte significativa dos licenciados sabe e viu a História e Cultura africana e afro-brasileira e a Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de Pedagogia oferecidos pela Instituição de Ensino Superior em questão. Em todos os cursos foi possível visualizar a menção explícita aos termos e conceitos relacionados à questão étnico-racial. No entanto, no curso de Pedagogia da unidade de Três Lagoas a discussão não ganha tanta visibilidade na ementa das disciplinas, tornando a discussão sobre a educação Étnico-raciais restrita apenas para a disciplina específica.

O objetivo desta pesquisa foi o de contribuir para dar visibilidade a uma formação docente que privilegie debates, discussões das relações raciais, pois dessa forma, romper com um currículo monocultural. Acredita-se que a pedagogia decolonial seja a chave para promover a “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p.105).

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro e Afro-brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 de nov. 2018

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004a

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p.8.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 1994. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Michelle G.; SILVA, Janssen F. **Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico- Raciais nas Práticas Curriculares: conteúdos selecionados e silenciados.** Teias, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículos sem Fronteiras, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia.** Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

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.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação. Porto Alegre, Vol. 3, nº. 63 PUCRS- p. 489-506, set./dez. 2007

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) **Saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.