



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BETEL PEREIRA DE CASTRO

**PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS
NA FORMAÇÃO INICIAL**

MACAPÁ
2023

BETEL PEREIRA DE CASTRO

**PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS
NA FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora:
Professora Doutora Eugénia da Luz Silva Foster.

MACAPÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

C355 Castro, Betel Pereira de.
Percepção dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial de professores / Betel Pereira de Castro. - Macapá, 2023. 1 recurso eletrônico. 192 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.
Orientadora: Eugénia da Luz Silva Foster.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação. 2. Relações Raciais. 3. Formação de Professores. I. Foster, Eugénia da Luz Silva, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

CASTRO, Betel Pereira de. **Percepção dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial de professores**. Orientadora: Eugénia da Luz Silva Foster. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

BETEL PEREIRA DE CASTRO

**PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS
NA FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Aprovado em, 15 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster – PPGED/UNIFAP
Doutora em Educação - UFF
Orientadora

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito – PPGED/UNIFAP
Doutora em Educação - USP
Titular Interno

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio – PROFMAT/UNIFAP
Doutor em Teologia - Faculdade EST
Titular Externo

Profa. Dra. Piedade Lino Videira – PPGED/UNIFAP
Doutora em Educação – FACED/UFC
Suplente Interno

Prof. Dr. Marcus Vinícius de Freitas Reis – PROFHISTÓRIA/UNIFAP
Doutor em Sociologia – UFSCar
Suplente Externo

Para minha querida mãe *Ulda Pereira de Castro*
e meu querido pai *Antônio Alves de Castro* (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a *DEUS*: pai, conselheiro, ajudador, protetor, consolador e melhor amigo, por sempre me amparar nos momentos mais difíceis dessa jornada. Obrigada meu Pai Amado!

À minha querida família: *Raquel, Ezequiel, Ezequia, Antônio Júnior, Raiane, Vanessa, Aline Michelle, Maria Eduarda, Pedro Lorenzo, Pedro Henrique e Mateus Rafael*, principalmente, minha amada mãe *Ulida Pereira de Castro*, por sempre me estimular, ajudar, e nunca me deixar desistir, quando às vezes eu achava que não tinha mais como seguir em frente. Obrigada, família!

Ao meu amado pai *Antônio Alves de Castro*, que não está mais entre nós, mas continua vivo em nossos corações, por me ensinar a trilhar o caminho do bem e por sempre acreditar em mim. Obrigada, pai!

À minha querida orientadora Professora Dra. *Eugénia da Luz Silva Foster*, pela paciência, inteligência, e por dizer as palavras certas nos momentos certos. Obrigada por estar sempre disposta a contribuir com o meu crescimento intelectual e pessoal!

Ao Professor Dr. *Elivaldo Serrão Custódio*, por me auxiliar, incentivar, e por suas contribuições tão valiosas na produção desta pesquisa.

Aos meus colegas de caminhada, em especial aos do “Grupo Paralelo” (*Leslie Jovana, Angleson Pantoja, Fabiana Marques e Neliane Alves*), pelo apoio e incentivo que me impulsionaram a prosseguir.

À amiga *Mayara Priscila Reis da Costa*. Obrigada pelas horas de conversas, pela gentileza, e também por sua disposição em auxiliar-me.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Profa. Dra. *Ilma de Andrade Barleta*, pelas palavras de incentivo, pelo carinho e respeito. Obrigada por tudo!

À secretária do PPGED, *Idanilde de Oliveira Rocha de Lima*, pela disposição e solicitude. Obrigada por sua gentileza e delicadeza!

Aos meus parceiros bolsistas da CAPES/FAPEAP, pelo aprendizado nesses dois anos de atividades, produções, apresentações, mas também de diversão e companheirismo.

À UNIFAP, e a CAPES/FAPEAP, pelos momentos valiosos de aprendizagens.

Aos meus colegas do grupo de estudos “INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”, pelas preciosas contribuições. Muito obrigada!

A todos que colaboraram direta e indiretamente na construção desse trabalho, minha eterna gratidão!

As heranças culturais africana e indígena constituem uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaicas, orientais etc. Juntas essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história.

(MUNANGA, 2010)

RESUMO

A educação das relações raciais tem sido discutida em todo Brasil nos últimos tempos. Contudo, para que haja a superação do racismo e seus desdobramentos, é essencial um trabalho efetivo da coletividade em prol desse movimento. Nesse contexto, a universidade como uma importante instituição na formação de professores tem o papel de articular conhecimentos necessários para o resgate positivo da presença negra na sociedade brasileira. Para tanto, é preciso efetivar práticas e políticas antirracistas nos currículos escolares e universitários. Este estudo tem como objetivo principal analisar a percepção dos estudantes sobre a contribuição da educação para as relações raciais na formação docente do curso de Pedagogia, para o enfrentamento ao racismo. A pesquisa se configura em um estudo de caso com enfoque em abordagem qualitativa. A metodologia para coleta de dados materializa-se na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, buscando dar visibilidade à percepção dos acadêmicos do curso de Pedagogia através de questionário e entrevista semiestruturada. Para o tratamento de dados utilizou-se a Análise do Conteúdo de Bardin (2016), tanto para discorrer sobre os documentos pertinentes a este estudo quanto para analisar as percepções dos sujeitos. Os resultados apontaram para o fato de que os estudantes percebem a relevância dessa temática na formação de professores, uma vez que esse processo pode redimensionar o olhar, por meio de uma consciência crítica e reflexiva e da descolonização do currículo, das práticas pedagógicas, e principalmente das mentes. Assim, na perspectiva de trazer a lume questões sobre as relações raciais na formação docente, tendo em vista os avanços sobre essa temática no âmbito universitário amapaense, com recorte no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), vislumbrando reflexões e práticas pedagógicas para o enfrentamento ao racismo, é que este estudo visa contribuir, considerando assim, a importância da educação para as relações raciais na formação de professores para o combate às práticas racistas na educação formal e demais espaços sociais.

Palavras-chave: Educação. Relações Raciais. Racismo. Antirracismo. Formação de Professores.

ABSTRACT

The education of race relations has been discussed throughout Brazil in recent times. However, for racism and its consequences to be overcome, an effective work of the community in favor of this movement is essential. In this context, the university as an important institution in the training of teachers has the role of articulating knowledge necessary for the positive rescue of the black presence in Brazilian society. To do so, it is necessary to implement Anti-Racist practices and policies in school and university curricula. Thus, this study has as main objective to analyze the perception of students about the contribution of education to race relations in the teacher training of the Pedagogy course, to confront racism. The research is configured in a case study with a focus on a qualitative approach. The methodology for data collection is materialized in bibliographical, documentary and field research, seeking to give visibility to the perception of the academics of the Pedagogy course through semi-structured interviews. For data treatment, Bardin's Content Analysis (2016) was used, both to discuss the documents pertinent to this study and to analyze the perceptions of the subjects. The results pointed to the fact that students perceive the relevance of this theme in teacher education, since this process can resize the look, through a critical and reflective awareness and the decolonization of the curriculum, pedagogical practices, and especially minds. Thus, in the perspective of bringing to light questions about race relations in teacher education, in view of the advances on this theme in the Amapaense university context, with a focus on the Pedagogy course of the Federal University of Amapá (UNIFAP), envisioning reflections and pedagogical practices to confront racism, this study aims to contribute, considering thus, the importance of education for race relations in the training of teachers to combat racist practices in formal education and other social spaces.

Keywords: Education. Race relations. Racism. Opposition to racism. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frente da Universidade Federal do Amapá	90
Figura 2 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNIFAP (2001)	94
Figura 3 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNIFAP (2009)	97
Figura 4 – Projeto Afrocientista	104
Figura 5 – Primeira Edição do Projeto Afrocientista	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ementa da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais	98
Quadro 2 – Trabalhos de Conclusões de Curso (TCC's) do curso de Pedagogia da UNIFAP	106
Quadro 3 – Perfil dos entrevistados	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	109
Gráfico 2 – Cor/Etnia	109
Gráfico 3 – Religião que segue	110
Gráfico 4 – Orientação sexual	111
Gráfico 5 – Local de nascimento	112
Gráfico 6 – Estado civil	112
Gráfico 7 – Filhos	113
Gráfico 8 – Classe social	114
Gráfico 9 – Renda mensal familiar	114
Gráfico 10 – Bairro que mora	115
Gráfico 11 – Questão racial em sala de aula	118
Gráfico 12 – Cultura negra no curso	119
Gráfico 13 – Relevância da educação das relações raciais	120
Gráfico 14 – Discriminação racial	120
Gráfico 15 – Abordagem na disciplina	123
Gráfico 16 – Forma de tratamento	123
Gráfico 17 – Resistência acerca da questão racial	124
Gráfico 18 – Conteúdos antirracistas	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Curso de Especialização em Política Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNRM	Comissão Nacional de Residência Médica
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
COREME	Comissão de Residência Médica
COVID	Corona Virus Disease
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
DEX	Departamento de Extensão
EST	Escola Superior de Teologia
FACED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IPEA	Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PNS	Pessoal de Nível Superior
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEAC	Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMAP	Universidade de Maturidade do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIMULHER	Universidade da Mulher
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 QUESTÃO RACIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.....	27
2.1 Reflexões sobre raça e identidade no Brasil.....	27
2.2 Considerações sobre o racismo e seus desdobramentos.....	35
2.3 O negro e alguns processos educacionais do Brasil.....	42
2.4 Breves reflexões sobre a questão racial no contexto amapaense	50
3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	54
3.1 O curso de Pedagogia e a formação docente.....	54
3.2 Questão racial e formação docente: o que dizem as leis.....	60
3.3 A educação das relações raciais no currículo do curso de Pedagogia.....	67
3.4 Racismo e antirracismo na universidade: harmonia ou tensionamentos?.....	74
4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	81
4.1 Método da pesquisa: estudo de caso em abordagem qualitativa	81
4.2 Os instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, documental, de campo, questionário e entrevista semiestruturada	83
4.3 <i>Lócus</i>, sujeitos da pesquisa e tratamento de dados	86
5 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS E OS AVANÇOS NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO CURSO DE PEDAGOGIA	89
5.1 Caracterização do <i>Lócus</i> da pesquisa.....	89
5.2 O curso de Pedagogia da UNIFAP: há algo novo?	92
5.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	107

5.4 As percepções dos acadêmicos sobre as relações raciais na formação inicial do pedagogo.....	130
5.4.1 O que dizem os estudantes e egressos do curso de Pedagogia da UNIFAP	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE A - TERMO DE DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	172
APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	174
APÊNDICE C - BROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	178
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO E CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	180
ANEXO B - FLUXOGRAMA - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAPA (UEAP)	183
ANEXO C - RELATOS DOS ENTREVISTADOS	184

1 INTRODUÇÃO

As relações raciais no Brasil são caracterizadas por peculiaridades derivadas de um processo racialista¹ que desencadeou conflitos e tensões em torno do ser negro. Nessa perspectiva, abordar a questão racial negra no contexto acadêmico, e em outros espaços da sociedade brasileira não é algo simples, uma vez que determinadas teorias e ideologias buscam subverter direitos, culturas, linguagens, modos de vida de um povo, que foi retirado de seu lugar de origem, para a servidão em um país desconhecido, chamado Brasil.

Por conseguinte, faz-se necessário discutir não somente, de que forma essas relações raciais foram construídas no Brasil, mas também, a importância desse processo na formação inicial de professores, considerando o modo como o pensamento racial brasileiro interfere, nos currículos escolares, na construção e valorização da identidade negra, nas práticas pedagógicas da educação básica e superior, visto que a cultura branca europeia ainda é bastante apreciada em nossa sociedade, de modo que as culturas africana, afro-brasileira e indígena são colocadas à margem.

Deste modo, considera-se relevante o desvelamento e a desestruturação de teorias que provocaram o surgimento de um racismo sistêmico e perverso, que marginaliza os sujeitos e põe à prova as relações entre os pares. Silvio Almeida (2019, p. 38) acrescenta, nessa direção, que o racismo é uma “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’, com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares [...]”.

O racismo é, então, uma forma de dominação ideológica, em que os grupos da elite dominante buscam a todo tempo apoderar-se e autoafirmar-se. Essa autoafirmação se dá por meio da inferiorização e/ou estigmatização do outro, isto é, por meio da linguagem, dos gestos, olhares, “brincadeiras”, buscando depreciar a imagem daquele que é diferente do padrão idealizado. Sob essa ótica, “o racismo é parte de um processo social que ‘ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’” (ALMEIDA, 2019, p. 39).

Ressalta-se, nesse caso, que o Brasil é uma nação racista, entretanto, não assume suas práticas, é, pois, o país do “não-dito (sic) racista”, como afirma Sales Jr. (2006, p. 232). Assim sendo, reconhecer as práticas discriminatórias em função da cor, não é algo simples,

¹ Guimarães (1999) aponta que o racismo é uma doutrina a qual “existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham, entre si, certos traços e tendências, que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça (p.147)”. Doutrinas como esta, serviram para “justificar diferenças de tratamento e de estatuto social entre os diversos grupos étnicos presentes nas sociedades ocidentais e americanas, conduzindo quase sempre a um racismo perverso e desumano [...]” (GUIMARÃES, 1999, p. 148).

visto que quem discrimina, esconde suas reais intenções.

Esse racismo perverso permeia, também, o sistema educacional brasileiro, não somente através de práticas racistas explícitas, bem como por meio do silenciamento e invisibilidade da temática racial negra nos currículos escolares e no contexto universitário. Cavalleiro (2005, p. 09) indica, nesse aspecto, que “a despeito dessa tentativa de silenciamento, a resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial”.

A supressão da história positiva do negro dos currículos da educação formal contribui para a manutenção de uma suposta superioridade eurocêntrica, que busca constantemente manter-se no topo da hierarquia social. Contudo, a população negra vem lutando para que haja o reconhecimento e a inclusão da significativa parte da história do povo negro brasileiro nos currículos escolares, e no próprio processo histórico do Brasil de maneira geral. Sobre isso, o Movimento Negro Brasileiro², tem sido “um importante ator político [...] como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (GOMES, 2017, p. 24).

O papel que o Movimento Negro contemporâneo desempenha no universo educacional, como um dos protagonistas no reconhecimento do racismo, e na luta pela valorização da identidade negra, dialoga com o objetivo da educação antirracista, cuja finalidade é a busca pela inclusão das diferenças, e estratégias de enfrentamento ao racismo e suas interfaces no cenário educacional. Gomes (2017, p. 23) corrobora afirmando que o objetivo do movimento negro é o de “superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares da sociedade”.

Sob essa perspectiva, é necessário incluir nos currículos escolares e universitários, o viés afrocentrado³, o qual pressupõe a desconstrução do imaginário, para a re(construção) de uma nova mentalidade com a ressignificação dos saberes, e o fortalecimento das culturas e

² Gomes, (2017, p. 23) define o movimento negro como uma “das mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”.

³ O termo afrocentríco ou afrocentrado, busca “se afirmar como contraponto ao conceito de eurocentrismo, responsável por muitas das contradições e das incongruências, das distorções e das anomalias, das desordens e dos desconcertos, enfim de boa parte das tensões que marcam as relações étnico-raciais no contexto escolar” (SILVA, 2021, p. 27).

identidades negras. Para Maurício Silva (2021, p. 23) a intenção de um currículo afrocentrado é o de, “[...] desfazer os equívocos que, tradicionalmente, tem-se alastrado no ambiente escolar, acerca da história e da cultura brasileira, em especial no que compete ao legado cultural africano [...]”.

Diante disso, através desta pesquisa que tem como objeto de estudo a *percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão racial na formação docente*, busca-se espaços de debates e reflexões sobre como o racismo, afeta de maneira negativa a vida dos sujeitos, desde a educação infantil até os espaços da universidade brasileira. Desse modo, é preciso trazer à baila a questão racial no contexto acadêmico no sentido de provocar não somente reflexões, mas, sobretudo mudanças na práxis, para uma formação docente que busque contribuir com uma educação antirracista, pautada na inclusão da diversidade nos currículos escolares, tendo em conta que “a escola brasileira parece não ter aprendido, ainda, a conviver com a formação cultural multirracial e pluriétnica de seu alunado, privilegiando o currículo de matriz europeia” (SILVA, 2021, p. 29).

A relevância social do referido estudo sobre a questão racial negra, com foco no curso de Pedagogia, deve-se, entre outros aspectos, ao fato de que a formação docente inicial necessita perpassar pela questão da “cidadania ativa”, como afirma Gohn (2013, p. 302), apontando que aquela, “requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo”. Essa conscientização perpassa pela questão da desconstrução das bases do racismo, bem como à valorização e o fortalecimento das identidades negras nos currículos, e ações que combatam o racismo, pois, como aponta Almeida (2018, p. n 37), “é dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial [...], manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais [...]”.

Entende-se com isso, que tratar as relações raciais na formação inicial do professor em formação vai além da compreensão do que é o racismo, raça, discriminação, dentre outros termos e conceitos relacionados à educação para as relações étnico-raciais, significa dizer, que o professor necessita de uma formação que envolva aspectos centrados na diferença, a qual é a marca de uma sociedade heterogênea, diversa, plural, multiétnica. Nesse aspecto, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013, p. 72) aludem “que os instrumentos legais⁴ que concretizam a política educacional projetada pretendem redimensionar a memória histórica”, formando,

⁴ Dentre esses instrumentos, a Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História Cultura Afro-Brasileira".

assim, uma consciência social, política e histórica positiva da imagem do negro.

Para tal, é preciso que a educação formal repense sobre a importância de tratar a questão racial nesses espaços, considerando nesse caso, as percepções dos estudantes do curso de Pedagogia, uma vez que esses sujeitos têm olhares específicos sobre os desdobramentos acerca do tratamento dado às questões étnico-raciais na universidade, por vivenciarem em sala de aula a preparação de professores, tendo em conta, ainda, que esses educadores que estão em formação, necessitam de aparato teórico e prático para tratar a diversidade no chão da escola.

Cabe ressaltar, que minha⁵ intenção em estudar e pesquisar um pouco mais sobre a questão racial na sociedade brasileira e, principalmente, amapaense, no contexto educativo, tem a ver diretamente com minha jornada de formação acadêmica quando ainda estava cursando Licenciatura em Pedagogia nesta universidade (Universidade Federal do Amapá) no ano de 2009, mas principalmente, com minha trajetória pessoal de vida. Convém destacar, que meu processo escolar desde a educação infantil até os dias atuais sucedeu em instituições públicas, e esse caminho, no sistema educacional gratuito tem marcado meu olhar de forma significativa para questões relevantes, especialmente, sobre os aspectos que envolvem a temática racial no Brasil, mas especificamente no sistema educacional.

Nos estudos anteriores à minha chegada ao campo acadêmico, não pude contemplar o tratamento sobre a questão étnico-racial nas disciplinas (exceto de forma superficial) nem tampouco em debates, e/ou ações que valorizassem a cultura e a identidade negra. A ausência desse processo, tão relevante na construção e desconstrução de saberes no meu percurso escolar, contribuiu para tensionamentos em torno da questão racial tanto no convívio estudantil quanto fora dele.

Contudo, o advento à UNIFAP por meio dos estudos e debates realizados na disciplina de Seminário de Pesquisa I, II, III e IV ministrada à época, pelas Professoras Doutoras Eugénia Foster e Márcia Jardim⁶, bem como através da Disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, (atualmente ministrada pelas professoras Dras. Eugénia Foster e Piedade Videira⁷) redimensionou minha percepção acerca das questões raciais e do pensamento racial brasileiro, uma vez que foi possível perceber por meio dos estudos sistematizados, e também, através de pesquisas tanto no curso de Pedagogia, quanto no Curso

⁵ Farei no decorrer do texto pequenos relatos de minha experiência como egressa do curso de Pedagogia no ano de 2009, por isso foi utilizado termos na primeira pessoa do singular em alguns trechos desse estudo.

⁶ Professoras pioneiras no trato a questão racial de forma mais aprofundada no curso de Pedagogia da UNIFAP.

⁷ Doutoradas em Educação, professoras desta instituição (UNIFAP) e pesquisadoras da questão racial no Estado do

de Especialização em Política Educacional (CEPE) no ano de 2016, e conseqüentemente através da presente pesquisa, mudanças no meu modo de pensar, agir e falar no que diz respeito, principalmente às relações interpessoais, como também em relação às práticas e os movimentos que perpetuam o racismo no Brasil.

Perante o exposto, pensar a educação para as relações raciais nos currículos escolares, debates, discussões e, sobretudo na formação inicial de professores, é um passo importante e necessário no processo de superação da discriminação racial e do racismo, uma vez que esse movimento, desde a educação infantil até a universidade pode redimensionar olhares, pensamentos e práticas. Dessa forma, é possível afirmar que, para que haja a queda dos muros altos construídos em favor das estruturas antinegro, faz-se necessário considerar a educação para as relações raciais nos cursos de formação inicial de professores, visto que, esse processo mesmo estando ausente em minha escolarização infantil e no colegial, na academia, foi possível re(construir) uma nova percepção sobre as estruturas que sustentam o racismo.

Contudo, a inserção da temática racial nas matrizes curriculares por si só não altera o quadro de desigualdade e de discriminação racial presentes nesses espaços, é preciso, nesse sentido, não somente o comprometimento dos atores educacionais na abordagem metodologicamente organizada e sistematizada dos conteúdos, bem como “o domínio de competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação” (COELHO, W; COELHO, M., 2013, p. 72). Embora a formação de professores no curso de Pedagogia não seja considerada o único espaço de formação docente, ela ocupa o lugar central no movimento de provocar reflexões de conhecimentos, construções e reconstruções desembocando em uma nova forma de ver o mundo. (COELHO, W; COELHO, M., 2013).

Nesse sentido, na perspectiva de saber como a temática racial está sendo abordada no âmbito dos cursos de Pedagogia, os processos que norteiam a tomada de consciência das diferenças entre os pares, vislumbrando uma educação antirracista e ativa no combate ao racismo, a fim de tentar preencher uma lacuna no campo das investigações realizadas na temática em questão, é interessante saber o que os participantes desta pesquisa apontam, dizem e/ou pensam sobre a educação das relações raciais. Desse modo, surgiu a seguinte problemática: **qual a percepção dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a importância da educação para as relações raciais na formação de professores para atuarem com a diversidade étnico-racial na educação básica?**

Considera-se que a educação para as relações étnico-raciais tem sido discutida nos debates sobre a formação docente do Brasil, no século XXI. No entanto, os cursos de Pedagogia não proporcionam ainda elementos suficientes para a desestruturação e superação de práticas racistas. Os reflexos desse processo são evidenciados nos currículos escolares, em um viés pautado no eurocentrismo, onde a cultura e a identidade dos povos africanos e indígenas, e sua importância na história brasileira são invisibilizados e/ou subalternizados. A partir dessa ótica, “faz-se necessário refletir sobre a formação e a prática docente” (CAPRINI; DEORCE, 2018, p. 6), com vislumbre para uma educação multicultural⁸ e efetivamente antirracista.

Convém destacar, que as relações raciais que se dão no cenário acadêmico e demais espaços, corroboram muitas vezes, com comportamentos que ratificam a discriminação racial contra a identidade negra. Além disso, essas relações são mediadas por atitudes muito sutis e/ou veladas de discriminação, pautadas em estereótipos, preconceitos, estigmas⁹ e outros desdobramentos do racismo estrutural brasileiro.

Saber como esses processos se camuflam e permeiam a prática docente na educação para relações étnico-raciais na formação inicial, buscando refletir sobre suas envergaduras, para romper com o *modus operandi* do racismo, é fundamental, quando o que se pretende é uma educação que contribua para o avanço no respeito às diferenças, o diálogo, e o enfrentamento ao racismo estrutural que escamoteia a população negra por séculos.

Em vista disso, na perspectiva de subsidiar melhor este estudo, foram levantadas algumas questões norteadoras para o processo de investigação desta pesquisa: a) como se configuram as relações raciais na sociedade brasileira como repercutem na universidade? b) quais são os desdobramentos da questão racial e que avanços podem ser percebidos na universidade e no curso de Pedagogia? c) como os estudantes percebem os avanços a partir dos marcos legais nesse cenário e como avaliam sua importância na formação inicial?

Porquanto, pautada na tentativa de alcançar respostas que evidenciem a importância dos debates, reflexões e práticas sobre a contribuição da educação das relações raciais para a formação docente no curso de Pedagogia, visando dessa forma, o enfrentamento ao racismo e seus desdobramentos, foram construídos os objetivos para a investigação deste estudo.

Por conseguinte, esta pesquisa tem como *objetivo geral*, **analisar a percepção dos**

⁸ Canen (2000, p. 138), analisa essa questão “como uma via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a se garantir a pluralidade cultural”, desse modo, perpassa pela valorização das diferenças étnicas e raciais, como também, pela superação de uma educação unilateral eurocêntrica.

⁹ Sales Jr. (2006), menciona que o estigma “é uma demarcação corporal de uma relação social de desigualdade,

estudantes sobre a contribuição da educação para as relações raciais na formação docente do curso de Pedagogia, para o enfrentamento ao racismo. *Os objetivos específicos* desta pesquisa foram definidos da seguinte maneira: **Investigar** em que medida os acadêmicos têm acesso a debates e reflexões para a compreensão das relações raciais no Brasil; **Identificar** as ações desenvolvidas no âmbito da universidade e suas implicações na formação docente no curso de pedagogia; e **Refletir** sobre as percepções dos estudantes no que se refere aos avanços da questão racial no ensino superior, a partir das determinações dos marcos legais, suas implicações no curso de pedagogia e importância na formação docente para o combate ao racismo.

Considerando que “há apagamentos históricos e epistemológicos presente nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior [...]” (GOMES, 2021, p. 436-437), o processo de escolarização dos povos negros e a superação do modelo curricular eurocêntrico requerem o reconhecimento da diversidade cultural como parte fundamental na construção do conhecimento histórico, social, político e cultural. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER apontam que é preciso que os professores estejam preparados para lidar com “as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais [...]” (BRASIL, 2004, p. 11).

Assim, tendo em conta que a formação inicial do professor do curso de Pedagogia, com vistas à educação das relações raciais, tem grande relevância para o enfrentamento ao racismo, buscou-se a partir de tais considerações fazer um mapeamento de estudos científicos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores “percepções de acadêmicos”; “relações raciais” e “formação docente inicial”. Delimitaram-se os anos de publicação das pesquisas, entre 2011 e 2021 (últimos dez anos) como um recorte para melhor seleção dos referidos estudos.

As produções encontradas no período citado, totalizaram em 23 (vinte e três) dissertações e 5 (cinco) teses, chegando à um total de 28 (vinte e oito) produções, que versam sobre relações raciais e formação docente, de um modo mais geral, sem, contudo, tratar percepções de acadêmicos. Ademais, os trabalhos pesquisados foram produzidos em todas as regiões do Brasil, com destaque para a região sudeste que realizou a maior parte desses

resultante de uma reificação dos processos de dominação/hierarquização” (p. 234).

estudos (16 no total), sendo que a região norte produziu apenas 3 (três) pesquisas no referido período.

Grande parte dessas produções foi desenvolvida no ano de 2017, ressaltando que no ano de 2021 não apareceu nenhuma produção (possivelmente em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19)¹⁰ na perspectiva das relações raciais e formação docente, especialmente com foco em percepções de discentes. É importante frisar, no que se refere à temática racial em pesquisas científicas, que,

É possível à afirmação de que o *campo* das produções acadêmicas é, também, um espaço de disputas identitárias, uma vez que nele os lugares ocupados nos debates ideológicos e as representações produzidas acerca de determinadas temáticas, marcam as identidades assumidas (THIJM, 2014, p. 23).

O lugar que a questão racial ocupa nas produções acadêmicas, revela a relação de poder que impera também nos espaços de conhecimentos sistematizados, visto que há um silenciamento no trato as relações raciais no contexto universitário e científico de maneira geral, evidenciando a hierarquia dos grupos dominantes ante os dominados. Por certo, a ausência de pesquisas sobre a temática racial no campo acadêmico, e principalmente no contexto amazônico, sugere repensar as representações que a história da população negra e suas significações são apresentadas em um universo social mais amplo.

No levantamento realizado para esta pesquisa, identificaram-se a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, produções que abordassem a questão racial e formação docente de maneira mais ampla, não abordando especificamente percepções de acadêmicos de Pedagogia, o que torna a presente pesquisa ainda mais relevante, tendo em vista que pode trazer para essa discussão novos elementos a respeito da temática racial negra na formação docente inicial no contexto acadêmico.

Essas pesquisas foram selecionadas com base no refinamento de busca, iniciando de forma geral, e em seguida restringindo-a para trabalhos de mestrado e doutorado, na área de ciências humanas, no período de 2011 a 2021. Contudo, buscou-se evidenciar 3 (três) pesquisas selecionadas no banco de dados da CAPES (sendo duas dissertações e uma tese) sobre a temática em questão, por se tratar de estudos que abordam especificamente a educação das relações raciais na formação docente no curso de Pedagogia, e que trazem elementos importantes para a discussão e reflexão da temática em questão.

¹⁰ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 potencialmente grave, de elevada

A dissertação, “As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos”, de Natália do Carmo Reis (2017), buscou analisar como os cursos de Pedagogia estão formando pedagogos para o trabalho com a reeducação das relações étnico-raciais, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP 01/2004).

A intenção da autora se deu em analisar os Projetos Políticos de Curso e as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia no que diz respeito à formação inicial para a Reeducação das Relações Étnico-Raciais, e analisar a percepção que os concluintes do curso de Pedagogia apresentam sobre sua formação no que diz respeito ao tema, bem como investigar a percepção que professores e coordenadores dos cursos de Pedagogia apresentam sobre formação ofertada aos alunos. A autora conclui o estudo apontando, que embora os cursos de Pedagogia não estejam fornecendo subsídios para o trabalho com a reeducação das relações étnico-raciais, conforme previsto nas DCNERER, os alunos estão conscientes da necessidade da abordagem do tema tanto nos cursos de Pedagogia como no cotidiano escolar.

Ieda Maria da Costa (2017), em sua dissertação sobre “Educação, Diversidade e Formação de Professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras”, considera que a escola passa a ser uma das mais importantes instituições no combate à reprodução das desigualdades, e o currículo e a formação do professor são apontados como os elementos centrais para a construção de educação voltada às relações étnico-raciais, que deve guiar-se pelo enfrentamento ao preconceito racial e à discriminação, além de promover o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

O objetivo principal da pesquisa de Costa (2017) foi investigar como a temática da educação das relações étnico-raciais se encontra contemplada nas propostas pedagógicas de cursos de Pedagogia, presencial e à distância, de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, localizadas no Sul de Minas Gerais, visando refletir sobre a formação do professor formado por esse curso. Os resultados da pesquisa indicam que embora esses cursos cumpram com a legislação, a temática encontra-se isolada e/ou em lugar periférico em relação às discussões centrais do curso, com exceção de uma das propostas analisadas cujo estudo está presente em diferentes disciplinas e em projetos interdisciplinares institucionais.

Verônica Moraes Ferreira (2018), por sua vez, em sua tese sobre “Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia”, procurou identificar como a

questão racial é tratada no currículo dos cursos de Pedagogia de quatro universidades do Estado do Rio de Janeiro - UFF, UNIRIO, UFRJ e UFRRJ ¹¹, de modo a preparar o professor para atuar com a diversidade pluriétnica nas escolas da educação básica brasileiras.

A autora aponta, entre outros, que há conflitos para incluir esse conteúdo no currículo de uma forma que fomente a intersecção entre disciplinas nos cursos analisados, de modo a tornar mais consistente a sua abordagem. Ferreira (2018) sugere que somente uma mudança curricular mais profunda e apoiada numa aposta a ser sustentada pelo coletivo de docentes das universidades, poderá conduzir a uma formação inicial de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental que de fato apoie esses profissionais no tratamento da temática nas escolas de ensino básico.

Decerto, mapear produções acadêmicas no intento de averiguar o que se está sendo produzido na temática a ser pesquisada é essencial, por trazer novos elementos e propiciar reflexões na e para a construção desta pesquisa. Por meio do levantamento desses trabalhos em torno da questão racial na formação docente pôde-se observar que os cursos de Pedagogia, sejam eles presenciais ou à distância, necessitam considerar o debate sobre as relações raciais, como parte fundamental na formação do professor da educação básica.

Igualmente, na perspectiva de trazer a lume algumas questões sobre as relações raciais, tendo em vista os avanços sobre essa temática no âmbito universitário amapaense com recorte no curso de Pedagogia da UNIFAP, vislumbrando reflexões e práticas pedagógicas para o enfrentamento ao racismo, é que este estudo visa contribuir, tendo em vista, nesse sentido, a importância da educação para as relações raciais do curso de Pedagogia na formação docente inicial para o combate às práticas racistas.

Abordar aspectos sociais e étnico-raciais no curso de Pedagogia, como elemento relevante no processo de formação do professor concluinte, requer preparo e qualificação adequada para que os futuros educadores estejam aptos a trabalhar com temáticas diversas, entre elas, a questão étnico-racial, tão cara e necessária na dinâmica de inclusão do processo histórico do negro nos currículos da educação básica.

Para tal propósito, é mister compreender como os acadêmicos percebem o debate sobre a questão racial na universidade e no próprio curso, visto que o espaço acadêmico é uma forma de esclarecer, de certa forma, as raízes do racismo. Semelhantemente, é preciso analisar os discursos presentes nas entrelinhas, dos não ditos racistas, faz-se necessário ainda,

¹¹ Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio de Janeiro; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

examinar o comportamento dos sujeitos inseridos no ambiente universitário em relação a insultos racistas ¹², como eles aparecem e como se desenvolvem. Conseqüentemente, é importante também, averiguar como os estudantes percebem as ações de combate ao racismo e a inclusão das temáticas que perpassam as relações raciais no curso de Pedagogia, posto que, evidenciar questões que envolvem a temática racial na universidade requer analisar as formas e os discursos ideológicos que se apresentam no processo de formação docente, que resvalam de algum modo no cotidiano do acadêmico negro e conseqüentemente na sua formação.

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, com abordagem qualitativa. A metodologia para coleta de dados materializa-se na pesquisa bibliográfica, documental e de campo com o uso de questionário e entrevista semiestruturada, e a Análise do Conteúdo, para tratar os dados referentes aos documentos, bem como para analisar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o debate das relações raciais na formação inicial de professores na universidade.

Para subsidiar o estudo das relações raciais e formação inicial de professores, este estudo alinhou-se às contribuições teóricas de autores como, Munanga (2003; 2008; 2009; 2015 etc.); Guimarães (1999; 2002; 2011; 2016); Almeida (2018; 2019); Schwarcz (1993); Silvério (2009); Sales Jr. (2006); Gomes (2002; 2005; 2009; 2011; 2017 etc.); Foster (2012; 2016); Coelho W. e Coelho M. (2007; 2010; 2021 etc.); Cavalleiro (2005; 2005); Caprini e Deorce (2018); Custódio (2016); Custódio e Foster (2021; 2023); Corenza (2018); Ferreira (2018), dentre outros, que discutem a importância da educação das relações raciais no espaço escolar e universitário.

O presente estudo foi estruturado, além da introdução que apresenta de forma sucinta, as motivações para o desenvolvimento da pesquisa, o problema, o objetivo geral e os específicos, e em linhas gerais os caminhos metodológicos, em quatro seções subsequentes.

A primeira seção trouxe algumas considerações sobre as relações raciais no Brasil, refletindo sobre a forma que o pensamento racial brasileiro foi construído e seus impactos na população negra.

A segunda seção trata da formação inicial de professores, o que dizem as leis, e as interfaces da questão racial no currículo do curso de Pedagogia, trazendo breve reflexão sobre a questão do racismo e antirracismo na universidade. Já a terceira seção buscou elucidar os

¹² Para Sales Jr. (2006, p. 237), “o insulto racial, visa a (re) marcar a fronteira, a distância social (identidade, *status*) que [...], no entanto, se vê ameaçada de ser apagada, rasurada, transposta, enfim, transgredida”.

aspectos teórico-metodológicos que encaminharam a pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa, o método, e a técnica de coleta de dados.

A quarta seção além de caracterizar e traçar o perfil buscou dar voz aos pensamentos dos participantes da pesquisa, acerca da abordagem da educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UNIFAP.

Por fim, foram registradas as considerações no tocante aos dados alcançados tão necessários para a compreensão da realidade vivenciada em sala de aula, bem como as articulações em torno da educação antirracista.

2 QUESTÃO RACIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

2.1 Reflexões sobre raça e identidade no Brasil

Antes de partirmos para os apontamentos sobre a questão principal desta pesquisa, realizou-se breve reflexão sobre alguns aspectos que envolvem e definem o conceito de raça e identidade no Brasil, tendo em vista que esse processo é necessário, para que haja maior entendimento no que diz respeito ao campo estrutural do racismo e seus desdobramentos na sociedade brasileira, considerando, assim, que a questão racial à brasileira foi construída sob os moldes ideológicos eurocêntricos que tanto influenciou o imaginário social desse povo.

Posto isso, ressalta-se, que o desafio de entender o pensamento racial brasileiro perpassa pelo conceito de raça, principalmente, quando se trata de justificar as diferenças entre os seres humanos. De acordo com Munanga (2008, p. 01), “o conceito de raça, veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”. A questão da raça é vista, principalmente, segundo as análises de Guimarães (2016), sob o processo da racialização, cuja premissa é a subalternização dos povos de características hereditárias consideradas inferiores, com base nas ciências biológicas e outras ideologias que reivindicavam de alguma forma, a supremacia da raça branca.

Esse processo reverberou no aprisionamento e escravização dos povos negros trazidos para países como o Brasil, enriquecendo-os por meio do trabalho escravo. Por esse ângulo, Guimarães (2016, p. 164) analisa que esse processo “está longe de ter sido definitivo e temporalmente delimitado, é social e está em constante operação, justamente porque indivíduos relutam em ser racializados”.

Para Almeida (2018, p. 19) há uma grande controvérsia sobre a noção de raça, uma vez que “seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado”. O autor assinala, que por trás do conceito ou noção de raça “sempre há contingência, conflito, poder de decisão [...]” (ALMEIDA, 2018, p. 19), de forma que os desdobramentos em torno da questão da raça ultrapassam o sentido específico ao conceito de raça, tendo em vista todo contexto sociohistórico, político e econômico construído em torno da ideia de raça.

O fato é, que em se tratando do Brasil, a questão racial foi moldada sob certos argumentos e teorias pautados na classificação racial dos “homens”, como superiores e inferiores, do ponto de vista das características físicas. Sobre esse aspecto, Munanga (2008, p.

2) questiona: “por que, então classificar a diversidade humana em raças diferentes?”, e ele mesmo responde:

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 (MUNANGA, 2008, p. 2).

As teorias consideradas científicas, disseminadas e naturalizadas no Brasil, tinham como premissa justificar as desigualdades raciais e sociais da nossa sociedade, hierarquizando e segregando a população negra para a manutenção da raça branca dominante. Como vimos anteriormente, tais doutrinas eram pautadas em conceitos biológicos que consideravam a raça branca superior às demais.

Na perspectiva de se compreender essa questão, convém destacar, o darwinismo social, do inglês Charles Darwin¹³, inspirado no filósofo, também inglês, Herbert Spencer (1820-1903), que “considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores” (BOLSANELLO, 1996, p. 154). A teoria darwinista considera que,

A vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto, é normal que os mais aptos, vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder (*Ibidem*).

Além disso, a autora define que o “darwinismo social, na verdade, era ideológico e estava, desde o início, associado a uma apologia de *laissez-faire* econômico e social, a uma defesa da sociedade capitalista” (BOLSANELLO, 1996, p. 154), e desse modo, andava de mãos dadas com teorias imbuídas de racismo, como a eugenia¹⁴. Nesse diapasão, “como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial” (MUNANGA, 2003, p. 2). Embora o termo raça, do ponto de vista biológico, tenha

¹³ Bolsanello (1996), afirma que o teórico é autor da obra sobre a “A origem das espécies por meio da seleção natural”, lançada em 1859.

¹⁴ Maria Eneida Almeida (2019, p. 187) destaca que “em 1883 Francis Galton, cientista inglês, cunhou o termo eugenia e talhou a definição desta palavra no sentido de aperfeiçoar ou de aprimorar a espécie humana através da união de pessoas que apresentassem desejadas qualidades físicas, mentais e intelectuais”. Assim, o conceito de eugenia foi sendo forjado na sociedade brasileira, uma vez que governo e intelectuais tinham como meta, o aperfeiçoamento do povo brasileiro, por meio do expurgo das características físicas provenientes do homem negro.

sido superado, visto que,

No século XX, com o avanço das ciências biológicas e genéticas, os estudiosos deste campo chegaram à conclusão de que a raça como realidade biológica não existe, pois os marcadores genéticos de uma determinada raça poderiam ser encontrados em outras e, portanto, experiências genéticas comprovaram que: pretos, brancos e amarelos não tinham marcadores genéticos que os diferenciavam enquanto raça. Desta forma, mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem, as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças (SHUCMAN, 2010, p. 44).

Considera-se que na perspectiva sociológica¹⁵, o conceito de raça pautado nas diferenças genéticas, foi inculcado no imaginário social tendo como objetivo outro, a perpetuação da dominação e exclusão dos povos considerados inferiores. Sobre esse viés racista difundido na sociedade brasileira, Schwarcz (1993) analisa que após o enfraquecimento e final da escravidão, e em prol de um novo projeto político para o Brasil, tais teorias raciais tinham grande utilidade no processo de manutenção do poder das elites dominantes.

Nessa conjuntura, o termo raça foi bastante empregado por alguns intelectuais brasileiros nos séculos anteriores com vistas a uma hegemonia racial, cuja base estava ancorada na ideia de que “negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos” eram consideradas “classes perigosas” (SCHWARCZ, 1993, p. 28). Por isso, a ideia de separar as raças pelo fator biológico advém justamente da justificação de uma hierarquia natural que tinha como objetivo comprovar a inferioridade das raças negras. Sobre esse processo, Seyferth (1996), considera que,

A ideia de raça, sobre hierarquias denotando desigualdade dominou o pensamento social em muitos lugares, inclusive no Brasil. Foi respaldada, em parte, pela ciência, principalmente pela Antropologia Física empenhada em classificar a humanidade em tipos naturais, arbitrando certas características fenotípicas por suas frequências em diferentes grupos humanos; mas, igualmente, por alguns estudiosos do campo das ciências sociais e humanas, que usaram e abusaram da metáfora darwinista da ‘sobrevivência dos mais aptos’ e que inventaram a Eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam limpeza étnica (SEYFERTH, 1996, p. 42 - 43).

¹⁵ Para Risomar dos Santos (2011, p. 192) o conceito de raça na perspectiva sociológica “é compreendida como uma construção social, política e cultural que, no Brasil, determina posições distintas aos diferentes grupos sociais, geralmente colocando negros em situação menos privilegiada no que diz respeito à posse de bens socioeconômicos-culturais e educacionais construídos, historicamente, também pelos próprios negros em toda a história nacional”.

Para que se firmasse a ideia sobre as diferenças existentes entre os humanos, teorias como o darwinismo, foram construídas e propagadas, principalmente na Europa, mas com extensão para outros países, como por exemplo, o Brasil. “Essa ciência tinha como premissa a desigualdade das raças e construiu hierarquias baseadas na superioridade da ‘raça branca’, na inferioridade das ‘raças de cor’ [...]” (SEYFERTH, 1996, p. 48). No processo de propagação dessas teorias, Guimarães (1999, p. 147) analisa que, “[...] principalmente nas décadas de 1920 e 1930, o conceito de raça e o racismo passaram a ser largamente utilizados por Estados nacionais com aspirações imperialistas, gerando as tragédias que todos conhecemos”.

Logo, o conceito de raça idealizado, que tanto impactou a sociedade brasileira, culminando na marginalização dos negros, no pós-escravatura, resvalando até aos dias atuais, está intimamente relacionado a aspirações de poder, projetadas pela raça dominante, visto que a questão da raça, em solo brasileiro, trouxe vantagens às elites dominantes desde o Brasil colônia, uma vez que a escravização dos negros africanos fez com que muitos senhores de engenhos acumulassem riquezas por meio do trabalho-escravo de seus servos de cor. No cerne desse entendimento, a teoria racial no Brasil contemporâneo potencializada pelo retorno do termo raça, mesmo tendo caído no descrédito do viés científico e intelectual, atravessa:

Os movimentos sociais de jovens pretos, pardos e mestiços, profissionais liberais e estudantes, que retomaram o termo, para afirmar-se em sua integridade corpórea e espiritual contra as diversas formas de desigualdade de tratamento e de oportunidades à que estavam sujeitos no Brasil moderno, apesar - e talvez *pour cause* – da democracia racial (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

A construção do pensamento racial brasileiro perpassa, também, pela questão da ideologia da mestiçagem, e do ideal do branqueamento, onde “o princípio biológico da raça aparecia como o denominador comum para todo conhecimento. Tudo passava pelo fator raça, e era a ele que se deveria retornar se o que se buscava explicar era justamente o futuro da nação” (SCHWARCZ, 1993, p. 154), e a questão da mestiçagem na sociedade brasileira decorre justamente, da busca de intelectuais da elite dominante em formar uma nova identidade nacional que apresentasse um tipo ideal, semelhante ao branco europeu. Essa proposta, isto é, a questão da mestiçagem, ancorava-se na ideia de cruzamento/miscigenação entre imigrantes do norte da Europa com os negros africanos que aqui estavam, pois, do ponto de vista biológico, o negro era considerado de uma raça inferior, “e da constatação da inexistência de um grupo étnico definitivo no Brasil” (SCHWARCZ, 1993, p. 154), o mestiço, seria então, o tipo ideal para uma nação em processo de formação do seu povo.

A crença de que no Brasil todos emergiram de uma mistura de raças, surgiu desse movimento de racialização, cujos efeitos ultrapassaram a linha do tempo, e esse pensamento de que “todos, dos mais negros, aos mais brancos, dos mais escuros, aos mais claros, teríamos emergido de uma mistura racial” (GUIMARÃES, 2011, p. 166), ainda persiste nesse cenário, visto que “a nossa formação nacional foi racializada, e durante muito tempo tivemos, se é que não continuamos tendo, ainda, dificuldades de nos livrarmos do sentimento colonial de inferioridade nacional [...]” (*Ibidem*).

Silvio Romero¹⁶, um dos destaques no campo dessa ideologia, preocupado com a identidade nacional, aspirava embranquecer o Brasil, por meio da mestiçagem. Esse pensador “encontrava na mestiçagem o resultado da luta pela sobrevivência das espécies [...]” (SCHWARZ, 1993, p. 153), e que supostamente, através do cruzamento entre brancos e negros, o Brasil teria uma identidade embranquecida e aceitável, porque já não teria cem por cento, o gene do negro. No entanto, esse aspecto é visto a partir de outra perspectiva,

A mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas ideias. A noção de mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia (MUNANGA, 2008, p. 18).

Conceitos direcionados à questão da mestiçagem não advêm especificamente do cientificismo biológico, a noção de mestiçagem está imbuída de uma visão sociopolítica de aculturação do povo negro. Desse modo, Amaral (2019, p. 82) entende, nessa direção, que “a mestiçagem enquanto projeto político no Brasil está atrelada, [a] civilização europeia, que de forma conspiratória visou e ainda visa de forma única e exclusiva a diminuição ou término de negros e negras”, através de uma ideologia que buscou efetivar-se enquanto um dispositivo de poder. Este “pode ser entendido como um conjunto de saberes e estratégias de poder que atua sobre nossa identidade nacional [...]” (TADEI, 2002, p. 3).

A questão é que, a noção de mestiçagem enquanto ideologia, que tinha como intenção eliminar o “problema” da questão racial no Brasil, desembocou em outros sistemas de ideias

¹⁶ Schwarz (1993, p. 153), assinala que “dentro do contexto intelectual da época, a produção de Romero se destacou pelo radicalismo das posições e o apego ao naturalismo evolucionista, em oposição ao positivismo francês. Empregando uma terminologia até então desconhecida – retirada de autores como Haeckel, Darwin e Spencer -, esse intelectual de Recife acreditava ver na mestiçagem – tão temida - a saída para uma possível homogeneidade nacional”.

como o ideal do branqueamento, cuja premissa estava aportada no ideal de superioridade da raça branca, ou seja, de uma hierarquia racial. A ideia de miscigenação no século XX, que levaria ao branqueamento da população brasileira, “tornou-se um projeto do regime autoritário, [cuja] justificativa [era] a modernização do Brasil” (SANTANA; SANTOS, R. A. 2016, p. 31). Os autores destacam, que

Nos anos 20 do século passado, o movimento sanitarista refutara a explicação dominante do pensamento social e político que atribuía aos tipos mestiços, decorrentes da mestiçagem racial, o insucesso econômico e cultural do país. Para os membros do movimento, os homens eram improdutivos porque estavam doentes. Portanto, diferentemente das análises influenciadas pelos conceitos de racismo científico¹⁷ e determinismo biológico, os intelectuais sanitaristas opinavam que era possível regenerar o Brasil.¹⁸

Porém, muitos dos eugenistas, mesmo concordando com essa tese, acrescentaram a ideia de que a despeito de doente, não mudaria o “fato” de serem hereditariamente imperfeitos. Com isso, foi proposto para concretizar a regeneração desse homem, “um conjunto de ações para tornar os brasileiros doentes e feios em fortes e belos” (SANTANA; SANTOS, R. A., 2016. p. 32), o que significa dizer, que “esse resultado seria obtido por uma série de estratégias educativas, sanitaristas e eugenistas”¹⁹. As duas últimas, tinham como finalidade a esterilização involuntária dos povos negros e indígenas, para assim, se chegar ao “progresso” e à “modernização” da nação brasileira.

A obsessão em purificar o sangue dos sujeitos negros, aportada na ideia de branqueamento da população para a construção desse novo tipo de homem tem a ver com as relações que envolvem a manutenção do poder, e para alcançar esse propósito, é que “a ideologia eugênica foi sendo forjada” (ALMEIDA, M., 2019, p. 186). Sobre isso, é importante destacar que:

A branquidade,²⁰ durante séculos, foi construída como ‘adequada’, ‘normal’ ou ‘neutra’, e utilizada como principal meio para a consolidação de poder nas relações raciais, conferindo, até os dias atuais, a reprodução e sustentação de privilégios aos considerados brancos – norma da humanidade – e estabelecendo inferioridade e marginalização aos classificados como

¹⁷ Os autores, ressaltam que “o racismo científico foi uma doutrina que, se apresentando universal e racional, afirmava que existiam hierarquias entre as raças humanas. A ideia subjacente era promover a raça ariana como desenvolvida, inteligente e mais apta para governar as outras raças” (SANTANA; SANTOS, R. A. 2016. p. 32).

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibidem.*

²⁰ A autora utiliza esse termo para se referir ao ideal de branqueamento, supracitado neste texto.

diferentes. Além disso, a branquidade sustenta as práticas mais sutis de racismo institucionalizadas, assim como atos individuais de discriminação, dando suporte a comportamentos e atitudes racistas em organizações, na sociedade e na mídia (SILVA, 2019, p. 25).

O ideal do branqueamento, e a propagação das demais ideias racialistas trouxeram implicações em diversos campos em relação à população negra, respingando, assim, na imagem que muitos possuem sobre a identidade negra. Imagem essa, associada à inferioridade, e destituída de beleza estética e de outros adjetivos positivos inerentes aos seres humanos. Para Hasenbalg (1996, p. 236), isso significa dizer que, a despeito da “perda de legitimidade” posterior a ideia de branqueamento, não se pôde evitar “que esse ideal criasse raízes profundas no grupo, cuja desapareição era esperada, levando tendencialmente o próprio negro à sua autonegação”.

Essa autonegação advinda de teorias, que tem como pano de fundo o racismo, objetivando a escravização e inferiorização dessas populações, promovendo, dessa forma, a elevação da ‘supremacia’ branca, gerou sentimentos complexos de rejeição, negação, inferioridade etc. no negro, no que se refere a sua própria identidade racial, uma vez que “[...] os discursos ideológicos dos sujeitos interferem no processo de reflexão do indivíduo sobre a própria ação nas mais diversas esferas da vida social e em processo ininterrupto de (re) construção de identidades” (SILVA, 2019, p. 28).

A inferiorização da identidade torna-se a saída mais fácil, quando o que se está em jogo é a perda de privilégios. Nesse caso, o ponto de referência para a inferiorização e a prática de discriminação contra as identidades negras, é a marcação da diferença, principalmente, em relação à cor da pele. Isso sugere como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 76), que a diferença e a identidade “somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”.

O que ocorre na visão de Silva, T. (2000, p. 81) sobre a questão da diferenciação da identidade, é que “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”. Esse jogo de superioridade e inferioridade baseado na questão da identidade e da diferença põe em desvantagem as identidades negras, haja vista, as ideologias tendem a marginalizar essas populações por meio de práticas discriminatórias, como o racismo e seus correlatos. Em vista disso, Lunalva Silva (2019, p. 29), esclarece que “o processo de reconhecimento da identidade em um grupo e da identificação do indivíduo são sempre marcados pela diferença e definidos pela inclusão e exclusão [...]”.

A questão da identidade nacional como impedimento para o crescimento econômico e

desenvolvimento cultural nos séculos passados, subverteu a visibilidade positiva das identidades negras, através de uma pressão política no campo físico e psicológico, pois, Munanga (2008, p. 95) analisando a perspectiva brasileira em relação à identidade afirma que “o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal de branqueamento [...]”. Nesse sentido, o modo como a identidade brasileira foi sendo forjada sob a perspectiva de um projeto de modernização, baseada em uma cultura eurocêntrica com vieses racistas antinegro, indica para Munanga (2008, p. 17), que “qualquer grupo humano através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio”.

Considerando a problemática racial do Brasil na atualidade, há que ressaltar também, as transformações em esfera global em relação às questões políticas e econômicas no mundo contemporâneo “colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas” (WOODWARD, 2000, p. 25-26). Pois nesse cenário contemporâneo, as identidades étnicas são fabricadas e consolidadas com base na diferença, a qual é firmada pela exclusão, visto que os conflitos étnico-raciais são provenientes de um processo que reivindica a validação de uma identidade, que buscou autoafirmar-se por meio da inferiorização de outras.

Retomando um pouco a questão da autonegação de sua própria identidade, o negro, na tentativa de fugir da prática perversa do racismo, por vezes, busca adequar-se aos moldes da branquitude, já que para ele, autoafirmar-se como negro significa a assunção da inferioridade que sua identidade étnico-racial é apresentada às sociedades modernas, tendo em conta, que esse ideal foi “[...] perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial [...]” (MUNANGA, 2008, p. 95).

O ideal de uma identidade baseado em estruturas que sustentam e reforçam características positivas atribuídas à cultura branca europeia, e tendem a inferiorizar e segregar as demais se contrapõe a identidade negra, uma vez que esta representa para esse ideal, a definição de um conjunto de atributos negativos que simbolicamente servem para marcar a diferença entre as identidades, de forma que de um lado, a política de identidade busca a celebração de determinadas culturas identitárias, e de outros grupos culturais, a desvalorização e exclusão.

Moreno (2014) lembra que a identidade é uma categoria socialmente construída à base de discursos, e que envolve diversos elementos como interação social, afetos, autoestima, jogos de poder e principalmente relações conflituosas. Esses conflitos engendrados pelo

processo de fragmentação e construção da identidade, seja ela coletiva ou individual, abrange uma série de questões que perpassam as relações raciais, e que colocam o negro em desvantagem. Esse processo de construção e autoafirmação da identidade negra vai além do dizer: ‘sou negro’, pois esse movimento deve ultrapassar a simbologia e imagem distorcida, que as ideologias antinegro buscaram apresentar ao longo da história acerca do ser negro e da cultura africana, ainda que sejam estruturas rígidas construídas sob vieses de uma “produção simbólica” perversa (BOURDIEU, 1989, p. 9), e que por vezes parece impermeável, é possível adentrar sim, os muros erguidos da concepção hegemônica de aculturação das identidades.

Para tal finalidade, faz-se necessário considerar propostas de reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais presentes na sociedade com a consciência de que “a discriminação da qual, negros e mestiços são vítimas apesar da ‘mistura de sangue’, não é apenas uma questão econômica [...], mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos” (MUNANGA, 2015, p. 24).

2.2 Considerações sobre o racismo e seus desdobramentos

O racismo, fruto das teorias raciais forjadas no Brasil, com pano de fundo nas questões de modernização e construção de uma identidade nacional que se assemelhasse a civilização branca europeia, considerada como modelo ideal de identidade, desencadeou uma série de conflitos e tensões nas relações raciais identitárias, cujo “fundamento ideológico desse mal reside na hedionda concepção da superioridade/inferioridade de grupos de pessoas em função da raça ou origem” (SAMPAIO, 2013, p. 137).

Como uma dominação simbólica sobre determinados grupos, o racismo, busca exercer uma pressão psicológica muito forte nesses indivíduos sujeitando-os ao jogo de poder da superioridade *versus* inferioridade que serve para legitimar práticas discriminatórias, cuja estrutura se reconfigura de tempos em tempos, delineando estratégias para a reprodução de tais padrões, e essa “viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade” (ALMEIDA, S. 2018, p. 39). Do ponto de vista sociológico, é possível inferir que o racismo, de fato, cria condições que sustentam essa estrutura, contudo, esta não é algo definitivo sem possibilidade de reversão, pois considerar esse sistema como algo estático é cair nas armadilhas dessa ideologia. Contrariamente, há a necessidade de reconhecer que é preciso desestabilizar as estruturas que fomentam o racismo estrutural que ainda permanece cotidianamente no meio social. Esse

racismo à brasileira que pode ser de forma consciente ou inconsciente, explícito ou velado, reverbera em desvantagens para uns e privilégios para outros a depender do grupo social a qual pertençam (ALMEIDA, S. 2018).

Ao abordar a questão racial, é preciso considerar que no Brasil acreditava-se na existência de uma democracia, ou paraíso racial, cujo povo não tinha uma linha de cor definida, “ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor [...]. Tal ideia no Brasil moderno deu lugar, a construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais” (GUIMARÃES, 2002, p. 307). Essa ideia reafirma a crença em teorias raciais já superadas²¹, embora, seus discursos permaneçam no imaginário social, visto que as relações raciais no Brasil são marcadas por conflitos e tensões de um modo não tão visível, isto é, de forma velada, o que torna essa problemática mais complexa e desafiadora, e que por isso, “é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial” (GOMES, 2005, p. 51). A autora ressalta, ainda, que discutir sobre o racismo não significa que “estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre a essa questão que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial”²².

Por se tratar de uma sociedade que assegura ser antirracista, o silenciamento, torna-se uma válvula de escape para àqueles que não pretendem evidenciar as questões raciais e mostrar a verdadeira face do racismo. Admitir o Brasil como um país racista, e que pratica atos discriminatórios em relação à pessoa negra, é de alguma forma, mudar a percepção de um país multirracial, miscigenado, pluriétnico e harmônico, do ponto de vista racial, é, pois, evidenciar confrontos e tensões em torno das identidades.

O silêncio, uma das formas de omissão do racismo contribui para a naturalização de práticas racistas, pois nesse sentido, os conflitos raciais - para muitos - não fazem parte do cotidiano social do Brasil, uma vez que está ligada a ideia de um país mestiço e, que por isso, todos se respeitam e vivem em harmonia. O discurso falacioso de que em nossa sociedade não existe racismo, e que as desigualdades estão atreladas especificamente à questão social, é mais uma manobra dos racialistas na ocultação de práticas que oprime, perpetuando assim, formas

²¹ Schucman (2010, p. 44) analisa que “no século XX, com o avanço das ciências biológicas e genéticas, os estudiosos deste campo chegaram à conclusão de que a raça como realidade biológica não existe, pois os marcadores genéticos de uma determinada raça poderiam ser encontrados em outras e, portanto, experiências genéticas comprovaram que: pretos, brancos e amarelos não tinham marcadores genéticos que os diferenciavam enquanto raça. Desta forma, mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem, as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças”.

²² Gomes, 2005, p. 51.

de dominação e exclusão contra o ser negro. É preciso então,

Reconhecer que a matriz ideológica e teórica que informa o pensamento sócio-político no Brasil se encontra fortemente marcada por um pensamento econômico e por um enfoque de classes que desconsidera as chamadas dimensões específicas da dominação [...] (ROQUE, 2009, p. 261).

A percepção do não dito racista, mas que pratica atos que discriminam, sobre as questões das relações raciais, envolve como se pode observar, um conjunto de elementos e significados, que tem um sentido genuinamente político e social que influenciou profundamente o pensamento racial brasileiro. Esses significados representam, em termos ideológicos, sistemas que caracterizam a construção de uma estrutura rígida de não aceitação das culturas e identidades étnico-raciais, onde não apenas direcionam ataques sutis à negritude dos sujeitos de cor, como alijam e segregam as raças consideradas inferiores. É nesse cenário, que “o racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, S. 2019, p. 34).

O autor revela também, que o racismo é estrutural, acenando que “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção”²³. Isso implica dizer que a harmonia racial no Brasil inexistente, visto que mecanismos diversos são utilizados no processo de discriminação do negro, culminando com a exclusão deste na participação consistente dos bens sociais. Acerca dessa questão, Joaze Bernadino-Costa, Augusto Santos e Silvério (2009, p. 216) consideram que:

A estratégia da não nomeação ou do não reconhecimento oficial da questão racial, para que não existisse um problema racial no nosso país, demonstrou-se inócua, falhando quanto ao propósito da eliminação do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais.

A questão das desigualdades sociais no Brasil estende-se também, principalmente, pelo viés das relações raciais moldadas sob o discurso de democracia racial. Sob essa ótica, o racismo, “passa, então, a ser objeto de um discurso dominante, cuja voz e alcance reverberam ampliados em poderosos órgãos da mídia escrita, falada, televisada e eletrônica” (NASCIMENTO, 2013, p. 105). Nesse caso, o racismo à brasileira torna-se ainda mais perigoso, considerando que no Brasil, ele age de forma diferente dos outros países, pois se

²³ Almeida, S. 2019, p. 34.

trata de um racismo sutil, silencioso, que se camufla de diversos modos, ao passo que não se pode identificá-lo à primeira vista, é preciso ter o olhar atento a um gesto, uma fala, expressões, “brincadeiras” etc., que muitas vezes, passam despercebidas.

Esse racismo, muitas vezes camuflado nas expressões cotidianas, corrobora com o fato de que o negro no Brasil, não é bem visto e aceitável, uma vez que há imposições ao seu modo de ser, demarcação do lugar na sociedade, limites à sua ascensão social, indisposição de bens sociais etc., e tudo isso está atrelado à força ideológica constituída pelo poder simbólico, cuja essência “é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Nesta conjuntura, a constatação da existência do racismo à brasileira evidencia, assim, lados opostos entre negros e brancos nos espaços da sociedade em questão, e os entraves impostos aos sujeitos em função da cor, vão muito além dos que estão visíveis a olho nu. O reconhecimento do dito e do não dito no tratamento à negritude, abre uma importante janela na esteira dos discursos sobre a questão do racismo à brasileira. Logo, é mister reconhecer que o racismo é uma realidade, e o objetivo principal do racista em suas práticas, ao discriminar o outro, é sem dúvida, assegurar sua parcela de poder no montante pertencente à elite branca, que domina e hierarquiza direitos disponibilizados, constitucionalmente, a todos os indivíduos brasileiros, e aos que aqui residem.

As consequências que transcorrem em função da discriminação racial provocam a segregação da população negra, excluindo-a da participação e do direito de acesso aos bens culturais, à política, economia, educação de qualidade, moradia, melhores empregos etc. Munanga (2009) alerta que “os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica” (parte introdutória). Entende-se, que as desigualdades sociais nem sempre estão relacionadas ao aspecto racial. No entanto, sabe-se que:

Assim como as categorias classe social, gênero, sexo, idade, orientação sexual entre outras, têm importância para os estudos de estratificação social, a categoria raça, também é uma dimensão relevante tanto para a explicação de desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira quanto para a formulação de políticas públicas adequadas para superá-las (BERNADINO-COSTA; SANTOS, S.; SILVÉRIO, 2009, p. 216).

As práticas discriminatórias em decorrência da cor, além dos efeitos psicológicos nos negros, como baixa autoestima, complexo de inferioridade, dentre outros, desencadearam uma

série de disparidades referentes aos direitos socioeconômicos, e que colocam “em xeque o mito da democracia racial” (GOMES, 2017, p. 22) tão apregoado em terras brasileiras. Esse viés político, socioeconômico e educacional atravessado pela ideia de uma democracia racial brasileira é observado por Hasenbalg (1996), quando analisa esse complexo jogo de interesses, onde negros e brancos ocupam lugares distintos na esfera social, tendo em conta que, “[...] é aqui que para uma maioria de negros e mestiços se estruturam as suas condições de exclusão e subordinação” (1996, p. 240). Isso sugere que a ascensão social da população negra, independe apenas dos esforços individuais que possam empreender, como muitos inferem, depende principalmente, de políticas públicas antirracistas, que busquem desconstruir essas e outras ideologias mergulhadas no discurso de democracia racial.

No tocante ainda, ao racismo no Brasil, cabe observar, que por muito tempo o silêncio, um desdobramento do racismo à brasileira, emudeceu as vozes e fragmentaram as identidades negras, impedindo que conflitos raciais viessem à tona por meio de debates e discussões abertas a toda sociedade. Por outro lado,

Estivemos, na verdade, ao longo da[s] última[s] década[s] participando de um processo fundamental de ruptura de um dos principais – talvez o mais importante – pilares de sustentação do racismo no Brasil: o silêncio (ROQUE, 2009, p. 260).

Todavia, é preciso saber falar e ter a compreensão do que se fala, para assim, vislumbrar estratégias e ações antirracistas eficazes (GOMES, 2005). Muito embora o racismo tenha se estabelecido e silenciado por séculos os gritos dos discriminados, pode-se dizer que essas vozes emergiram nos últimos anos, abrindo espaços (mesmo que de forma tímida) para debates, estremecendo as estruturas do racismo que se põe e se impõe na família, na escola, na igreja, no trabalho na universidade e demais segmentos sociais. Pois,

Muito da história da luta contra o racismo no Brasil, desde o início do século passado, tem a ver com esse esforço de romper o silêncio envergonhado, visto por alguns como um aspecto positivo – a vergonha de ser racista – em uma sociedade que produziu fenômeno dos mais peculiares na história da humanidade, o do racismo sem racistas (ROQUE, 2009, p. 261).

A despeito da abertura às vozes que ecoam, e buscam também, desestruturar as bases que sustentam o racismo nos dias atuais, é importante lembrar que quando falamos em racismo em uma sociedade que não admite a prática, apesar de seus atos demonstrarem o oposto, os tensionamentos ficam evidentes, pondo à prova o discurso dos não ditos racistas. Almeida, S. (2019, p. 33) considera, nesse sentido, que “o racismo é parte de um processo

social que ‘ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’”. De tal modo, pode-se perceber a relevância de refletir sobre os processos que produzem e reproduzem o racismo sistêmico, estrutural e devastador das relações cambiantes nas sociedades, tendo em vista, que o propósito de tais reflexões contribui não somente, para o entendimento da problemática racial, bem como para o enfrentamento e combate ao racismo e suas práticas discriminatórias.

No processo de luta contra o racismo, destaca-se a importância do Movimento Negro²⁴ como uma das molas propulsoras para o reconhecimento da existência do racismo no Brasil. Esse movimento põe em xeque os discursos dos racistas sem racismo, trazendo à baila os conflitos raciais que emergem aqui e ali, corroborando com o fato de que o racismo é real e recorrente nas relações raciais à brasileira.

Na perspectiva de movimento antirracista, “algumas iniciativas lideradas pelo movimento negro, especialmente as que resultam na histórica Marcha de Zumbi, em 20 de novembro de 1995, já apontavam para um nível de mobilização e conscientização mais amplo sobre a temática do racismo” (ROQUE, 2009, p. 262). A Marcha de Zumbi foi, então, um movimento que ganhou visibilidade na luta contra o racismo, e que em função disso, tornou-se um símbolo de celebração e um dos pontos de referência para o movimento negro ascender em suas estratégias, para o reconhecimento e enfrentamento ao racismo e toda forma de discriminação imposta aos sujeitos.

Para Gomes (2011a, p. 34) “a ação do movimento negro brasileiro por meio de suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”. O movimento negro tem trabalhado na perspectiva de uma educação antirracista que impacte de forma contundente e assertiva sobre os equívocos e discursos falaciosos provenientes do pensamento racial brasileiro. Cabe lembrar, que no âmbito das políticas públicas, Durban teve um papel relevante no movimento de luta contra o racismo e discriminação de todo tipo, além disso, o processo de valorização da cultura negra e combate às práticas discriminatórias por meio das estratégias desse movimento, tem sido de grande relevância para a população negra. O movimento negro brasileiro,

Tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas

²⁴ Para Gomes, (2017, p. 21) “o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante”.

reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra (GOMES, 2011a, p. 134).

A questão das mobilizações do Movimento Negro em prol do acesso à educação da juventude negra, e da negritude de modo geral, destaca-se dentre outras, a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta lei, também, foi alterada no ano de 2008 para a inclusão da história e cultura indígena, pela Lei 11.645/2008.

Destaca-se ainda, nesse processo de inclusão do negro no sistema educacional formal, a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A referida lei dá o direito ao negro ingressar nas universidades através de uma porcentagem de reserva de vagas, numa proporção de 50% (cinquenta por cento), divididos entre negros (pretos e pardos), e indígenas, todos oriundos integralmente de escolas públicas.

O processo de implementação dessas ações afirmativas, busca quebrar um padrão hegemônico que subsiste desde o início do sistema de educação do Brasil, cujos currículos não alcançaram as crianças e os jovens negros, e ainda invisibiliza a cultura negra nos livros didáticos, nos debates sobre educação e nos cursos de formação inicial de professores. O fato é, que:

Quando a escola, a Universidade e a política educacional brasileira colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade é colocado na ordem do dia e, em consequência disso, medidas de superação dessa precisam ser implementadas (GOMES, 2011a, p.139).

O surgimento do Movimento Negro abriu um leque de expectativas no trato às questões raciais, com propostas de potencialização de uma educação antirracista voltadas à reparação e valorização das identidades negras, contribuindo, dessa forma, para o debate acerca das mudanças positivas em favor desses povos, impactando governos, políticas e sociedades com suas lutas e estratégias.

Nesse cenário, o movimento negro foi se estruturando, como parte fundamental na luta da negritude por uma sociedade sem preconceito, e uma educação que conjecture ações antirracistas desde a educação infantil até a universidade. Diante disso, “entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo [...]” (GOMES, 2017, p. 23). O Movimento Negro como importante ator político, social e educacional busca estratégias que possam não somente enfrentar a prática do racismo, como também a superação desse mal por meio da desconstrução deturpada a respeito da identidade negra e suas culturas. Por conseguinte,

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p. 24).

Considerar a educação como sendo o pilar de sustentação de uma sociedade, tendo em vista o reconhecimento de que é preciso ter uma base de conhecimentos sistematizados e problematizados para a criticidade sobre as formas de racismo que se desenvolvem nos espaços escolares e fora dele, torna-se então, fundamental, o suporte e ações que o movimento negro proporciona aos sujeitos negros, com vistas à erradicação do racismo à brasileira e de qualquer tipo. Para Gomes (2002, p. 43) “pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade [...] e ao caminharmos nessa direção, inevitavelmente o negro será colocado no lugar do sujeito que ele realmente é [...]”. Em outras palavras, nos habilita a pensar em uma educação das relações raciais que possibilite uma reinterpretação de nossa própria práxis como agentes e atores educacionais e sociais, abrindo um novo campo de visão para a história do negro brasileiro como relevante ao contexto histórico do Brasil.

2.3 O negro e os processos educacionais no Brasil

As interpretações da história do negro no contexto brasileiro podem ser descritas de diversas formas. Porém, cabe lembrar, que o negro, no Brasil, teve sua história escrita sob um viés escravocrata, cuja liberdade no pós-abolição, não assegurou uma vida livre dos resquícios da servidão, uma vez que essa sociedade que era dominada pelos brancos (de maioria racista), e que não viam o negro, um cidadão com direitos, não elaborou um plano de integração do

negro na sociedade para depois da abolição da escravidão. Nessa linha escravocrata, Fernandes (2008) assinala que o negro foi inserido na sociedade de classes sem nenhuma estratégia ou ações de apoio, nem por parte do Estado, muito menos pelos senhores capitalistas. O Autor menciona que,

Os senhores foram eximidos da responsabilidade e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto, prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p. 29).

O lugar do negro na sociedade foi então imposto, não como indivíduo integrante e participante dos bens sociais, mas como marginalizado, segregado, e sem direito a ter direitos. A intenção da elite dominante era a continuação do negro como servil, uma vez que para a referida classe, o povo negro, não possuía qualidades para atuar em áreas mais elevadas. Para Petronilha Beatriz Silva (2016, p. 9), o processo de exclusão dos negros continua nos dias atuais, visto que:

Preconceitos persistem, não quanto à humanidade dos negros, pois, as políticas de direitos humanos coíbem a demonstração pública desta distorção cognitiva, para não dizer deste sentimento racista. Mas não se alteram quanto aos lugares que devam, os negros, ocupar na sociedade ou quanto a sua capacidade intelectual, de liderança, de planejamento, de gestão. Preconceitos cultivados, por pessoas que acumularam bens e prestígios, com base não só no trabalho, como na criatividade de africanos escravizados e de seus descendentes, persistem na sociedade brasileira, que engana a si mesma ao designar-se como uma democracia racial.

O problema da questão racial no Brasil resvala diretamente no indivíduo negro, que teve sua identidade subjugada, e colocada à prova nas relações inter-raciais, uma vez que “a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial” (FONSECA, 2016, p. 24), e que consequentemente objetivou na exclusão do negro. Pode-se observar com isso, o jogo de poder que se sobrepunha constantemente à identidade étnico-racial negra. Porém, o plano de destituição do negro dos bens sociais, e de sua identidade étnica e cultural não se deu/dá de maneira fácil e inerte por parte desses grupos, nos últimos anos “estas abordagens enfrentaram um forte movimento de contestação no interior da historiografia, que passou a

investir na construção de interpretações que procuram recuperar a subjetividade dos negros [...]” (*Ibidem*).

Apesar disso, no processo de integração do negro livre na sociedade, as desigualdades sócio-raciais foram como um legado do período escravocrata (SILVÉRIO, 2009), uma vez que os aspectos centrais para a condição básica humana, e ao direito de cidadania e acesso aos bens sociais, pós-escravidão, foram negados, ou seja, o fim do cativeiro trouxe consequências outras, para o povo, agora liberto da servidão. O movimento abolicionista não fez com que cessasse a repressão e exclusão do negro, considerando que “[...] com base em ideias pré-concebidas, em preconceitos racistas, se mantém a imagem de que eram seres humanos inferiores, quando comparados àqueles que os tinham como propriedade [...]” (SILVA, P. B. 2016, p. 8).

A inferiorização do negro visando à elevação social, racial, e cultural do branco desencadeiam complexidades em torno da questão das relações entre negros e brancos, cujas raízes fincadas na ideia de superioridade da raça branca perpassam pelo fato de que ser branco no Brasil, significa uma condição normal, enquanto ser negro é algo a ser questionado, investigado e/ou problematizado (MUNANGA, 2009). É possível observar, que a desvalorização do negro, uma seqüela da colonização do Brasil, respinga nas relações à brasileira, visto que os preconceitos étnico-raciais são uma realidade presente e constante em tais relações.

Essas relações, manipuladas pelo mito da democracia racial, ou seja, de uma sociedade sem preconceito e racismo, pautadas no ideário de “cordialidade” entre os sujeitos, em que o indivíduo negro pode até ascender socialmente, porém, como lembra Sales Jr. (2006, p. 231), “desde que não transgrida o pacto do silêncio imposto pelas normas de ‘cordialidade’ que regulam as trocas de favores e a distribuição de gratidão como forma de obrigação”, impõem muitas vezes, de maneira dissimulada, à negritude, o lugar em que deve ocupar na sociedade, pois, “a percepção de que para os brasileiros as raças não existem e de que, aqui, o que importa em termos de oportunidades de vida é a classe social de alguém tornou-se lugar comum” (GUIMARÃES, 1999, p. 149).

A luta do negro contra a opressão racial e seus correlatos transcorre não somente os aspectos econômicos, culturais, e políticos, como também, o viés educacional, um dos principais direitos do ser humano. Considera-se, nesse sentido, que a propagação do racismo e a invisibilidade positiva da identidade negra, provenientes de um processo histórico segregacionista, elitista, hierárquico, e eurocêntrico, impedem não somente a ascensão social do povo negro, bem como desqualifica a cultura negra. Essa questão, do ponto de vista de

Foster (2016, p. 186) indica que,

Em um mundo onde coexistem processos de homogeneização – tentativas de implantação de um pensamento único – e a imposição de uma determinada cultura erudita e elitista, tida como universal; onde se assiste de um processo concomitante de fragmentação de memórias, de ênfase ao efêmero, ao transitório, ao individualismo exacerbado; onde se erguem bandeiras de emancipação de grupos historicamente dominados e silenciados; onde se privilegia um ensino por competências de forma a preparar o futuro operário para atender as necessidades de produção de empresas, os desafios que se colocam são inúmeros e exigem que as práticas sejam revistas, bem como as suas bases teóricas de sustentação.

As reflexões de Foster, sobre a invisibilidade da questão racial na educação brasileira, tornam-se necessárias, uma vez que o processo educacional do Brasil, imbuído de ideologias racialistas, não prioriza um currículo pautado na diversidade, nem tampouco busca estreitar as disparidades entre negros e brancos de forma mais contundente.

No processo de exclusão do negro do segmento educacional, o problema das desigualdades sócio-raciais brasileiras, pode ser visto em pesquisas e estudos diversos. Sobre isso, destaca-se pesquisa realizada pelo IBGE (2019) sobre as disparidades educacionais entre negros e brancos, cuja taxa de analfabetismo entre os brasileiros de cor branca, preta ou parda, são notadamente inferiores para as pessoas negras com 15 anos de idade. No referido estudo, em um total de apenas 3,9%, com 3,1% na área urbana e 11,0% no espaço rural, são analfabetos. Já os negros têm um percentual total de 9,1% de analfabetos, com 6,8% no urbano, e 20,7% no rural. Esses dados são apenas algumas das desigualdades entre negros e brancos no aspecto educacional, há outros inúmeros estudos e pesquisas (como por exemplo, na plataforma do Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada, dentre outras – IPEA), que mostram que o negro é excluído socialmente.

No decorrer da história houve avanços significativos na situação educacional da população negra. Entretanto, as chamadas minorias (negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiências etc.), foram destituídas, de direitos garantidos na Carta Magna, quando tanto o Estado quanto à sociedade privilegiou a elite dominante do Brasil. Certamente, a problemática educacional que atinge os indivíduos negros advém de um sistema que priorizou os sujeitos brancos, oportunizando-os com as melhores escolas e universidades, e sujeitando os negros/as a uma educação de baixa qualidade, sem contar que muito da população negra está fora do contexto educacional formal. Ademais, há a questão da invisibilidade da história do negro de forma positiva nos currículos escolares, além da incipiência de debates sobre a temática racial na educação superior. Sobre isso, Foster (2016, p. 175), lembra que:

A busca de um espaço político de resgate e afirmação de memórias silenciadas e subterrâneas, mas também o recrudescimento do racismo e da discriminação racial, no bojo do processo de globalização da economia, são fatos a considerar e que interferem diretamente nos rumos que queremos dar para a educação e para a formação de professores.

Outro ponto importante que não pode ser desconsiderado, diz respeito ao fato de que há, ainda, “a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros do Brasil [...]” (CRUZ, 2005, p. 23). A autora argumenta que esse processo “revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação”²⁵. De fato, a educação brasileira não tem considerado de forma efetiva a trajetória do povo negro o que torna a problemática racial ainda mais evidente nesse processo, já que a cultura branca europeia tem dominado os currículos escolares, por décadas. Tal processo inviabiliza, de certa forma, uma educação antirracista, cujo objetivo principal é o combate ao preconceito, e a todas as formas de discriminação racial, seja nos currículos escolares, nos livros didáticos, mídia televisiva, nas relações entre os pares, na universidade e em outros espaços sociais. Para Gomes (2017, p. 25) a educação,

Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora.

Nesse cenário tensionado pela questão das relações raciais, destacam-se práticas racistas presentes no contexto educacional, tendo em conta vez que o racismo utilizado como mecanismos de exclusão, e nesse caso, do indivíduo negro, impõem situações de constrangimentos e marginalização na escola e no espaço acadêmico, seja nas relações entre os pares, ou nos debates que abordam a temática racial. No entanto, sobre os elementos que desencadeiam pensamentos e atitudes racistas, Almeida, S. (2018, p. 40) ressalta que “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”. Para tanto, a educação antirracista deve propor o desenvolvimento de formas de combate ao

²⁵ Cruz, 2005, p. 23.

racismo, e a partir do reconhecimento que o problema existe é que se pode trabalhar em prol de um movimento positivo.

Uma das formas de enfrentamento à prática racista é trazer à tona a questão da educação das relações raciais, nos debates, nos currículos escolares, e nos cursos de formação inicial de professores, para que possam ter base teórica e empírica como futuros educadores na atuação em sala de aula e fora dela. Coelho, W. (2010, p. 13), em seu estudo sobre a relevância em abordar a questão racial na escola, ressalta “a contribuição que essa discussão adiciona ao âmbito acadêmico, social, e principalmente educacional”. A autora considera, também, que esse movimento,

Pode vir a subsidiar uma fundamentação dos estudos etnicorraciais (sic), de forma a ampliar sua área de abordagem na sociedade; nesse caso, na educação. Socialmente, pretende espraiar a discussão sobre racismo e discriminação racial, de modo a subverter uma série de representações e estereótipos que são ratificados em seus diversos setores para escamotear e legitimar essas práticas. E, além disso, tem a sua maior contribuição na área educacional, porque, por mais do que de abordar uma problemática especificamente educacional, vai preencher uma lacuna, [...] quanto a essa problemática, com o conteúdo etnicorracial (sic passim); e, claro, tendo-se a ideia de que vai desvelar uma série de mistificações que são reproduzidas, não raras vezes, no universo escolar, como por exemplo, a validade do discurso de que o Brasil é um ‘paraíso racial’, ratificado pelo discurso da Democracia racial (COELHO, W., 2010, p. 13).

Considera-se, que a proposta de ensino da História da África e de História Afro-brasileira, não pode ser abordada apenas como mais um conteúdo, dentre tantos que o professor necessita tratar no processo ensino-aprendizagem, pois para ele “[...] é preciso garantir o conhecimento público sobre cientistas e artistas negros, filosofias africanas e afro-diaspóricas, línguas africanas e contribuições africanas ao português brasileiro [...]” (MOTA, 2021, p. 13), mas não somente isso se faz necessário abordar essa questão em toda a educação básica, alcançando o maior número possível de disciplinas.

A questão racial não pode mais ser ignorada, tendo em conta que são diversas as possibilidades de se abordar a temática africana e afro-brasileira, em sala de aula, para que haja conhecimento e visibilidade dos aspectos que condensam a educação das relações étnico-raciais, incluindo, também, outras estratégias que possam contribuir para o desvelamento crítico sobre os processos que envolvem a dinâmica educacional da história do negro no contexto brasileiro, na busca ainda, “[...] de outro olhar sobre os corpos, as ideias e as expressões negras, que engendra novas práticas, educando para as relações étnico-raciais e tornando possíveis vivências mais equânimes entre brancos e negros no Brasil” (MOTA,

2021, p. 15).

Pensar o ensino antirracista pautado nas possibilidades de transformação de um currículo eurocêntrico e homogêneo, em uma perspectiva de descolonização das estruturas de dominação que buscam perpetuar-se no meio social através de discursos velados antinegro, é refletir sobre a necessidade de que,

O professor [...] precisa de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente de forma que possibilite sua atuação na sociedade e no contexto onde será inserido, visando à formação de sujeitos emancipados e críticos quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais (CAPRINI; DEORCE, 2018, p. 10).

Por meio da educação é que são proporcionados conhecimentos e os subsídios imprescindíveis, para oportunizar o diálogo e as reflexões necessárias na construção de concepções antirracistas resultantes de um processo que busca confrontar ideias equivocadas sobre determinados grupos que sofrem com o preconceito racial e o racismo. Considerando que o Art. 3º e inciso XII da LDB aponta que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, e dentre eles, a “[...] a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2020b, p. 9), faz-se necessário o comprometimento de todos para com a educação das relações raciais e o processo de combate ao racismo. Munanga (2015) faz considerações relevantes sobre por que ensinar a história dos povos africanos e afro-brasileiros na contemporaneidade:

A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciado a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com a sua história e sua cultura (MUNANGA, 2015, p. 20).

O autor acena sobre a “importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil”²⁶, conjecturando que as discussões e abordagens sobre as relações raciais no curso de formação inicial de professores podem proporcionar ferramentas que contribuam na transformação das mentes ainda imbuídas dos resquícios da colonialidade do poder que subverteu as massas. Entende-se, nesse caso, que as percepções sobre como a questão étnico-racial é abordada no curso de formação inicial de professores podem

²⁶ Munanga, 2015, p. 20.

redimensionar o olhar para elementos sutis de dominação simbólica, e de desvalorização das identidades negras, buscando compreender com mais profundidade as rachaduras que esse processo deixa nos corpos e na mente dos excluídos, e dessa maneira, imprimir constantemente novas formas de enfrentamento aos mecanismos de segregação do indivíduo negro. Para que isso aconteça, Corenza (2018, p. 67) avalia que “há a necessidade de uma formação que se configure em espaços de debate, construção de conhecimento e da apropriação do saber que oportunize ao futuro professor articular a exigência legal e as situações cotidianas escolares [...]”.

Ferreira (2018, p. 68) menciona, nessa perspectiva, que “o planejamento docente e o desenvolvimento de suas práticas são elementos relevantes e que vão determinar o que é ensinado nas escolas e universidades”, uma vez que a abordagem sistematizada da questão racial requer um preparo adequado e um movimento de pesquisa e reflexão dos processos que compõem a prática pedagógica direcionada para a descontextualização dos sistemas que comportam posturas preconceituosas e visões deturpadas, considerando que “tanto o professor que já atua quanto os futuros docentes, não podem desenvolver uma prática pedagógica que reforce e legitime a discriminação e o preconceito” (CAPRINI; DEORCE, 2018, p. 12).

Esse processo requer o desvelamento das relações raciais construídas no aspecto do imaginário social, pois esse movimento pode viabilizar as possibilidades de (re) significação da história do negro no Brasil, sendo capaz, também, de evidenciar os elementos fundamentais que têm contribuído para os debates da educação para as relações raciais no âmbito dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas no viés de uma pedagogia da diversidade, considerando que a educação é “um direito conquistado pela população negra brasileira ao longo dos séculos” (GOMES, 2017, p. 9), e esse direito, não tem sido devidamente respeitado e concretizado para a maioria dos negros do Brasil, dessa forma, nos parece justo que a história do negro seja evidenciada nas disciplinas dos currículos escolares formais e universitários, mesmo sabendo que “a sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil” (GOMES, 2009, p. 40).

Nesse processo, é possível afirmar que sua execução, além de ser uma exigência legal, torna-se necessária para o fortalecimento da identidade negra, e o desencadeamento de processos que confrontam teorias “[...] como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (*Ibidem*). Ademais, a ressignificação histórica, social, política, e cultural reconstrói identidades subalternizadas, e produz conhecimentos e reflexões que ampliem a visão sobre os processos que formaram o pensamento racial brasileiro.

2.4 Breves reflexões sobre a questão racial no contexto amapaense

A questão das relações raciais na região amazônica perpassa o mesmo caminho percorrido pelas demais regiões brasileiras, e no Amapá, esse processo não se deu de maneira diferente. Porém, é importante lembrar que apesar das semelhanças, cada espaço tem suas próprias histórias e características, uma vez que há uma diversidade de culturas, crenças, costumes e especificidades. Isso pode significar que essas relações não se dão de forma harmoniosa como muitos fantasiam ou imaginam, tendo em conta que essas relações são marcadas por conflitos e tensões sobre o ser negro. O fato é, que “a população negra vive de forma permanente uma exclusão racial, social, mas os brasileiros insistem em afirmar que o Brasil é um país não racista” (MACIEL, 2014, p. 34).

No que diz respeito à constituição do povo amapaense, é importante observar, de acordo com os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que a maioria da população é composta por negros: pretos e pardos. Sobre isso, Custódio (2016, p. 09) aponta que:

O censo de 2010 ainda demonstrou que a grande maioria da população negra concentra-se na Região Norte e Nordeste. No caso do Amapá, com uma população de 668.689 habitantes²⁷, as etnias estão assim distribuídas: brancos/as (21,4%), negros/as (4,5%), pardos/as (74,4%) e indígenas (0,8%). Entretanto, entendemos que esses dados estatísticos sobre a presença do negro e da negra no Amapá são contundentes ao evidenciarem a ‘invisibilidade’ deste segmento populacional, pois de um contingente de mais de 600.000 habitantes no ano de 2010, somente 4,5% se autodeclararam negros.

Maciel²⁸ (2014, p. 78) acrescenta que “em um estado com um índice populacional em termos proporcionais, onde a maioria da população é negra ou parda de forma autodeclarada em mais de 50%, é evidente que a segregação sedimentada do preconceito racial ocorre”. De tal modo, para entendermos, mesmo que de forma breve, como se configuraram e se estabeleceram as relações raciais em terras amapaenses, faz-se necessário conhecer como se constituíram as concepções e interpretações sobre a trajetória do negro no Amapá. Sobre esse aspecto, Custódio (2016, p. 66) esclarece que:

²⁷ Segundo estimativas do IBGE, a população amapaense para o ano de 2021 era de 877.613 habitantes.

²⁸ É importante destacar que há outros/as autores/as na Amazônia amapaense, como por exemplo, as Professoras Mariana Gonçalves, Piedade Lino Videira, Simone Garcia, Meire Adriana da Silva, entre outros, que estudam, pesquisam e contribuem de maneira significativa na inclusão e ampliação da educação das relações raciais na UNIFAP, nos cursos de Pedagogia e História, tanto no aspecto racial negro quanto no indígena.

Com a criação dos territórios federais na Amazônia e a vinda do capitão Janary Gentil Nunes para o Amapá durante o governo de Getúlio Vargas desencadeou ao longo dos anos, uma série de tensões, discursos e processos discriminatórios para com a população negra na capital do Amapá, pois o governo estava por consolidar seu projeto de povoar, sanear, educar o território amapaense, decidindo assim transferir, segregar e excluir para a periferia de Macapá toda a população negra que vivia na orla da cidade.

Para alcançar o desenvolvimento e o progresso no Estado do Amapá, o negro amapaense foi colocado, sob os moldes do Ex-presidente Getúlio Vargas, em ‘lugares áridos’ e, destituído de sua cultura e direitos, uma vez que a pobreza extrema e a falta de oportunidades ao indivíduo negro do Amapá mostra que este percorreu e ainda percorre os caminhos traçados aos demais negros brasileiros nesse viés sociorracial.

Convém destacar, que “a segregação racial sempre existiu em Macapá, como no restante do país, mesmo com um número populacional reduzido na época, sendo que esta segregação fez parte das políticas públicas implementadas pelo governador” (MACIEL, 2014, p. 69). Ressalta-se, que a situação do negro no espaço amapaense foi se desenhando sob a égide preconceituosa de discursos e práticas segregacionistas. A autora relata que o remanejamento das populações negras, da cidade para lugares ou áreas urbanas mais afastadas, se deu pelo fato de o governador Janary Nunes considerar certos bairros de Macapá como áreas nobres, pois para ele “não era nada interessante manter a população negra na ‘frente’ da cidade, onde foi constituído (e mantido até os dias de hoje) o ‘cartão de vista’ de Macapá”²⁹.

Como se observa, o negro amapaense foi marginalizado no início do povoamento dessas terras, e essa marginalização continua a se consolidar nos dias atuais. Dados do IBGE (2019) mostram as disparidades por cor ou raça, entre negros e brancos, seja em relação ao trabalho, educação, lazer, economia, ou outro segmento, o negro está quase sempre aquém, uma vez que não dispõe das mesmas oportunidades que os brancos. Ressalta-se, nessa direção, que:

Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do país. Como consequência, há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena (IBGE, 2019, p. 1).

²⁹ Maciel, 2014, p. 71.

Depreende-se, que há um processo de subalternização e exclusão do negro dos direitos na apropriação da cultura, da educação, dos bens sociais e materiais destinados a todos indistintamente conforme a legislação vigente em nosso país. Com efeito, a situação que se delineou no Brasil no que se refere às relações raciais entre negros e brancos, foi semelhante à que se desenvolveu no espaço amapaense, pois, nesse sentido, “as desigualdades raciais e, especificamente as condições de vida da população negra na Região Norte, não apresentam grandes diferenças quanto às grandes regiões brasileiras” (ALVES, 2011, p. 64).

Do mesmo modo, a presença do negro no Amapá fez/faz emergir conflitos e tensionamentos, principalmente quando se trata de ascender socialmente, pois “*os não brancos* sofrem um processo de desqualificação peculiar e desvantagens competitivas provindas de sua condição racial”³⁰. Esse processo faz com que a presença e/ou identidade negra seja invisibilizada e marginalizada, de modo que “a afirmação de que o Estado do Amapá não sofre de preconceitos raciais chega a ser tenebrosa” (MACIEL, 2014, p. 79).

Observa-se, que a questão racial negra amapaense expressa em sua conjuntura social, política, cultural e educacional, advém do mesmo movimento racialista formado no cenário brasileiro, cujo processo buscou alijar o negro da sociedade do Amapá, quando impôs modos de vida e espaço às populações negras, tensionando, dessa forma, as relações que se formaram em torno do ser negro. O Estado do Amapá, não desenvolveu políticas e ações no início de sua formação, que garantisse à população negra sua participação igualitária na sociedade. Ao contrário, forçosamente, sujeitou o negro a condições de vida degradantes, uma vez que privilegiou a elite amapaense assegurando-se as melhores moradias, acesso à educação, a empregos etc. Percebe-se nesse contexto histórico, social e político, que os aspectos que envolvem as disparidades entre negros e brancos amapaenses, não se restringem somente à questão social, pois é notório que a identidade negra é invisibilizada tanto no Amapá quanto nos demais cenários sociais do Brasil.

Diante disso, o Amapá, com população negra em sua maioria, necessita criar condições de acesso a uma educação que prime pelo respeito à diversidade étnico-racial, que valorize a história da identidade negra e sua cultura, que promova debates sobre a existência e superação do racismo em seus espaços. E essa educação necessita ser problematizada, sistematizada, principalmente, nos cursos de formação de professores, tendo em vista que é por meio deles que o processo de construção e desconstrução do pensamento crítico, sobretudo dos mecanismos segregacionistas que permeiam a questão racial brasileira, deve

“[...] ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (GOMES, 2011b, p. 111).

³⁰ Alves, 2011, p. 60, grifo do autor.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

3.1 O curso de Pedagogia e a formação docente

A Pedagogia, no decorrer da história, “foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de aprender ou de instituir o processo educativo” (SAVIANI, 2020, p. 19). Nessa perspectiva, o processo pedagógico entendido aqui como a prática docente, expressa finalidades que constituem a ação educativa, e como tal suas formas de organização refletem de modo sistemático visões distintas e específicas do educar, uma vez que esse processo evidencia na prática, a questão política e sociológica que atravessa o fazer pedagógico. Considera-se, assim, que a Pedagogia como teoria e prática da educação é,

O campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

A educação, como uma das molas propulsoras de transformação dos sujeitos, aliada a uma prática docente sistematizada metodologicamente, e direcionada de forma adequada para alcançar os objetivos propostos, pode redimensionar positivamente o processo pedagógico do professor reflexivo. Conseqüentemente, a prática docente como ferramenta precípua da ação educativa requer constantemente uma reflexão sobre os impactos dos processos pedagógicos instituídos na formação inicial de professores, na perspectiva da educação como prática social.

Tardif (2012, p. 115) analisa que no contexto pedagógico da atualidade notam-se exigências cada vez mais complexas e desafiadoras, “e uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação de professores e na organização do trabalho cotidiano”. Não obstante, o autor revela que as técnicas e teorias daquilo que chamamos de Pedagogia, não tem muita importância, e que esse aspecto é inerente ao fazer pedagógico dos professores.

Há que se pensar, então, na perspectiva da Pedagogia como ação e/ou prática social da educação, considerando que o curso de Pedagogia e o reconhecimento da necessidade de formar professores reflexivos de suas ações educativas, põem em evidência questões referentes às práticas desenvolvidas para a formação de educadores, não apenas como mero executor dos processos pedagógicos da educação, mas, principalmente, como agente

impulsionador de transformações dessas práticas.

O curso de Pedagogia caminha, nesse contexto, com a intencionalidade de produção de saberes, aprendizagens e reflexões sobre as práticas sociais que moldam as relações entre os sujeitos, e direcionam novas ações, ressignificando, assim, os “processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência [...]” (PIMENTA, 1999, p. 17). Sob essa ótica, espera-se que a prática pedagógica transcenda o planejamento de ensino e aprendizagem, indo além dos saberes óbvios, e das técnicas específicas cotidianamente utilizadas como únicas e eficientes.

É importante frisar, que o curso de Pedagogia abrange em sua formação docente, conhecimentos amplos para que os egressos possam atuar com completude nos espaços formais de educação. Todavia, ressalta-se, que a necessidade de se formar pedagogos aptos e capacitados para abordar a diversidade que se encontra imbuída no trabalho docente do pedagogo precisa ser considerada nesse processo. Para tal, o curso de formação inicial de professores precisa incluir, efetivamente, os conhecimentos que englobam a questão da diversidade étnico-racial, lembrando que, se há uma intencionalidade na prática docente, é possível construir uma prática pedagógica que dê sentido à ação educativa como prática social, pois conforme os documentos legais sobre a formação docente é preciso fomentar, fortalecer e aperfeiçoar, dentre outros, a capacidade acadêmica e profissional dos educadores que formam para atuação docente (BRASIL, 2001).

Boccia (2016) considera, que na perspectiva de que fossem solucionados problemas relacionados aos espaços e outros aspectos sobre a formação de professores foi, então, criado o curso de Pedagogia, por meio do Decreto-Lei 1.190 de 4 de abril de 1939. No entanto, esse processo não se deu sem resistências, diversos entraves foram impostos à constituição deste decreto. Sokolowski (2013) aponta que no Art. 51, alínea c, da referida Resolução, menciona-se que a criação do curso de Pedagogia tinha o objetivo de preencher os “cargos técnicos de educação do Ministério da Educação”.

A criação do curso de pedagogia, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 evidencia que os legisladores distinguiram o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” do trabalho do docente, este último reservado apenas à formação complementar para a docência. O objetivo principal do curso de pedagogia era a formação de um profissional apto para a atuação na administração pública da educação, o que fica manifesto no Art. 51. “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...], c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” (SOKOLOSWKI, 2013, p. 85).

O curso de Pedagogia foi constituído, como curso de bacharelado, e para a obtenção do diploma de licenciatura, era necessário realizar também, o de didática, que tinha duração de um ano, o conhecido esquema “3 + 1”. Desta feita, “o curso de didática, compunha-se das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar” (SAVIANI, 2020, p. 50), e o objetivo, era formar o pedagogo bacharel-técnico e o pedagogo professor-licenciado, isto é, duas funções, e um só curso. O curso de Pedagogia da época foi marcado por essa dicotomia, pois,

[...] desde o seu início contemplou a formação dos profissionais da educação em duas perspectivas, primeiro como especialista técnico da educação (via bacharelado) – pedagogo para o exercício principalmente das funções administrativas e características do exercício em campos específicos – e também o pedagogo para o exercício da docência, o professor, formado via complementação do curso com a licenciatura, a partir de disciplinas didáticas (BOCCIA, 2016, p. 56-57).

Para a autora, esse processo de estruturação do curso de Pedagogia e dos espaços de formação de professores “esteve muito distante do que era realmente possível empreender-se [...] naquele momento [...]”³¹. Mesmo tendo extinguido o quesito bacharel – técnico, o curso de Pedagogia e o profissional formado nessa área, ainda são criticados na atualidade. No cenário atual, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Em seu Art. 4º, o curso de Pedagogia destina-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, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Com isso, os professores, agora, são especificamente, licenciados em Pedagogia e aptos para atuarem também na gestão/coordenação das escolas de Educação Básica. Destaca-se no sentido da questão racial, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, estabelecem a obrigatoriedade de identificar problemas étnico-raciais, entre outros, com a pretensão de que possa “[...] contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e

outras” (BRASIL, 2006, p. 2). A partir dessa ótica, as Diretrizes põem em evidência a necessidade de ampliação das discussões e reflexões a respeito da questão racial na educação formal, tendo em conta que a negação dessa problemática contribui no processo de omissão da história das populações negras e indígenas dos currículos escolares e universitários.

A docência, mencionada anteriormente como prática educativa intencional, é definida na referida Resolução em seu Art. 2º, Parágrafo 1º, da seguinte forma:

§ 1º Compreende-se a docência 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, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Quando pautado nas diferentes visões de mundo, o curso de formação de professores requer a compreensão de que a docência, isto é, a profissão docente compreende um conjunto de ações sistematicamente organizadas e socialmente acumuladas que podem efetivamente transformar a realidade dos indivíduos. Entendendo, nessa perspectiva, que a prática pedagógica precisa atender as necessidades dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar e universitário, considerando que nesses espaços há uma diversidade de culturas, de conhecimentos, e de trajetórias de vida. Contudo, Gatti *et al* (2019, p. 271) analisa que “[...] que não basta os professores assumirem esse compromisso, é essencial, sobretudo, que estejam preparados para isso [...]”, pois há complexidades no processo de formar professores na atualidade, uma vez que se perdeu o valor daquilo que se tinha como verdades científicas. Além disso, há complicações e/ou instabilidades quando se trata de articular teoria e prática, pensamento e ação configurados como um dos grandes desafios no curso de formação docente.

Com o advento do século XXI, novas exigências são direcionadas à formação docente, e com isso, a necessidade de os educadores (re) avaliarem seus processos de aprendizagem, tendo em conta que a prática educacional exige constantemente, novas formas de educar pautadas em uma pedagogia social dinâmica com vistas à formação humana, pois, é nessa perspectiva que o professor formador necessita atuar. Como tal, o processo de formação docente perpassa pela questão de que o trabalho do professor é cada vez mais necessário

³¹ *Ibidem*, p. 58.

“enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, o que concorre para a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 1999, p. 15), tornando-se crucial reconhecer a prática da docência como um processo fundamental, que exige o movimento constante da reflexão crítica sobre a própria práxis.

É necessário, então, que o pedagogo vá além do processo de ensinar, que por si só é desafiador, e no que toca a educação para as relações raciais, é preciso, ainda, potencializar esse movimento com conhecimentos pautados na educação da alteridade e da multiculturalidade³², visando, assim, o enfrentamento das imposições da cultura eurocêntrica que buscam incessantemente padronizar os sujeitos com práticas e concepções baseadas em estruturas que subvertem os modos característicos de ser e agir dos indivíduos.

Tardif (2012, p. 129) acrescenta, nessa direção, que “a primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”. Consequentemente, a formação docente em seu processo inicial, principalmente neste século, é um desafio complexo, uma vez que requer constantemente de seus atores principais a consciência de que é preciso uma leitura crítica sobre os processos que compõem suas práticas pedagógicas, buscando investigar e refletir acerca dos elementos necessários a uma formação docente que considere os diferentes aspectos inerentes ao ato de educar.

Um curso de formação inicial de professores não pode se configurar em uma proposta estática que não represente o movimento contínuo e dinâmico da vida real, que não possibilite ao professor em formação aproximar-se da realidade onde atuará que não lhe permita perceber que sua preparação para o exercício docente não se encerra com a formação inicial, mas que este precisa estar consciente da constante necessidade de formação, o que perdurará por toda a sua carreira profissional (FELDMANN; NASCIMENTO, 2022, p. 119).

Acredita-se que a educação, como agente possibilitador de transformações sociais, pode contribuir para um movimento ativo e metódico de produção e construção de conhecimento no tocante à educação fundamentada na necessidade de uma formação que contemple a diversidade étnico-racial, considerando que essa construção transcorre pela ideia

³² Caprini e Deorce (2018, p. 11) consideram que “para termos uma Educação Multicultural, tanto o professor que já atua quanto os futuros docentes não pode desenvolver uma prática pedagógica que reforce e legitime a discriminação e o preconceito. Daí a necessidade de uma formação de docentes pautados numa concepção crítica e reflexiva, condizente para uma prática comprometida multiculturalmente”.

de possibilitar a percepção dos fatos que circundam em torno da questão racial na formação docente, e da necessidade de debates que provoquem rupturas no fazer pedagógico de professores, uma vez que pode ampliar a consciência de que para a concretização da prática docente antirracista é preciso que haja intencionalidade.

Considera-se, que o curso de Pedagogia não se ocupa apenas de ensinar, isto é, de formar crianças em seu processo escolar metodologicamente organizado. Ele consiste, essencialmente, no estudo reflexivo das práticas educativas possibilitando aos educadores e aos educandos a construção dialógica cotidiana dos processos formativos fundamentais aos saberes práticos que perpassam a dinâmica do fazer pedagógico, reconhecendo que “a reflexão é atributo dos seres humanos [...]. [E] os professores, como seres humanos, refletem”. (PIMENTA, 2006, p. 18).

É interessante notar, que a formação do professor reflexivo, como acena Pimenta (2006), considera a reflexão um importante e necessário mecanismo de transformação de sua práxis, visto que é através desse processo, isto é, de conhecimento e reconhecimento da ação, que nesse caso, se configura como prática docente, que se pode redimensionar a formação de professores. Esse redimensionamento implica reconhecer, também, que é preciso superar as formas de opressão que escamoteiam não somente o fazer pedagógico do professor formador, bem como a condição de oprimido em que se encontra, muitas vezes, o futuro educador.

Maia (2019) analisa, nessa direção, que é preciso superar essa condição, levando a escola (e a universidade) (re) pensarem, que ambas tem como objetivo maior “formar a humanidade nos seres humanos” (2019, p. 9). Esse aspecto formativo, aportado na ideia de humanidade dos sujeitos, pode representar ao professor egresso do curso de Pedagogia, e de outras licenciaturas, condição fundamental para tratar a diversidade étnico-racial que permeia o campo educacional. Todavia, para entender as origens da opressão e da discriminação, seja ela racial ou não, é preciso fazer uma análise histórica, política, social, filosófica etc., de modo consistente e aprofundado,

Pois de nada adianta apelar para uma consciência humana subjetiva, desvinculada de uma concepção política e de uma análise acerca das raízes da desigualdade, uma vez que, ainda que de modo paradoxal, o mesmo discurso que se abre para acolher as diferenças das minorias, reforça a segregação das mesmas ao destacá-las, colocando-as em evidência diante de “outros” olhares. É neste sentido, que a formação precisa considerar os diversos grupos humanos que formam a nossa sociedade [...] (FELDMANN; NASCIMENTO, 2022, p. 121).

O aspecto da diversidade, especialmente, na educação das relações raciais no curso de

formação inicial de professores precisa de práticas docentes que reconheçam os fatores que “envolvem a diversidade dos sujeitos e a necessidade de saber lidar com as questões que atravessam as relações raciais vivenciadas nas escolas de educação básica” (CORENZA, 2018, p. 19) e na universidade. Esta por sua vez, necessita buscar a construção de conhecimentos que propiciem aos futuros pedagogos as possibilidades de compreender os aspectos teóricos e ideológicos que envolvem a questão racial, tendo em conta, que esse processo pode levar a mudanças consistentes na formação para a diversidade, e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. A universidade como instituição social relevante no processo educacional, necessita repensar sobre o tipo de profissional que pretende formar, principalmente nos cursos de Pedagogia onde estão sendo formados os futuros professores. Para tal, essas reflexões e análises precisam considerar o atual cenário político, econômico, social, dentre outros aspectos.

Acerca da questão da formação de professores, Nóvoa (2022, p. 94) avalia que “[...] temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”. O autor considera que é necessário “dar a este período de três ou quatro anos uma espessura própria, isto é, de considerá-lo autonomamente como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente” (*Ibidem*). Essa identidade forjada por meio de teorias e práticas docentes pautadas nos conhecimentos que buscam a valorização da diferença, ao invés de descartá-la no percurso formativo, tende a (re) significar o cotidiano da prática pedagógica docente, considerando que esse processo, contribui para a superação dos mecanismos de perpetuação do racismo e de todo tipo de discriminação na Educação Básica e no curso de formação de professores.

3.2 Questão racial e formação docente: o que dizem as leis

Diversos movimentos contribuíram para o surgimento da Lei 10.639/2003. Contudo, foram às ações do Movimento Negro contra a discriminação racial, que impulsionaram a implantação da referida Lei, que tem como uma de suas finalidades “dar visibilidade a histórias, culturas, saberes e valores ignorados nos currículos da educação básica” (CORENZA, 2018, p. 65), além disso, trouxeram importante contribuição para o combate ao racismo e as desigualdades sócio-raciais, que há muito se fazem presentes no contexto brasileiro.

Nesse viés de luta contra os processos discriminatórios direcionados à raça negra, o Movimento Negro, como precursor na efetivação da ação afirmativa em questão, buscou não

somente denunciar atos racistas no campo da educação, bem como criar propostas pedagógicas contrárias a visão etnocêntrica imbuída na prática docente dos espaços educacionais formais (FERREIRA, 2018).

Nessa conjuntura, encontra-se a Constituição Federal de 1988 e sua relevância no avanço ao enfrentamento a práticas racistas. A Carta Magna reconhece a existência do racismo e seus correlatos, e ratifica a necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Ademais, destaca em alguns de seus fundamentos, a questão da cidadania, e da dignidade da pessoa humana, em seu Artigo 1º, incisos II e III, e em seu Artigo 3º, destaca-se dentre outros, o inciso IV, que trata especificamente da questão do preconceito racial, e outros processos discriminatórios.

Contudo, é no inciso VIII, do Artigo 4º, que o racismo é visto como uma prática nefasta, devendo ser repudiado pela sociedade. Desta feita, essa prática, a partir de 1988, é considerada, crime, como aponta a referida Lei em seu inciso XLII, Artigo 5º: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 2020, p. 13). Vê-se, que a Constituição de 1988, não somente reconhece o racismo um crime grave, como também tipifica a pena, o que corrobora com a questão de que no Brasil as relações raciais são tensas e conflituosas, e que por isso, demandam leis para amenizar, de certa forma, esses tensionamentos e conflitos entre os sujeitos.

A CF/1988 considera a educação um direito social onde o Estado, a sociedade e família são responsáveis por fazer com que esse direito seja respeitado, alcançando a todos indiscriminadamente, visto que,

Ao longo da história do Brasil [...] foi negado o direito à educação e essa realidade é visível até os dias atuais, não de forma explícita, mas a partir da oferta de uma educação que não atende as reais necessidades [da] população ou descarta as possibilidades de se fazerem presentes, suas culturas, saberes e histórias nos currículos escolares (CORENZA, 2018, p. 17).

Pensar a educação como um direito social inerente aos sujeitos é considerar as culturas, os saberes e as histórias, e outros elementos, os quais a autora se refere. A cultura é referenciada na Constituição Federal, em seu Artigo 215, cuja redação diz que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 2020, p. 111). O Brasil como país multicultural e diverso em seu aspecto étnico-racial, não pode se ausentar desse debate, e para tal,

O melhor caminho, [...] é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça (MUNANGA, 2015, p. 22).

Um dos caminhos para garantir que os direitos educacionais dos sujeitos brasileiros fossem respeitados, se deu por meio da implantação da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais). Esta lei dispõe em seu Artigo 43, inciso III, algumas finalidades para a Educação Superior, dentre elas, o papel de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e **difusão da cultura**, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 2020, p. 32, grifo nosso).

A LDB, cuja implementação, é, também, resultado da Conferência de Durban em 2001³³, visto que no ano de 2003, a citada lei sofreu alterações relevantes no que diz respeito à questão da educação para as relações étnico-raciais, de modo que, em seu Artigo 26-A, tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos (públicos e privados) de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2020). Esse passo tem grande significado para a educação das relações raciais no campo formal, principalmente, para a população negra, uma vez que esse “resultado [...] levou o governo brasileiro a assumir compromissos e iniciar importantes políticas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial” (PAULA; HERINGER, 2009, p. 5).

O Artigo 26-A, parágrafos 1º e 2º, faz referência aos conteúdos que deverão ser abordados no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, da seguinte forma:

§ 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo

³³ Paula e Heringer (2009, p. 5) afirmam que “a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul (2001), é um dos marcos históricos para as reivindicações do Movimento Negro contemporâneo e par a implementação de políticas de ação afirmativa”.

escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2020, p. 21-22).

Isso significa que os cursos de formação de professores não podem ignorar o que a lei estabelece em seu texto, e nem tampouco invisibilizar a questão racial nos currículos da educação escolar e universitária, considerando que ter acesso aos conhecimentos inerentes a suas culturas é um direito dos sujeitos, e a obrigação do Estado é fazer com que esse processo seja efetivado, pois como afirma Munanga (2005, p. 15), “[...] 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”.

A LDB destaca, também, uma questão relevante para a educação das relações raciais, quando em seu Artigo 79-B, estabelece a inclusão no calendário escolar, a data de 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Porém, é preciso não somente a celebração dessa data, como também, e essencialmente, a reflexão crítica sobre os movimentos que contribuíram para esse processo, pois nesse caso,

A educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é focada em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias. Essas diversidades contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (MUNANGA, 2013, p. 21).

Acerca da formação de professores, Reis (2017, p. 63) assevera que com a promulgação da LDB/1996 foram estabelecidos “[...] a finalidade e os fundamentos da formação profissional”. No parágrafo único do Artigo 61, a referida lei evidencia que a finalidade da formação docente é “atender as especificidades do exercício das atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, 2020, p. 42). As mudanças, tanto na C.F./1988 quanto na LDB/1996, contribuíram para avanços na questão da formação de professores e da educação das relações étnico-raciais.

[...] O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que integrou o Parecer CNE/CP 3/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645/2008 que incluía no currículo escolar o ensino de da história e cultura indígena além da africana e afro-brasileira, alterando o texto da LDBEN no parágrafo 1º do Art. 26-A (FERREIRA, 2018, p. 91).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 13 de maio de 2009, é resultado “de seis encontros chamados de Diálogos Regionais, que ocorreram no ano de 2008 para implementar a Lei 10.639/03, e de várias ações desenvolvidas pelo MEC [...]” (FERREIRA, 2018, p. 91). O objetivo central do referido Plano é contribuir para que os sistemas de educação formal possam cumprir o que está estabelecido na lei, vislumbrando o enfrentamento a todos os tipos de preconceito, discriminação racial, racismo.

O documento em questão acena, também, como um de seus objetivos específicos o desenvolvimento de estratégias relacionadas à política de formação docente “a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (BRASIL, 2013, p. 19). Nesse interim, é possível afirmar que a produção e divulgação do conhecimento sobre a diversidade étnico-racial é responsabilidade de todos, e não somente dos atores educacionais diretamente relacionados à prática docente cotidiana. Cabe destacar, que o Plano tem como base estruturante seis eixos estratégicos relevantes para a eficácia da Lei 10.639/03,

1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais” (BRASIL, 2013, p. 21).

No processo de consolidação de políticas de formação de professores e ampliação das ações afirmativas da educação para as relações raciais, a Resolução CNE/CP 1/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, acena em seu Art. 3º, parágrafo 1º e 2º, que tanto os sistemas de ensino quanto as entidades mantenedoras criarão modos e condições materiais e financeiras direcionadas às escolas, aos professores e aos alunos, para que haja, assim, a abordagem e disseminação de conhecimentos relacionados à cultura, identidade, saberes, e outros processos inerentes aos povos negros e indígenas, e aos “coordenadores pedagógicos promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2005, mencionam que, para a formação do graduando em Pedagogia é

central, entre outros, “[...] identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de **relações sociais e étnico-raciais** que fortalecem ou enfraquecem identidades [...] e relações de poder” (BRASIL, 2005, p. 7, grifo nosso). Logo, pensar a formação inicial de professores do ponto de vista da educação para as relações étnico-raciais requer reflexões sobre os possíveis impactos que as relações sociais e étnico-raciais podem causar, de forma que, identificar essas relações que podem fortalecer ou enfraquecer identidades, é fundamental para que haja uma tomada de posição que vislumbre a transformação nos modos de agir e pensar dos pedagogos que atuam e que irão atuar na educação formal.

O Parecer CNE/CP Nº 5/2005 entende que a formação do licenciado em Pedagogia necessita de um conjunto de conhecimentos que abordem saberes diversos, e isso, requer documentos legais que possam direcionar a formação de professores. Ademais, os conteúdos referentes à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena devem compor as competências e habilidades docentes que contribuam para a descolonização dos saberes centrado na cultura europeia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como instrumento legal que direciona os sistemas de ensino, escolas, professores e outros atores educacionais a práticas pedagógicas antirracistas, são uma importante ferramenta de reconhecimento e valorização da história dos povos negros e indígenas. Uma das finalidades do referido documento é assegurar que todos os envolvidos no processo educacional contribuam para uma educação cidadã antirracista, justa, igualitária. Em vista disso, o Parecer,

[...] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu **pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos** – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10, grifo nosso).

As DCNERER e outros documentos de políticas de ações afirmativas que buscam a superação dos processos discriminatórios, unidos a uma Pedagogia de combate ao racismo, são fundamentais, visto que esse mesmo racismo, como alerta Foster (2012, p. 90) tem se “metamorfoseado na escola”, por meio das relações, e de “práticas pedagógicas” que omitem conhecimentos sobre culturas negras e indígenas, dificultando, dessa forma, a consolidação de

“movimentos instituintes”³⁴ que procuram romper com as práticas racistas e que se contrapõem a essa memória opressora, buscando construir uma nova ordem mais igualitária, incluyente e plural” (*Ibidem*, p. 90-91). Coelho, W. e Coelho, M. (2021, p. 11) analisam, que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) estipulam que o trato das questões que afetam o Racismo e concorrem para uma Educação sensível à Diferença e à Diversidade compreende mais que o domínio de conteúdos. Conhecimento científico sobre as relações sociais, sobre os processos de construção das identidades e sobre os sistemas de reconhecimento recorrentes na sociedade brasileira (e seus desdobramentos) é necessário.

Considera-se, que o curso de Pedagogia tem papel basilar na formação de professores para atuarem na educação escolar, faz-se necessário rever os processos que circundam os conteúdos para uma formação adequada, seguindo o dispositivo legal referente à educação das relações raciais. Para isso, “é fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista (sic) e não eurocêntrica” (SANTOS, S. 2005, p. 34). Entretanto, a dinâmica em torno da execução da Lei 10.630/03 em sala de aula, independentemente, se na escola ou na universidade, muitas vezes não coaduna com o que estabelece a legislação educacional brasileira, especificamente quando se trata da presença e o reconhecimento do racismo nas relações sociais e interpessoais nos espaços educativos, o que dificulta a construção de ações para o combate à discriminação racial e, de uma política que valorize a diversidade e consolide a educação para as relações étnico-raciais nas instituições educacionais. Corenza (2018, p. 72-73) elucida, nesse aspecto, que,

As DCNERER são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não finalizadas e que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. As Diretrizes não visam ao investimento de ações uniformes, porém objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem quando e onde for necessário.

Com efeito, o documento em voga, busca a garantia de práticas que propiciem condições de desconstruir processos discriminatórios na educação e, que ofereçam possibilidades de reflexão sobre os modos como se formou o pensamento racial brasileiro, com vistas a novas formas de diálogo e aproximações dos sujeitos, onde todos possam

³⁴ Para a autora, entende-se por movimentos instituintes “[...] aqueles movimentos que irrompem dentro da escola, em concomitância com processos de opressão e que buscam romper processos antigos de silenciamento da memória. O instituinte não surge como reação posterior aos processos de reprodução das mazelas da sociedade dentro da escola. Acreditamos que afloram lado a lado com esses processos buscando potencializar movimentos de criação e de rompimento com estruturas já sedimentadas” (FOSTER, 2012, p. 90).

usufruir das mesmas oportunidades baseando-se no respeito mútuo e nas relações de solidariedade. Contudo, corroborando com Munanga (2013, p. 29), a despeito da relevância da legislação no trato às questões raciais no campo educacional, é pertinente ressaltar que,

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 para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetadas pela cultura racista na qual foram socializados.

A educação para as relações étnico-raciais no curso de formação inicial de professores possibilita discussões, reflexões e práticas antirracistas que ressignificam os processos históricos referentes à diáspora negra, no sentido de evidenciar e combater os mecanismos que introjetaram na sociedade brasileira pensamentos e ideologias racialistas, além disso, oferece subsídios adequados e/ou apropriados para o reconhecimento da diversidade no contexto da educação escolar, uma vez que este espaço, “apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo” (GOMES, 2012b, p. 24). Logo, uma educação que busca resgatar a memória da história brasileira em todos seus aspectos, incluindo a população negra em toda sua integralidade, possibilita, de fato, a construção de uma educação cidadã.

3.3 A educação das relações raciais no currículo do curso de Pedagogia

O currículo como prática resultante de processos sociohistóricos, culturais, políticos e econômicos, busca desenvolver os conteúdos inerentes ao conjunto de conhecimentos selecionados para o alcance dos objetivos propostos pela instituição escolar, que tomou como relevante e apropriado determinados saberes. Essa dinâmica, muitas vezes, desconsidera outros conhecimentos que também são importantes à formação do estudante. É importante, então, rever os mecanismos que articulam o planejamento, e direcionam os conteúdos a serem abordados/ensinados no percurso educacional, uma vez que “as chamadas ‘teorias do currículo’³⁵, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser” (SILVA, T. 2010, p. 13).

³⁵ “Uma teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade [...] – cronologicamente, ontologicamente – que a precede. Assim, [...] uma teoria do currículo começaria por supor que existe, ‘lá fora’ esperando para ser descoberta, descrita e explicada uma coisa chamada ‘currículo’” (SILVA, T. 2010, p. 11).

De um lado, o autor considera que “a questão central que serve como pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”³⁶, isto é, o quê? E quais conhecimentos são mais relevantes ou que validade esses saberes possuem para serem considerados objetos do currículo? De outro, Sacristán (2000, p. 8) alerta que “as decisões sobre o currículo têm sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerenciado de forma bem diferente da qual se tem conhecimento”. Por conseguinte, a decisão de escolha sobre os conhecimentos necessários às instituições escolares é um processo complexo, o que acaba por manter o sistema rígido predominante nos espaços escolares.

Arroyo (2013, p. 37) acrescenta, nessa perspectiva, que “o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos”. Acredita-se, que o currículo necessita ser ressignificado em uma perspectiva de romper com o domínio da cultura centrada nos saberes e culturas eurocêntricas. Outros conteúdos precisam ser incluídos no currículo da educação brasileira, considerando que um dos objetivos das DCNERER é o resgate histórico da contribuição de outras culturas, como as da população negra e indígena, visando à valorização da diferença, e “esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural” (GOMES, 2012a, p. 102).

Pensar a questão racial no currículo, então, é possibilitar uma nova ótica sobre a educação escolar brasileira, uma vez que em um campo mais amplo, as especificidades curriculares não alcançam o processo histórico integral das culturas, identidades, saberes, e outros aspectos das populações negras. Considera-se, nesse processo de mudança dos conteúdos curriculares da escola e da universidade, a “introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico [...]” (GOMES, 2012a, p. 105) e, que poderá romper com os processos que invisibiliza a questão racial nos currículos.

O currículo parte da intencionalidade de cada instituição e de seus educadores, uma vez que sua definição, não se dá de forma aleatória, mas está repleto de conhecimentos, valores, discussões etc. dos grupos que determinarão o que deverá ser ensinado nos sistemas de ensino formal (FERREIRA, 2018). O papel exercido pelos atores educacionais, na perspectiva de um currículo que alcance conhecimentos, culturas e identidades diversas, é, assim, o de reconhecer que tanto na sociedade quanto no sistema educacional não há

³⁶ Silva, T., 2010, p. 14.

homogeneidade. Isso implica ressignificar o planejamento docente em relação aos elementos que compõem o currículo, já que “a dimensão do currículo moldado pelos professores nas escolas e nas universidades, constitui o conjunto de escolhas que o docente realiza em seus planos de curso, nas ementas das disciplinas e no planejamento das aulas” (FERREIRA, 2018, p. 68).

Considerando a diversidade de saberes e conhecimentos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, a dinâmica de decidir sobre o que ensinar nas instituições escolares e universitárias torna-se um tanto complexo, não somente no momento atual, como também, em outros períodos históricos relevantes da sociedade, tendo em vista, a concepção que o professor tem dos conteúdos de ensino e dos conhecimentos considerados válidos para ele, considerando-os no momento da avaliação, e que irá conduzir os docentes a escolherem determinados elementos para comporem o currículo³⁷.

A autora julga, nesse aspecto, que há barreiras na constituição da educação das relações raciais no currículo de licenciaturas e da educação escolar, visto que, é o professor, quem decide o que tem relevância e o que pode ser abordado na prática docente escolar e/ou acadêmica. Embora haja um conjunto de leis que estabelecem e orientam o ensino nas instituições educacionais formais, é o professor que dá a última palavra, e “se o docente não tem interesse por essa questão ou não vê com a mesma relevância que atribui a outras – ou mesmo se não tem embasamento para fazer a abordagem -, tenderá a não enfatizá-la” (FERREIRA, 2018, p. 69). Em tal caso, a autora aponta uma possível solução para esse entrave:

Para tentar evitar essa situação de desprezo ou subvalorização da temática étnico-racial, é importante buscar tais propostas curriculares com maior participação dos docentes em sua construção, num processo dialético entre conhecimentos, valores dos professores e as novas propostas.

Embora se tenha muitas vezes atribuído historicamente para o docente o papel de um mero executor do currículo ou transmissor das mensagens nele contidas, ou, mesmo que se reconheça o seu valor como alguém que contribui para o seu desenvolvimento, com determinado grau de contribuição pessoal, a figura do docente é imprescindível (*Ibidem*).

É preciso que haja uma ruptura nos processos estruturais dos currículos da educação formal no que se refere à decisão em abordar a questão racial, mesmo sabendo que esse movimento não seja tão simples como se imagina, visto que esse campo de conhecimentos

³⁷ Ferreira, 2018.

tensiona as relações e o próprio currículo, atentando para o modo como o processo histórico-social do Brasil foi construído. No entanto, ainda que haja uma disputa no contexto do currículo, especialmente, no que diz respeito à educação das relações raciais, “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p. 37), onde os sujeitos tenham a oportunidade de refletir, (re) pensar, criticar, e construir uma democracia no âmbito educacional, de fato.

Tal dinâmica incita à articulação dialógica no processo de seleção dos conteúdos curriculares, de maneira que todos tenham visibilidade e equidade no desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana. Aliás, é mister assinalar que,

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012b, p. 106).

A autora destaca que o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras deve ser ministrado em toda sua extensão, e não apenas em disciplinas específicas³⁸. Nesse caso, considerando a legislação vigente, sobretudo, as DCNERER, é preciso “pensar sobre o uso que está sendo dado ao tema [...] [étnico-racial] dentro do currículo dos cursos de Pedagogia e nos currículos escolares [...]” (FERREIRA, 2018, p. 81). O fato é que a questão racial vem ganhando força nas discussões em um panorama mais amplo da sociedade. E para que a inclusão e o trato à educação das relações raciais na prática cotidiana escolar possam se efetivar em larga escala, esse processo não pode se ater, apenas, a elogios às diferenças, e/ou datas comemorativas, é preciso, repensar a estrutura excludente da escola, e da universidade por meio de um currículo monocultural de matriz europeia, cuja cultura branca é valorizada, e demais culturas, marginalizadas.

Nessa conjuntura, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), se configuram como documento que se propõem a garantir o respeito “as diversidades **culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas**, que atravessam a sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania” (BRASIL,

³⁸ Gomes, 2012b.

1997, p. 13, grifo nosso). Isso implica pensar em uma educação que propicie aos educandos, uma formação que potencialize suas capacidades, estabelecendo estruturas de superação dos movimentos que priorizam certos conhecimentos, e invisibiliza os demais nos currículos da educação do Brasil. Os PCN ressaltam, no contexto de considerar as diversidades na educação, que:

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico (BRASIL, 1997, p. 33).

Os PCN têm papel relevante na questão de um currículo que atenda as necessidades do alunado, visando uma formação adequada, e de qualidade, já que o documento refuta estruturas rígidas no fazer pedagógico, pois considera que a natureza da educação perpassa, essencialmente, pelo processo da reflexão, do pensamento crítico, da autonomia, dentre outros aspectos importantes que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os próprios PCN apontam que “é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva” (BRASIL, 1997, p. 34).

Os PCN – Pluralidade Cultural reconhecem a importância do tema no currículo das instituições de ensino. Apesar da problemática que envolve a questão racial e étnica quando se trata de discutir a diversidade no cotidiano da sala de aula, é imprescindível, que formas e estratégias sejam criadas para a efetivação desse processo, pois que, há distorções e controvérsias sobre a formação do pensamento racial brasileiro.

Em vista disso, como já mencionado neste texto, a intenção é fazer com que surjam novas formas de ver a questão racial, é, ainda, possibilitar uma formação docente que desenvolva “nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo [...]” (GOMES, 2012b, p. 107) com os modelos curriculares dominantes da educação escolar formal. Por conseguinte, a autora aponta, também, que a descolonização dos currículos, baseada na “superação da perspectiva eurocêntrica de

conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente [...]”.³⁹

A despeito dos PCN terem grande relevância no processo da educação das relações étnico-raciais nos currículos da educação escolar básica,

As questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2011b, p. 113-114).

Inserir temas sociais no currículo, não é o bastante quando se trata da educação para as relações étnico-raciais, já que essa temática envolve uma gama de aspectos e processos históricos, sociais, políticos e culturais que forjaram o pensamento racial brasileiro. O currículo da educação brasileira, precisa considerar esses fatores e outros mais, trazendo à cena os movimentos que moldaram a questão racial no Brasil, os conflitos e tensionamentos, as desigualdades entre os sujeitos, o racismo e seus desdobramentos, bem como os avanços e conquistas na inclusão da questão racial nos currículos escolares, dentre tantas outras particularidades que permeiam essa questão. Para tal, é preciso dar mais amplitude e visibilidade a esse debate, não somente, por meio da transversalidade⁴⁰, mas atribuindo uma real importância que as temáticas raciais possuem no processo de formação de professores e dos sujeitos da educação escolar.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, estabelece alguns princípios necessários no que se refere à Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente. Dentre eles, destaca-se o Artigo 7º, o inciso XIV, onde apresenta “a adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade

³⁹ Gomes, 2012b, p. 107.

⁴⁰ “A transdisciplinaridade não se restringe nem à simples reunião das disciplinas e nem a um diálogo entre duas ou mais disciplinas (interdisciplinaridade). A transdisciplinaridade é uma abordagem mais complexa, em que a divisão por disciplinas, hoje implantada nas escolas, deixa de existir. Essa prática somente será viável quando não houver mais a fragmentação do conhecimento” (SIEGEL, 2012, p. 53-55).

brasileira” (BRASIL, 2019, p. 5). Acrescenta-se a isso, anexado ao documento, a questão da habilidade no que concerne às competências que o professor/a necessita para sua atuação docente nas instituições de educação formal: “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas **discriminações étnico-racial** praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (BRASIL, 2019, p. 19, grifo nosso).

As legislações referentes à educação para as relações raciais percorrem um longo caminho no processo de renovação curricular na perspectiva de uma educação antirracista. Logo, ressaltam-se os avanços significativos que a educação brasileira vem alcançando em relação à discussão, implementação e inclusão da temática étnica e racial, desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Ferreira (2018) lembra, que:

Esses textos legais e orientações para o desenvolvimento do trabalho das escolas contribuem para o entendimento de que a questão étnico-racial é um conteúdo relevante e que, mesmo antes da legislação que estabelece a obrigatoriedade da inclusão desse tema no currículo da escola básica, já era entendido por diferentes grupos e movimentos como elemento imprescindível para a formação dos sujeitos com vistas a fortalecer a luta contra o racismo em nossa sociedade (FERREIRA, 2018, p. 104).

É preciso, então, aliar o que está instituído na lei com a construção de ideias e pensamentos que provocam rupturas no currículo da educação escolar e no curso de formação inicial de professores. Para tanto, a necessidade de compreensão sobre o que estabelece as leis, além dos conteúdos históricos, sociais, valores, discriminação, estereótipos, racismo, cultura negra e indígena, identidades etc., para a ressignificação do currículo, e atuação em sala de aula, é, sem dúvida, parte inicial nesse caminho de inclusão da questão étnico-racial nos sistemas de ensino da educação brasileira.

Discutir o currículo escolar e provocar o debate para a elaboração de propostas de ações nas salas de aula, enquanto futuros professores podem ser práticas a serem desenvolvidas na formação inicial para a efetivação da Lei 10.639/2003, pois é fato que as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras foram por muito tempo silenciadas e/ou tratadas de modo equivocado nas práticas escolares e sociais (CORENZA, 2018, p. 127).

Assim, é essencial que na práxis cotidiana do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, haja uma reestruturação do currículo com a inclusão efetiva da questão étnico-racial, uma vez que essa temática não foi considerada no processo de ensino-aprendizagem. É

necessário que todos façam reflexões sobre suas ações, e direcionem suas práticas à efetivação da educação antirracista nos espaços formais de educação.

É preciso, conseqüentemente, evidenciar os processos nefastos do racismo, cujos aspectos permeiam o cenário acadêmico, visando constituir uma pedagogia antirracista e decolonial nos cursos de formação de professores com o fim de estabelecer movimentos positivos que indiquem mudanças, reverberando na elaboração de práticas pedagógicas decoloniais que propiciem elementos de ressignificação do respeito, da tolerância, do diálogo e de valorização da diferença e outros processos essenciais da cidadania.

3.4 Racismo e antirracismo na universidade: harmonia ou tensionamentos?

A universidade, entre outras instituições de ensino do Brasil é palco de manifestações de racismo, pois como se sabe, nossa história é marcada por discriminações e desigualdades sócio-raciais, especificamente no que diz respeito aos povos negros e indígenas (COELHO, W; MÜLLER, 2013). O racismo, sendo um dos principais fatores de tais desigualdades, busca perpetuar seus mecanismos no espaço acadêmico através do silêncio, da invisibilidade dos conteúdos curriculares das questões raciais, da pressão psicológica por meio de alunos, professores etc., dentre outras atitudes preconceituosas, que tentam subjugar os sujeitos negros.

Nesse viés racialista, “a sociedade brasileira, ainda que no século XXI tenha ampliado significativamente o debate em torno da temática racial, ainda é muito pouco informada sobre as formas como o racismo opera nas relações sociais [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, [2017?], p. 9). Tal processo inviabiliza, de alguma forma, ações que contribuam para a prática de uma educação antirracista, considerando, nesse caso, que os sujeitos têm dificuldades de perceber e admitir atitudes racistas e, que “todos buscam a construção de uma cultura de paz baseada na convivência igualitária das diversidades” (MUNANGA, 2013, p. 22).

Conquanto, sabe-se que essa convivência é marcada cotidianamente, por processos de discriminação e conflitos que tensionam as relações, e desafia movimentos que buscam desarticular os mecanismos de exclusão das diversidades. O autor⁴¹ argumenta que “a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente [...]”. Essa desigualdade é refletida no sistema

educacional, como se sabe, e no que se refere à população afro-brasileira e indígena, esse processo fica ainda mais evidente.

A educação das relações étnico-raciais vem percorrendo um caminho árduo e tenso, não somente pela inclusão da questão racial nos currículos, mas também, no que concerne à instituição de ações e estratégias de combate ao racismo nas escolas e nas universidades públicas e privadas deste país, uma vez que a maioria não se considera racista, e, portanto, o racismo é algo que não existe, ou seja, aparentemente, não faz parte de seus cotidianos. Entretanto, no contexto acadêmico, o racismo, toma proporções diversas, uma delas está relacionada com a questão das cotas raciais (Lei 12.711/2012) que reserva 50% (cinquenta por cento) das vagas das universidades públicas e institutos federais à população negra e indígena, e que os grupos contrários a essa lei, buscaram intensamente coibir sua implementação nesses espaços, alegando que o racismo se intensificaria ainda mais.

Contrariamente, a lei de cotas trouxe significativa contribuição no enfrentamento e combate aos processos discriminatórios e racialistas. Ao reservar uma porcentagem de vagas nas instituições educacionais brasileiras, a Lei nº 12.711/12 ratifica o fato de que no Brasil, o racismo é uma realidade, além disso, com o estabelecimento da citada lei, há uma espécie de reparação em razão da escravização, e também, das injustiças sofridas pelas vítimas de racismo na atualidade.

Assim como a Lei de cotas, a Lei 10.639/2003 configura-se como importante ferramenta de combate ao racismo nos sistemas de ensino, pelo fato de que sua implementação contribui para o processo de valorização das culturas e identidades étnico-raciais, e “a reflexão crítica dos processos históricos, culturais e sociais de dominação, por meio da desconstrução, [...], [e] do resgate, de forma a promover o respeito e a valorização da diversidade cultural [...]” (CAPRINI; DEORCE, 2018, p. 6).

Ademais, a lei supracitada, nos currículos escolares e universitários pode dar novos significados à prática pedagógica através de uma educação antirracista, que visa o respeito, a afirmação positiva das identidades negras e indígenas, para que possa contribuir com a autoestima dos estudantes universitários e consequentemente dos alunos da educação básica inicial.

Esse processo auxilia na desconstrução da imagem negativa atribuída aos negros, e proporciona aos sujeitos novas formas de ver a questão racial em toda sua conjuntura, cujo percurso levou muitos a acreditarem na existência de um paraíso racial. A Lei 10.639 e os

⁴¹ Munanga, 2013, p. 22.

desafios colocados em consequência da prática antirracista nos espaços educacionais descortinam e impactam as teorias, conceitos e ideologias, que inferiorizam os sujeitos negros, em prol da perpetuação das elites dominantes. Impactam porque parte-se do pressuposto de que não há somente uma versão da história sendo abordada nas instituições escolares e acadêmicas.

Com a instituição da lei anteriormente mencionada, evidencia-se o outro lado dessa construção histórica que tanto tensiona a sociedade e suas relações, e nesse caso, os espaços universitários brasileiros tendem, muitas vezes, a reproduzir os mecanismos de discriminação que introjetam nos negros, sentimentos de inferioridade e/ou negação de sua identidade. Esse processo, aliado a omissão da questão racial nos currículos, e aos equívocos sobre a história do negro no Brasil disputam territórios com os movimentos de inclusão de uma pedagogia que busca superar essas barreiras, e que possibilita o refletir/repensar criticamente sobre o modo como operam o racismo nesse e em outros espaços.

Por décadas, o sistema escolar ignorou a diversidade e o racismo na escola. Um pensamento hegemônico dominou propostas pedagógicas fazendo com que ideologias e interesses estabelecidos a partir de relações de poder de determinados grupos ou instituições, reforçassem ideias e imagens preconceituosas (CAPRINE; DEORCE, 2018, p. 8).

É chegada a hora de os sistemas de ensino se “armarem” de conhecimentos que ultrapassem as barreiras impostas pela força dominante, tendo em conta que esse desafio, não é exclusivo das escolas e universidades, mas de toda sociedade. A discussão sobre os processos que atravessam a questão racial é relevante porque oportuniza aos estudantes a reflexão crítica, e a autonomia de desconstruir valores preconcebidos a pessoas de outras etnias e raças, cujas culturas e identidades foram negadas e silenciadas.

Desconstruir essas ideias preestabelecidas no âmbito escolar é desafiador, uma vez que o reconhecimento das diferenças não condiz com a estrutura curricular eurocentrada, oriunda de uma história de racismos e discriminações que desembocou na história da escravidão tão conhecida por todos. Refletir sobre os modos como o racismo opera nos sistemas de ensino, em especial, na universidade, cujo processo de formação deve proporcionar os conhecimentos necessários aos professores em formação que visam uma pedagogia antirracista nos currículos e demais aspectos que engendram o ensino-aprendizagem nessas instituições, é essencial, pois, Reis (2017, p. 67) elucida que, para que “se tenha uma ação pedagógica antirracista nas escolas, a temática das relações étnico-raciais deve ser incluída também nos currículos e programas das universidades nos cursos de Pedagogia”. Entende-se, nesse caso, que as

DCNERER representam um ponto de ruptura com a hegemonia dominante nos currículos dos espaços de educação formal, uma vez que, tais diretrizes, “se propõem a formar professores que apresentem aos alunos novas concepções de mundo, que tenham conhecimento das diversidades culturais e raciais e o que essas diversidades conduzam ao combate ao racismo, e não à sua ratificação”⁴². Porém, redimensionar os processos pedagógicos referentes à inclusão da educação das relações raciais no cotidiano do ensino formal universitário, não é exclusividade de professores, esse papel se estende a todos que almejam uma educação que confronte os mecanismos de exclusão dos sujeitos em seus diversos aspectos. Confrontar e combater tais processos através da educação antirracista e decolonial abre possibilidades de “influenciar na percepção que temos dos indivíduos” (DOMINGUES; ASINELLI-LUZ, 2021, p. 159), bem como da visão de mundo, e da falsa percepção que se tem das Africanidades e as tentativas de invisibilizá-las na educação brasileira.

Na universidade, muito se tem discutido sobre a importância de tratar a questão racial no percurso escolar e acadêmico. Porém, as instituições de ensino superior ainda não dão a devida relevância a essa temática no processo de formação de professores do curso de Pedagogia, e de outras licenciaturas. Além disso, o entendimento de que esse assunto não diz respeito à sociedade de forma geral, mas apenas aos indivíduos negros, dificulta a consolidação de uma pedagogia antirracista em sala de aula. Munanga (2013, p. 23) adverte, nesse sentido, que:

Reagem negativamente algumas educadoras e alguns educadores, alegando que se está tentando introduzir um racismo às avessas em suas escolas, onde este fenômeno não existe ou nunca existiu; alguns criticam a proposta de educação multicultural na sociedade brasileira que, segundo eles, é uma sociedade de cultura e identidade mestiças e não diversas; outros acham absurdo falar ainda de raças, quando a própria ciência biológica já provou que a raça não existe etc.

Essa questão, somada a outros tantos movimentos antinegro, introduz a consciência de que é desnecessária a inclusão da educação para as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino, e que esse processo, pode desencadear ou intensificar conflitos raciais. O racismo e seus efeitos reduzem a questão da diversidade, da diferença, e da cultura, à inferioridade, em favor da manutenção do *status quo* da força dominante. E na universidade, que, aliás, não é isenta dessa anomalia chamada racismo, podem-se observar os desdobramentos dessas práticas.

⁴² *Ibidem*, p. 68.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Amaral (2019, p. 85) aponta que tanto a neutralidade quanto a imparcialidade no que tange o racismo no Brasil, são inexistentes, aquele “é uma produção coletiva, institucionalizada no Brasil através do Estado, produzindo a exclusão de negros e negras [...]”. Esse racismo reproduzido no espaço acadêmico persevera continuamente, porém, com outros discursos, um deles, diz respeito às cotas raciais estabelecidas para reparar injustiças sociais sofridas pelos grupos étnico-raciais negros e indígenas, as quais, muitos julgam ser uma afronta aos direitos constitucionais, pois, para eles (os que são contra as políticas de ações afirmativas), “os indivíduos só são diferentes a partir de seu esforço individual e não diferentes pela estrutura que historicamente os oprime, naturalizando o racismo no cotidiano dos sujeitos negros/as” (AMARAL, 2019, p. 95).

O autor observa um conjunto de aspectos e movimentos de discriminação racial, que desde o Brasil colônia até os dias atuais, pulveriza as relações de poder que os brancos exercem sobre os negros, na medida em que estes tentam ascender socialmente em algum aspecto da vida cotidiana. A quase ausência da presença negra nos espaços universitários é uma evidência de que o racismo, principalmente, por meio da força das elites dominantes, causa consequências imensuráveis aos jovens negros, visto que esses indivíduos não conseguem ingressar à universidade da forma convencional, e quando adentram pela lei de cotas, são muitas vezes, hostilizados. É possível afirmar, então, que,

As manifestações do racismo institucional no cotidiano se estabeleceram também no campo educacional, refletindo-se explicitamente pelo baixo número de negros/as que encerram o ensino médio e passam a frequentar as universidades e faculdades do país, visto que, em grande maioria, já na adolescência, estes precisam conciliar o trabalho com a formação profissional, ocasionando em evasão e afastamento da educação (AMARAL, 2019, p. 100).

Sob esse prisma, as instituições de ensino necessitam considerar o resgate histórico das culturas africanas e afro-brasileiras em seus currículos, e suas práticas pedagógicas, o combate à discriminação de todo tipo, a quebra do silêncio sobre as questões que envolvem os conflitos étnico-raciais nesses espaços, e demais elementos no processo de exclusão dos indivíduos negros. Coelho W. (2007, p. 40) argumenta que,

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê ninguém nota ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido.

A Lei 12.711/12 coaduna com uma Pedagogia antirracista, pois “a reserva de vagas para negros/as está diretamente atrelada ao combate da herança escravagista, deixada pelos 388 anos de escravização que insiste em perpetuar no país; seja pela injúria racial ou pelo crime de racismo” (AMARAL, 2019, p. 101). No entanto, muito embora as cotas sejam relevantes no processo de superação das desigualdades raciais na educação superior, “a universidade precisa continuar sendo tensionada em torno do debate racial e de outras políticas antirracistas, pois [...], as cotas não podem ser o fim em si mesmo” (AZEVEDO, 2019, p. 129).

A despeito do ingresso de jovens negros a universidade, instigado pela lei de cotas, a problemática do racismo não foi resolvida, visto que esses indivíduos continuam sendo discriminados em função da cor e da raça. Nesse cenário tensionado, a autora afirma que ao ingressar à universidade⁴³, teve dificuldades em reconhecer sua identidade como acadêmica negra, em um espaço prioritariamente composto por membros da elite branca. E mais, “alunos cotistas lutam diariamente contra a discriminação na universidade. Esses estudantes reclamam que são excluídos das festas de confraternização e de trabalhos em grupo pelos colegas [...]” (AZEVEDO, 2019, p. 154), além disso, são alvos de ataques nas redes sociais, e hostilizados por ingressarem à universidade por meio das cotas raciais.

A autora lembra um fato relevante, que não pode ser silenciado e nem esquecido pela UFES ou por qualquer membro da sociedade brasileira,

Um episódio emblemático sobre segregação na UFES ocorreu em 2015, quando o Departamento de Arquitetura e Urbanismo, dividiu as turmas de primeiro período de aulas laboratoriais entre alunos cotistas e não cotistas. O caso foi denunciado pelo *Coletivo Negra* que, na ocasião, publicou uma nota de repúdio contra a universidade. Com a denúncia, o caso repercutiu amplamente na imprensa do Estado. Em resposta, a UFES alegou, por meio de nota divulgada na época, que houve uma falha no sistema, que a divisão entre cotistas e não cotistas não foi intencional e que a instituição lamentava que ainda houvesse casos de preconceito contra estudantes (AZEVEDO, 2019, p. 155).

Esse e outros tantos casos de preconceito racial e/ou racismo nas instituições universitárias, demonstra a necessidade urgente de ampliar a discussão sobre a questão racial nesses espaços, mas não somente isso é preciso trabalhar na construção de uma estrutura que

⁴³ Em sua pesquisa, a autora relata um pouco de sua experiência como estudante pobre e negra no curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) entre 2006 e 2010.

garanta meios de se efetivar o que está na lei, mas precipuamente sobre ações e estratégias de combate ao racismo.

A relevância de uma educação que aborde outras origens de nossa cultura, e que reconheça que as diferenças fazem parte das discussões em todos os lugares do mundo, como argumenta Munanga (2015) em seu texto sobre, “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”, corrobora com o fato de que a pedagogia antirracista contribui efetivamente para o combate ao racismo, e mais ainda, com a construção positiva de identidades negras e indígenas, desembocando em uma ruptura de princípios que privilegiam alguns grupos e excluem outros dos espaços sociais. Para tal, Reis (2017, p. 68) assevera que,

As DCNERER representam tal ruptura, na medida em que se propõem a formar professores que apresentem aos alunos novas concepções de mundo, que tenham conhecimento das diversidades culturais e raciais e o que essas diversidades conduzam ao combate ao racismo, e não à sua ratificação.

Não há como negar que reflexões, ações, estratégias e outros mecanismos de combate ao racismo sejam necessários nesse contexto hostil e tensionado pelos conflitos raciais. E a educação das relações raciais na formação inicial de professores, é um passo importante, e também, um longo caminho a ser trilhado para a consolidação de uma Pedagogia antirracista e decolonial. Tal Pedagogia visa à conscientização e transformação do pensamento brasileiro de forma positiva sobre as questões étnico-raciais no Brasil.

Entende-se, com isso, que quando o currículo da educação brasileira, considerar em toda sua integralidade a diversidade étnica, racial, religiosa, de origem, e valorizar efetivamente a pluralidade cultural e os conhecimentos relevantes das populações negras e indígenas, por meio da participação verdadeiramente democrática dos sujeitos, poder-se-á construir uma formação de professores que atenda a dinâmica da educação para as relações étnico-raciais, não somente pelo o que está estabelecido na legislação, mas principalmente, pela conscientização de um currículo que desestabilize os mecanismos de exclusão que ainda operam nos sistemas de ensino do Brasil.

4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Convém salientar os caminhos percorridos na construção deste trabalho, e que delinearão os elementos pertinentes a este estudo, tendo como parâmetro, pesquisas anteriores, discussões, debates e as aulas da disciplina de Seminário de Dissertação I, II e III, bem como a disciplina de Pesquisa em Educação, que muito contribuiu para o desenho da metodologia desta pesquisa.

Antes de adentrar aos caminhos metodológicos desta pesquisa, é importante lembrar, que esta seguiu as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa⁴⁴, pronunciadas na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 - do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a qual aprova as diretrizes e normas de pesquisas que envolvem seres humanos, “considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (BRASIL, 2016, p. 1).

Sob essa ótica, “a ética é utilizada para conceituar deveres e estabelecer regras de um indivíduo seja em sua vida social, em suas atividades profissionais, em seus relacionamentos com clientes e demais pessoas ou até mesmo nas amizades [...]” (GALVÃO; LUVIZOTTO, 2012, p. 1095). Logo, o cumprimento do código de ética e suas diretrizes são essenciais para o bom funcionamento do trabalho investigado, tendo em vista que sem a execução das regras, não é possível realizar uma pesquisa com rigor e seriedade.

4.1 Método da pesquisa: Estudo de caso em abordagem qualitativa

Esta pesquisa delineou-se sob os aspectos do estudo de caso com enfoque na abordagem qualitativa em uma perspectiva interpretativa dos dados coletados, dos discursos, e das informações contidas nos documentos e entrevistas realizadas. Para Yin (2015, p. 17) o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

⁴⁴ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAP, sob o Parecer: 5.654.264, em 20 de setembro de 2022. Ver documento inserido no Anexo A deste estudo.

Assim sendo, o estudo de caso, “contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). O estudo de caso tem como proposta, compreender fenômenos complexos da sociedade, à vista disso, investigar a questão do tratamento dado à educação das relações raciais em sala de aula, tendo como parâmetro as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia é crucial para o entendimento dos fenômenos relacionados a essa temática tão cara e necessária para a formação inicial de professores. Pesquisar, então, por meio do estudo de caso torna-se essencial, quando se pretende obter dados mais específicos e detalhados sobre um problema em questão, uma vez que:

Para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas, que devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. [...] os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 21-22).

O método de estudo de caso torna-se pertinente para analisarmos as percepções de acadêmicos a respeito da relevância dos debates sobre as relações raciais na formação inicial do curso de Pedagogia, uma vez que, o estudo de caso permite, de acordo com Yin (2001) descrever e estudar minuciosamente os fenômenos pesquisados, a partir do levantamento de dados, considerando a capacidade de lidar com evidências diversas, como, por exemplo, documentos, entrevistas entre outros, considerando “a oportunidade para lançar luz empírica sobre conceitos e princípios teóricos” (YIN, 2015, p. 44), para que no caso específico da abordagem sobre as relações raciais na formação inicial, possam surgir reflexões sobre os processos que permeiam e camuflam o pensamento racial brasileiro.

Na perspectiva do enfoque qualitativo, André e Lüdke (2018, p. 12) apontam que “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Essa abordagem permite que se compreenda a relação entre pesquisador-pesquisado, uma vez que ambos produzem conhecimentos por meio de suas experiências e vivências, além das concepções de mundo, do outro e de si mesmo.

A abordagem qualitativa de acordo com Minayo (2009):

Responde a questões muito particulares. Ela se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só

por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

A pesquisa em abordagem qualitativa permite, igualmente, uma imersão mais aprofundada nas percepções dos sujeitos a serem pesquisados, podendo dessa maneira, evidenciar elementos relevantes nesse processo. Logo, é importante considerar que “o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada” (MINAYO, 2009, p.24). Para Yin (2016) é preciso considerar, nessa perspectiva, alguns aspectos relevantes que caracterizam a pesquisa qualitativa, uma delas sugere que:

A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores (YIN, 2016, p. 7).

O autor analisa que as condições, sejam elas sociais, ambientais e/ou em que o sujeito participante da investigação se encontra, podem influenciar de maneira significativa nos aspectos eventuais da condição humana (YIN, 2016). De fato, a pesquisa qualitativa pode ser um mecanismo de interpretação de determinados acontecimentos, fenômenos e processos que buscam explicar cuidadosamente os fatos sobre determinadas questões, por isso, ressalta-se a importância dessa abordagem nesta pesquisa, já que serviu para capturar as percepções dos estudantes sobre a importância da questão racial no curso de formação de professores, considerando que esses saberes e conhecimentos fazem parte, também, do processo educacional do Brasil, e que por isso não pode ser deixado de lado.

4.2 Os instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, documental, de campo, questionário e entrevista semiestruturada

Os instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa são extremamente relevantes, visto que é por meio deles que podemos fazer uma leitura criteriosa dos elementos a serem pesquisados e analisados. Em vista disso, “é importante lembrar que ao escolher certa técnica o pesquisador produzirá os dados num determinado molde, valorizando esta ou aquela forma

de linguagem” (DESLANDES, 2009, p. 49). Posto isto, a metodologia a ser utilizada nesse estudo materializa-se na pesquisa bibliográfica, documental, de campo, questionário e entrevista semiestruturada.

A importância da *pesquisa bibliográfica* para este estudo deu-se de maneira singular, tendo em conta que a base teórica, ou seja, o levantamento de informações proporcionou o conhecimento sobre o tema a ser pesquisado. Nesses termos, portanto, para dar subsídio, isto é, embasamento teórico a esta pesquisa, foi dada atenção para teses, dissertações, livros, revistas científicas, periódicos e outras produções relevantes no trato às questões raciais e formação docente inicial, tendo em conta que a finalidade da pesquisa bibliográfica, nesse sentido, é fazer com que o pesquisador esteja diretamente em contato com tudo o que já foi produzido sobre o assunto em voga, isto é, tudo o que foi dito, escrito e filmado sobre a pesquisa a ser realizada (MARCONI; LAKATOS, 2017).

No que tange à *pesquisa documental*, considerando que há uma diversidade de material, cujo processo de seleção pode demandar um tempo longo, foram selecionados os documentos com mais relevância para este estudo, como por exemplo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UNIFAP, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UNIFAP, a Lei 10.639/2003, as DCNERER, a Ementa da Disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, dentre outros. Os documentos compõem, nesse caso “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...]” (ANDRÉ; LÜDKE 2018, p. 45).

Contudo, é necessário que o investigador/pesquisador esteja vigilante em relação às informações contidas nos documentos e, que podem ser extraídas e interpretadas, em conformidade com a ética e o rigor, de modo a possibilitar o entendimento da contextualização permitindo, assim, a compreensão social e temporal do objeto de pesquisa.

Em relação ao *trabalho de campo*, o desenrolar desse processo se deu com a definição e seleção dos elementos pertinentes ao que foi pesquisado, dando destaque aos participantes da pesquisa. Minayo (2009, p. 61), assevera, nesse sentido, que o trabalho de campo “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo”. A autora argumenta, também, que o trabalho de campo é “[...] uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente” (MINAYO, 2009, p. 76).

Considera-se que o trabalho de campo contribui de maneira significativa para o

desvelamento dos conceitos e teorias que permeiam a pesquisa em seu aspecto teórico, fornecendo a perspectiva de compreensão das perguntas realizadas no início do estudo teórico, e “[...] por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social” (*Ibidem*).

Utilizaram-se ainda, como instrumentos de coleta de dados, *questionário* estruturado (com perguntas abertas e fechadas) e *entrevista semiestruturada*. Os questionários foram aplicados antes da entrevista, para melhor compreensão dos dados, e também para a obtenção de informações prévias a respeito da vida social, econômica, educacional etc. dos sujeitos da pesquisa em voga. A obtenção de dados prévios sobre os sujeitos da pesquisa é essencial para conhecer e reconhecer nos sujeitos suas dimensões sociais, raciais, políticas etc., em um universo mais amplo, para em seguida, com as entrevistas, entrar no campo mais restrito da investigação.

Nesse caso, é relevante o uso da *entrevista semiestruturada* como técnica de coleta de dados desta pesquisa, visto que a construção de informações que permeiam o caráter interativo pode ser evidenciada no processo de entrevistar/conversar com os sujeitos. Assim, por meio desse tipo de instrumento é possível mergulhar mais fundo nas percepções dos sujeitos, tendo em vista que a entrevista “é uma técnica privilegiada de comunicação” (MINAYO, 2009, p. 76). A autora considera que a entrevista é, assim, “tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais utilizada no processo de trabalho de campo” (*Ibidem*, p. 64). Diante disso, a fim de alcançar os objetivos propostos à intenção inicial foi realizar entrevistas semiestruturadas presenciais com os sujeitos desta pesquisa. Porém, em função da pandemia causada pela COVID-19, e por preferência de alguns entrevistados/as utilizou-se também a plataforma online (Google meet), a qual é uma ferramenta de grande utilidade, considerando a situação de restrições em função desse surto pandêmico, e que impôs/impõe a todos, novos modos de viver.

Assim, por meio da entrevista semiestruturada, foi possível entender como os estudantes/egressos percebem/perceberam a importância da inclusão da temática racial para a formação inicial no curso de Pedagogia, e outras ações executadas pela universidade em prol do debate antirracista para o enfrentamento ao racismo que insiste em perpetuar-se no cenário brasileiro.

4.3 *Locus*, participantes da pesquisa e tratamento dos dados

Este estudo tem como *locus* da pesquisa, a Universidade Federal do Amapá, situada no campus Marco Zero do Equador na cidade de Macapá/AP, com enfoque em 3 (três) turmas (2017, 2018 e 2019) dos cursos de Pedagogia, a partir do 3º (terceiro) ano de curso, tendo em vista que as discussões e reflexões sobre a temática racial nas disciplinas deverão estar avançadas, se comparadas ao 1º (primeiro) ano de curso.

A pesquisa foi realizada por meio de questionário com 15 (quinze) acadêmicos das turmas de 2018 e 2019 e egressos turma de 2017⁴⁵ do curso de Pedagogia (participantes desta pesquisa), e dentre esses, 8 (oito) foram selecionados para a entrevista semiestruturada, para uma compreensão mais aprofundada dos aspectos que circundam a questão racial no referido curso.

O critério de escolha dos participantes desta pesquisa relaciona-se com o fato de esses acadêmicos estarem em um curso de formação inicial de professores, isto é, estes estudantes estão sendo preparados para atuarem, principalmente, nas primeiras séries da Educação Básica, onde se inicia de forma mais sistematizada o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, esses acadêmicos, por estarem próximo a finalizar o curso, ou já terem finalizado no caso de alguns, possivelmente têm uma noção mais clara da questão racial, já que esse assunto deve ter sido abordado em disciplina do curso de Pedagogia. Assim, nesse percurso, é relevante saber, na percepção desses sujeitos, como a educação das relações raciais está sendo tratada no referido curso, como percebem sua formação para trabalhar a diversidade no chão da escola.

De tal modo, é importante buscar conhecer suas crenças a respeito de como a questão racial deve ocupar lugar nos debates e abordagens do referido curso, no espaço acadêmico, no projeto pedagógico, no currículo, nas relações entre os pares, bem como nas práticas dos docentes para o enfrentamento ao racismo, visando o fortalecimento da cultura, dos saberes, dentre outros aspectos que dizem respeito à identidade negra, uma vez que essa discussão no ensino da história africana e afro-brasileira e também indígena no curso de Pedagogia deve ser parte essencial no processo de formação desses professores para atuarem em campos heterogêneos, multiculturais, étnico-raciais etc., pois, essa questão, como aponta Corenza (2018, p. 69), “[...] é algo presente mundialmente, não se restringindo ao Brasil. Essa preocupação visa à valorização da pluralidade cultural e o desafio de romper com estereótipos

e preconceitos relacionados”.

A Análise do Conteúdo, sob a luz de Bardin (2016) foi o método utilizado para analisar os dados da pesquisa, tanto no que diz respeito aos elementos documentais quanto para analisar as percepções dos acadêmicos sobre a educação das relações raciais no curso de formação de professores da UNIFAP. A análise do conteúdo, do ponto de vista de Bardin (2016, p. 96) requer a definição de elementos com valor documental, “susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado”, que irão constituir um corpus, pressupondo que corpus “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 96). Nesse sentido, as informações contidas nos documentos analisados, puderam ser contextualizadas e confrontadas, vislumbrando o propósito do estudo investigado, para assim, alcançar os objetivos propostos, pois o objetivo é “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédios de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2016, p. 45).

Acerca das percepções dos sujeitos participantes da entrevista, utilizaram-se *Categorias de Análises*. As categorias foram analisadas no que se refere à: **1) A questão da educação das relações raciais e o conhecimento da Lei n. 10.639/2003 e sua alteração, cujo processo estabeleceu o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira;** **2) A organização curricular e o discurso racial que permeia a prática docente;** **3) As Ações e estratégias que buscam o enfrentamento e o combate ao racismo, e a efetivação da educação das relações raciais no curso de Pedagogia.**

Desse modo, as informações e/ou os dados foram ordenados para melhor compreensão sobre da educação das relações raciais no curso de formação de professores da UNIFAP, pois com a categorização foi possível “[...] constituir [...] importantes elementos na elucidação das questões do estudo” (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 51). Na Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016, p. 45) há a possibilidade de extrair das mensagens o conteúdo e a expressão desse conteúdo “[...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

De tal modo, a Análise do Conteúdo como método mais adequado para obtenção dos dados pertinentes a este estudo buscou elementos na perspectiva de compreensão e interpretação do dito e do que está implícito na fala dos sujeitos, pois por meio da Análise de Conteúdo “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, R. 2007, p. 84). Por

⁴⁵ Os anos 2017, 2018 e 2019 são referentes às turmas ingressantes nos cursos de Pedagogia da UNIFAP.

certo, a Análise do Conteúdo possibilitou o esclarecimento dos mecanismos que atuam a favor e contra os debates, as discussões e a inclusão da educação das relações raciais no curso de Pedagogia.

5 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS E OS AVANÇOS NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Adentraremos nesta última seção à questão central desta pesquisa que trata de analisar a percepção dos estudantes sobre a contribuição da educação para as relações raciais na formação docente do curso de Pedagogia, para o enfrentamento ao racismo. Nesse sentido, é importante saber em que medida os acadêmicos e egressos participantes desta pesquisa, têm acesso a debates e reflexões para a compreensão das relações raciais no Brasil, como identificam as ações desenvolvidas no âmbito da universidade e suas implicações na formação docente no curso de pedagogia, além de refletirmos a partir do olhar dos interlocutores sobre os avanços da questão racial no ensino superior, tendo em conta as determinações dos marcos legais, suas implicações no curso de pedagogia e importância na formação docente para o combate ao racismo.

Em vista disso, é relevante entender como a educação das relações raciais é abordada no curso de Pedagogia da UNIFAP e, a importância desse processo na formação de professores da educação básica, que metodologias e práticas pedagógicas são utilizadas para o tratamento dessa questão, considerando que a inclusão e discussão dessa temática nos currículos da educação formal, além de ter grande relevância para o povo negro como forma de valorizar suas culturas e suas histórias, buscando refletir sobre os processos de discriminação e combate ao racismo, necessita também, atender as determinações legais do conjunto de documentos da educação brasileira.

5.1 Caracterização do *locus* da pesquisa

O *locus* desta pesquisa trata-se da Universidade Federal do Amapá. A UNIFAP é uma instituição de ensino superior mantida pela União, que fica localizada na Rod. Juscelino Kubitschek, km 02 – Jardim Marco Zero, na capital Macapá – AP, 68903-419.

A cidade de Macapá é a capital do Estado do Amapá, situada na região sudeste do Estado. O município abriga a maior parte da população do Estado estimada em 522.357⁴⁶ habitantes em 2021, concentrados na área urbana. Nesse sentido, pode-se afirmar que a implantação da UNIFAP nesta cidade, se dera talvez, pelo fato de que havia/há um número maior de jovens aptos a ingressarem à universidade.

A referida instituição foi criada por meio do Decreto n.º 98.977, de 02 de março de 1990, completando em março deste ano (2023) 33 anos de sua criação.

Figura 1 - Frente da Universidade Federal do Amapá



Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2022).

Contudo, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UNIFAP, 2019),

Suas atividades foram iniciadas em 1970, com como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), com a oferta de aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para o campo do magistério (licenciatura curta), implantando, assim, o ensino superior no Amapá (PDI/UNIFAP, 2019, p. 18).

A UNIFAP é composta atualmente por 4 (quatro) campus: Marco Zero do Equador, Santana, Binacional-Oiapoque e Mazagão. A instituição “oferece 52 (cinquenta e duas) opções de cursos de graduação, presenciais e a distância, distribuídas nos 4 (quatro) Campi”, bem como a distribuição de “04 (quatro) Cursos de Doutorado, 13 (treze) Cursos de Mestrado e 19 (dezenove) Cursos de Especialização lato sensu dentre esses 10 (dez) no formato presencial e 09 (nove) no formato a distância” (PDI/UNIFAP, 2019, p. 20). Segundo este mesmo Plano,

A Universidade Federal do Amapá, em termos de formação superior, pesquisa e extensão, é a maior instituição do Estado do Amapá, tanto em termos de recursos humanos (docentes e técnicos) quanto em número de alunos, além de sua estrutura física com laboratórios, salas de aula,

⁴⁶ Fonte: <https://www.portal.ap.gov.br/conheca/macapa>.

biblioteca e etc. O estado conta ainda com mais duas instituições de Ensino Superior, Públicas: a Universidade Estadual do Amapá (UEAP) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) (PDI/UNIFAP, 2019, p. 25-26).

Na área social, a UNIFAP conta com ações que buscam contribuir para a ampliação dos conhecimentos, e a permanência dos acadêmicos na universidade, evitando, assim, evasões e abandonos dos cursos que ela oferece à população em idade propícia, para o ingresso ao ensino superior. Dentre tais, ressaltam-se, os projetos na área do esporte e lazer, cinegrafia, idiomas, o “Projeto UNIFAP Digital”, que tem como público-alvo, não somente acadêmicos da instituição, bem como pessoas da comunidade geral que estejam cursando o Ensino Superior na área da Tecnologia da Informação. O curso é direcionado para quem atua ou quer atuar com internet, desenvolvimento web e sistemas ou, ainda, para quem deseja conhecer ou aperfeiçoar seus conhecimentos em desenvolvimento e impactar na transformação digital da região.

Destaca-se, também, o projeto “Universidade de Maturidade do Amapá” (UMAP), o qual é direcionado ao público da terceira idade, isto é, pessoas com idade igual ou acima de 60 (sessenta) anos, de acordo com o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) e da Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994). O objetivo do projeto é oferecer uma educação permanente ao idoso, proporcionando a continuidade do seu desenvolvimento pessoal, social e político, por meio da ação educativa, de saúde e integração na vida acadêmica.

Além do projeto citado acima, evidencia-se também, a “Comissão de Residência Médica (COREME)”, que oferece programas de residência médica em 6 (seis) especialidades e 1 (uma) área de atuação, todos credenciados junto à Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM), promovendo o treinamento e qualificação de médicos. Cabe destacar também, “A Universidade da Mulher (UNIMULHER)”, o qual é um projeto de extensão da UNIFAP idealizado em 2011, pelo professor Steve Wanderson Calheiros de Araújo, e durante o período em que foi pró-reitor de extensão e ações comunitárias almejava que a universidade fizesse algo pelas mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica. O projeto tem como objetivo proporcionar cursos livres para a promoção da melhoria das condições de vida, a igualdade e os direitos de cidadania da mulher.

A UNIFAP como instituição social comprometida com a educação de todos, incluindo a da população negra, implantou, também, o projeto pré-vestibular intitulado “Cursinho Pré-

Vestibular para Negros⁴⁷”, cujo foco é pessoas com insuficiência de recursos financeiros, e praticantes da cultura e cultos afrodescendentes. O projeto apresentava como responsáveis, “os professores Mariana Gonçalves, Arthur Leandro, Alexsara Maciel, Márcia Jardim e o representante do Movimento Afrodescendente do Amapá (MOCAMBO), Paulo Axé” (OLIVEIRA, M. J., 2015, p. 136).

É interessante ressaltar que ações como essa do *Cursinho Pré-Vestibular para Negros* da UNIFAP, fomentam os movimentos que buscam estreitar as desigualdades entre negros e brancos nas instituições de educação superior. Além disso, Gomes (2008, p. 96), em suas análises sobre esse tipo de ação direcionada aos grupos excluídos da esfera social, lembra que “a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã”.

Em linhas gerais, a Universidade Federal do Amapá cumpre seu papel social como instituição que preza pela justiça e equidade entre os sujeitos, uma vez que contribui para que populações, como por exemplo, a negra, tenha oportunidade de não somente ingressar, como também, de permanecer nela. Nesse caso, a UNIFAP busca consolidar esse processo de permanência de acadêmicos nos cursos, por meio de bolsas, auxílios (transporte, fotocópias, alimentação, auxílio atleta, auxílio mobilidade etc.), dentre outras ações que buscam evitar evasões dos discentes do campus (PDI/UNIFAP, 2019).

5.2 O curso de Pedagogia da UNIFAP: há algo novo?

O curso de Pedagogia da UNIFAP foi implantado juntamente com a própria instituição em 1990. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o referido curso constava como “um dos integrantes das 9 (nove) licenciaturas implantadas à época” (PPC/UNIFAP, 2009, p. 2). O PPC destaca que,

Ainda em sua gênese, o curso de Pedagogia adotou em seu Plano Global as orientações contidas na Resolução 02/69 e no Parecer 252/69, ambos oriundos do então Conselho Federal de Educação, a partir dos quais buscava contemplar a demanda do Estado, levantada pelo Núcleo de Pesquisa Educacional, da Secretaria de Estado da Educação, que apontava um alto

⁴⁷ “O Pré-Vestibular visa a possibilitar o ingresso ao Ensino Superior, com noções de direitos humanos e identidade afro-brasileira, no intuito de desencadear uma prática reflexiva do seu papel como produtor de conhecimento na sociedade, além de criar condições para a produção de monografias sobre as temáticas que norteiam as atividades desenvolvidas pelo pré-vestibular [...]” (OLIVEIRA, M. J., 2015, p. 136).

índice de professores sem a devida formação para o exercício da docência e de atividades técnicas (PPC/UNIFAP, 2009, p. 2).

O PPC do curso de Pedagogia destaca, também, que com o advento da LDB/96, surgiu a necessidade de atribuir novo propósito quanto à formação de professores, tendo em vista as intensas discussões e debates sobre o perfil do profissional da educação que “alimentaram a necessidade de revisão do *modus operandi* condutor da linha de formação acadêmica do pedagogo, dentro da UNIFAP” (PPC/UNIFAP, 2009, p. 2). E com a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.) esse processo se intensificou ainda mais.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 2001, descreve-se que o curso de Pedagogia dividia-se em duas vertentes, a primeira, Pedagogia – Orientação Escolar, e a segunda, em Pedagogia – Supervisão Escolar, amparadas pela Portaria 1.251, de 12 de junho de 1996. Vale destacar, que a matriz curricular daquele ano (Figura 2) não contemplava a educação das relações raciais no currículo do curso. No entanto, no PPI (2001) tem-se como um de seus objetivos “promover a criação e a difusão cultural, bem como o desenvolvimento da capacidade científica e do pensamento reflexivo ou crítico” (PPI/UNIFAP, 2001, p. 18). Para que haja essa reflexão e criticidade, é preciso que esse desenvolvimento perpasses, também, pelo estudo/discussão das questões inerentes a educação para as relações étnico-raciais, uma vez que esse debate não se restringe somente à população negra, mas, sobretudo, a todos àqueles que buscam uma sociedade sem desigualdades.

Figura 2 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNIFAP (2001).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Amapá
Decreto n 98.977, de 02 de março de 1990

CURSO DE PEDAGOGIA:
a) Orientação Educacional: Reconhecido pela Portaria MEC n° 1.251/96, DOU 12.06.96
b) Supervisão Escolar: Reconhecido pela Portaria MEC n° 1.251/96, DOU 12.06.96

Bloco	Disciplina	Carga Horária	Crédito	Pré-Requisito
I	Língua Portuguesa e Comunicação	60	04	
	Introdução à Filosofia	60	04	
	Introdução à Educação	60	04	
	Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	60	04	
	Introdução à Sociologia	60	04	
II	História da Educação I	90	06	Introdução à Educação
	Psicologia da Educação I	90	06	Introdução à Filosofia
	Sociologia da Educação I	90	06	Introdução à Sociologia
	Economia da Educação	60	04	
	Educação Física	60	04	
III	Didática I	60	04	Introdução à Educação
	Psicologia da Educação II	90	06	Psicologia da Educação I
	Sociologia da Educação II	90	06	Sociologia da Educação I
	História da Educação II	90	06	História da Educação I
	Educação Física II	60	04	
IV	Didática II	90	06	Didática I
	Est. e Func. de Ensino de 1º e 2º Graus	90	06	História da Educação II
	Psicologia da Educação III	90	06	Psicologia da Educação II
	Filosofia da Educação I	90	06	Introdução à Filosofia
V	Estatística Aplicada à Educação	60	04	
	Filosofia da Educação II	90	04	Filosofia da Educação I
	Biologia da Educação	60	06	
	Antropologia Cultural	60	04	
	Planejamento Educacional	60	04	Didática II
VI	Medidas Educacionais	60	04	Estatística Aplicada à Educação
	Fund. da Língua Portuguesa e Processos Linguísticos	60	04	Língua Portuguesa e Comunicação
	Teoria do Currículo	60	04	
	Metodologia da Pré-Escola	60	04	Didática II
	Metodologia da Educação Artística	60	04	Didática II
	Literatura Infanto-Juvenil	60	04	
	Prática I A (Matéria Pedagógica 2º Grau)	100	03	Es. Fun. Ensino / Soc. da Educ. II / Psicol. da Educ. III / Fil. Educ. II / Hist. Educ. II
VII	Curriculos e Programas	60	04	Teoria do Currículo
	Pesquisa Educacional	90	06	Estatística Aplicada à Educação
	Metodologia da Língua Portuguesa	60	04	Didática II
	Métodos e Técnicas de Alfabetização	60	04	Didática II
	Prática I B (Matéria Pedagógica 2º Grau)	100	03	Prática I A
	Princípios e Métodos da Orientação Educacional	120	08	
	Princípios e Métodos da Supervisão Escolar	120	08	
VIII	Metodologia da Geografia	60	04	Didática II
	Metodologia da História	60	04	Didática II
	Metodologia das Ciências Físicas e Biológicas	60	04	Didática II
	Metodologia da Matemática	60	04	Didática II
	Orientação Vocacional	60	04	
	Orientação na Escola de 1º e 2º Graus	90	06	Princ. e Mét. de Orientação na Escola
	Supervisão na Escola de 1º e 2º Graus	90	06	Princ. e Mét. de Orientação na Escola
IX	Prática II (Magistério Séries Iniciais do 1º Grau)	200	06	Todas as Metodologias
	Prática III (Habilitação em Supervisão na Escola)	200	06	Supervisão na Escola de 1º e 2º Graus
	Trabalho de Conclusão de Curso	60	04	
	Prática IV (Habilitação em Orientação Educacional)	200	06	Orientação na Escola de 1º e 2º Graus

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia

Fonte: PPI da UNIFAP (2001).

O PPC de 2003 aponta que a UNIFAP buscou equipar o curso de Pedagogia de ferramentas (teórico-metodológicas) que pudesse completar a dinâmica do conhecimento baseada no processo socioeducacional, político, cultural, econômico e filosófico, bem como o domínio das novas tecnologias, reverberando, assim, numa perspectiva crítica e transformadora, visando à emancipação humana (PPC/UNIFAP, 2003). Porém, em relação ao

estudo das questões raciais negras, não foram encontrados no projeto, indícios de abordagem dessa temática na matriz curricular do curso daquele ano. Entretanto, é preciso destacar, o eixo temático: Educação e Diversidade Cultural, que tinha como de linha de pesquisa: Cultura, Representações Sociais e Educação, onde se discutia sobre os reflexos das diversidades étnicas, de gênero e das “minorias” sobre o processo educacional; a pedagogia subjacente ao movimento social; estudo da escola como organização educativa e grupo sociocultural representante de uma cultura específica. Destaca-se, também, a disciplina de Educação Inclusiva, que tinha como abordagem 3 (três) fundamentos, dentre eles, a questão da Educação Indígena, que apesar de não ser o foco desta pesquisa, trata-se de uma parte importante na construção do processo histórico brasileiro.

Já a nova dimensão ou modelo direcionado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, tinha como pretensão não somente atender as leis educacionais, bem como proporcionar meios para que os estudantes de Pedagogia alcançassem os conhecimentos pertinentes à prática da ação educativa relativos às exigências da sociedade (PPC/UNIFAP, 2009). Com efeito, destacam-se os objetivos do curso, segundo o PPC de 2009:

- 1) Formar o pedagogo para atuar na docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas previstas nos termos do Art. 64 da Lei N. 9.394/1996 e do Art. 14 da Resolução CNE/CP N. 1/2006;
- 2) formar o educador como elemento integrador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, de modo a atuar na Escola e outros espaços pedagógicos, como estimulador da ação educativa;
- 3) estimular continuamente o processo de pesquisa e a produção científica, a fim de propor alternativas para a resolução de problemas que envolvem a educação;
- 4) viabilizar projetos junto a órgãos governamentais, empresariais, e a movimentos sociais, para que os acadêmicos do Curso estejam em permanente processo de integração com a realidade social;
- 5) **proporcionar compreensão acerca dos movimentos sociais e populares, a fim de diagnosticar e documentar as várias formas de educação** (PPC/UNIFAP, 2009, p. 2-3, grifo nosso).

É possível afirmar que o PPC de Pedagogia da UNIFAP elaborado no ano de 2009, atende ao papel de formar professores reflexivos, mediadores, críticos etc. no que concerne aos processos constitutivos da sociedade em todos seus aspectos. Apesar dos objetivos do curso de Pedagogia da UNIFAP não mencionarem a educação das relações raciais na formação de professores, ressalta-se a intenção de proporcionar compreensão no que se refere aos movimentos sociais e populares, e nesse caso, deve-se considerar a questão racial, cujos aspectos são parte dos movimentos que permeiam a sociedade.

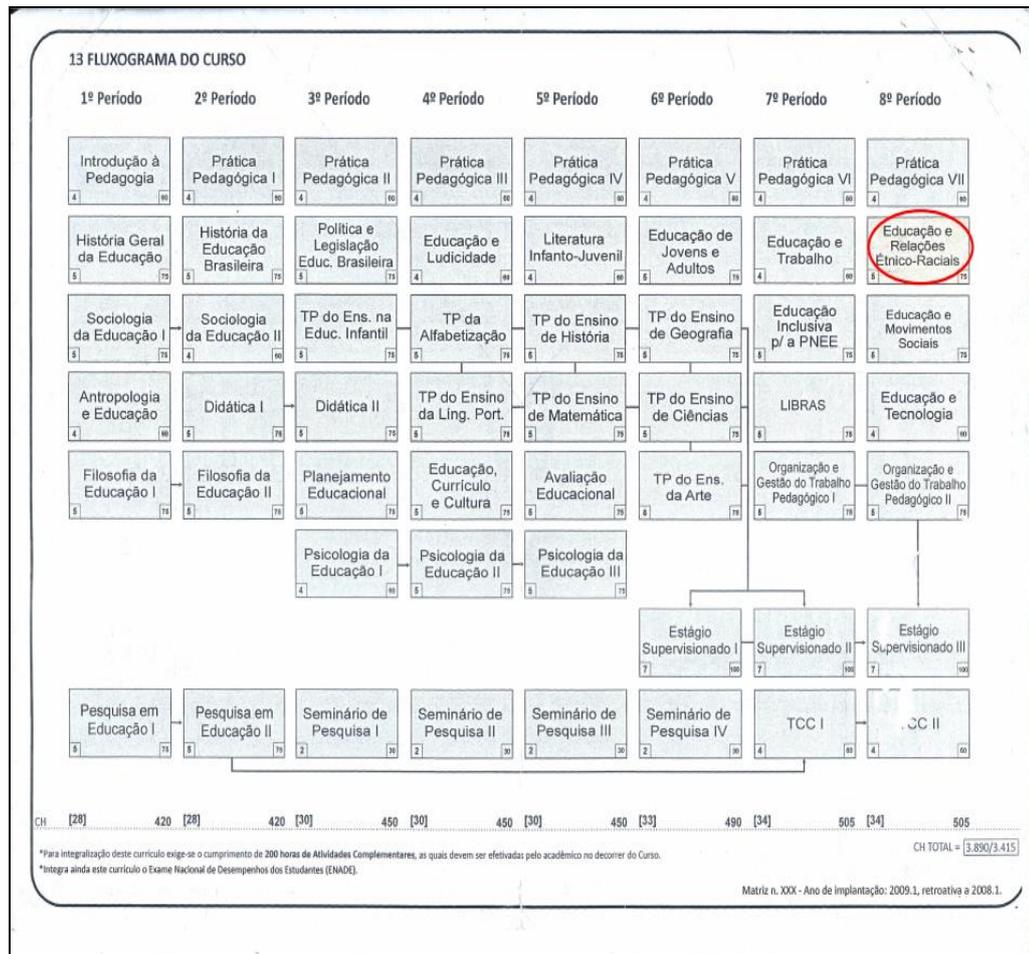
Considera-se que o preconceito é uma marca frequente quando se trata das relações raciais à brasileira, por isso, esse processo, não pode ser ignorado no curso de formação inicial de professores, tendo em conta que os princípios elencados como eixos norteadores do PPC visam à construção de uma sociedade igualitária, baseados entre outros, na “educação inclusiva como forma de rompimento de preconceitos e barreiras atitudinais” (PPC/UNIFAP, 2009, p. 3).

Outro ponto relevante, diz respeito ao fato de que o curso de Pedagogia da UNIFAP, no ano de 2010, passou por uma avaliação para sua renovação e reconhecimento. Segundo as análises contidas no relatório de avaliação do curso de Pedagogia,

Desde a sua criação vem cumprindo um importante papel na formação de professores do Estado, bem como atuando como órgão interno de assessoria à elaboração de projetos pedagógicos dos cursos que foram criados pela Instituição de Ensino Superior (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010, n. p).

O relatório apontou que a IES por meio de ações buscou sanar diversas lacunas identificadas anteriormente, entre elas a questão da qualificação de professores, por meio de desenvolvimento de programas de Doutorado, com a participação de alguns professores de Pedagogia, e também de outros cursos. Já no que tange à questão da educação das relações raciais, o PPC de 2009 contemplou, enfim, em sua matriz curricular (Figura 3), a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais no 8º semestre do curso. Ademais, a questão racial era abordada também na disciplina de Seminário de Pesquisa I, II, III e IV, daquele ano, para os que faziam parte do eixo temático do Trabalho de Conclusão de Curso: Políticas Públicas e Educação Inclusiva, além disso, a temática era tratada esporadicamente na disciplina de Filosofia da Educação de forma interdisciplinar ministrada à época pelo Prof. Ms. João Nascimento Borges Filho. Contudo, faz-se necessário evidenciar que os conteúdos relacionados à questão da educação para as relações étnico-raciais, por meio de disciplina específica, que até o ano de 2008, encontrava-se fora da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIFAP, agora é considerada parte dos conhecimentos relevantes à formação dos pedagogos/as que atuarão nas instituições escolares de educação básica.

Figura 3 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNIFAP (2009).



Fonte: Curso de Pedagogia (UNIFAP/2009).

Em pesquisa sobre a Educação e Relações Étnico-Raciais realizada na UNIFAP, Wesley Oliveira (2021) aponta que dos 27 (vinte e sete) cursos que a instituição dispõe, apenas 13 são licenciaturas, e destas, somente 5 (cinco) apresentam em sua matriz curricular a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais ou alguma outra que faz correlação com a temática racial. Acerca desse processo, é preciso reconhecer a necessidade de se ampliar o estudo da questão racial nesta universidade, considerando que as DCNERER apontam que todos os brasileiros “devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17).

A disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia da UNIFAP traz uma nova perspectiva sobre as questões raciais e o pensamento racial brasileiro, desconstruindo narrativas equivocadas sobre o negro no Brasil, e buscando a valorização do

negro e do indígena, nesse contexto. Desse modo, é importante enfatizar (ver o quadro abaixo) o que a disciplina aborda no curso de formação de professores.

Quadro1- Ementa da Disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais

Carga horária	Classificação	Semestre	Ementa
75h	Obrigatória	8º período	Os povos indígenas e afrodescendentes e sua relação com a sociedade nacional. Visão estereotipada acerca dos povos indígenas e afrodescendentes na sociedade. Movimentos indígenas e afrodescendentes e direitos conquistados. Educação escolar indígena e Afrodescendente. Política Nacional de Educação Escolar Indígena e Afrodescendente. Ação pedagógica do educador e as diferenças socioculturais e linguísticas.

Fonte: PPC/UNIFAP (2009).

A disciplina é dividida em dois momentos, o primeiro com carga horária de 40h, onde é abordada a questão étnico-racial negra, o segundo, com carga horária de 35h, é ministrada a questão indígena. O objetivo é, respectivamente, “apresentar ao estudante elementos que permitam o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade brasileira, de modo a alimentar mudanças nos seus pontos de referência, bem como nas suas futuras práticas pedagógicas”⁴⁸, como intuito de: “propiciar experiências que o auxiliem na reflexão sobre as relações raciais no Brasil e seus reflexos no campo educacional; instrumentalizar o/a formando/a em pedagogia teórico-metodologicamente para combater práticas racistas nas escolas amapaenses; e formar educadoras/es como elemento integrador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, de modo a atuar intencionalmente nas escolas e em outros espaços pedagógicos, como proponente da ação educativa de combate ao racismo, bem como a todas as formas discriminação e preconceitos, especialmente o racial”. E “desmistificar as ideias equivocadas sobre os indígenas; discutir as políticas afirmativas sobre a temática indígena no contexto da Lei 11.645/08; debater o ensino da História indígena; analisar a representação dos indígenas nos livros didáticos; entender o processo ao histórico de formação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará; ter contato com atividades lúdicas

⁴⁸ Fonte: Plano de ensino das professoras Eugenia Foster e Piedade Videira para a turma de Pedagogia de 2017.

– pedagógica referente à temática indígena, visando alternativas de desempenho em sala de aula de escolas não indígenas”⁴⁹.

Observa-se que a inclusão da disciplina que trata a questão étnico-racial na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIFAP, busca dar significado, e relevância para o avanço dos movimentos que buscam uma educação que contemple as culturas diversas, e não somente a branca europeia. Ademais, com o advento da referida disciplina no curso de formação de professores, busca-se garantir que as discussões, conhecimentos e reflexões sejam efetivados nesse processo, a fim de dirimir as lacunas e as deficiências impostas à concretização dos objetivos da educação das relações raciais, tendo em vista a “contribuição para o aprimoramento de práticas e valores que respeitem, reconheçam adequadamente e privilegiem a diversidade de experiências étnico-raciais aos sistemas de ensino” (CORENZA, 2018, p. 73).

No ano de 2009, quando ingressei⁵⁰ no curso de Pedagogia da UNIFAP não se observava tantos debates sobre a questão racial, mas com o passar dos anos, pude perceber que esse processo estava mudando, uma vez que, já como aluna do curso de Especialização em Políticas Educacionais, e agora como mestranda em educação desta instituição, foi e é possível notar mais movimentos positivos no que se referem às discussões, concepções, abordagens, conhecimentos, engajamentos e outros aspectos em torno da educação das relações raciais na universidade, especialmente no curso de Pedagogia, cujo processo de formação de professores não pode deixar de considerar que as questões étnico-raciais “são temáticas fundamentais na formação de professores e sua ausência, ou insuficiência, pode promover falhas na formação do professor e, conseqüentemente, em sua atuação profissional” (COSTA, 2017, p. 20).

Um desses movimentos positivos, diz respeito não somente à inclusão da disciplina específica que trata as relações raciais, cujo processo tem grande relevância no avanço da efetivação da Lei 10.639/03 em sala de aula, mas também, no que se referem a significativo progresso nos discursos, debates, simpósios, seminários, feiras e outros mecanismos de luta contra uma educação que, outrora se baseava quase que totalmente na cultura essencialmente branca, produzindo de certa forma, os diferentes e insistentes modos de discriminar os sujeitos pela sua cor ou raça.

⁴⁹ Fonte: Plano de ensino da professora Simone Garcia, sobre as questões indígenas para a turma de Pedagogia de 2017.

⁵⁰ Ênfase nesse ponto, um pouco de minha percepção, como egressa do curso de Pedagogia da UNIFAP, turma de 2009.

Outrora, não era possível notar esses pequenos e fundamentais movimentos que a despeito de parecer insignificantes trazem novas perspectivas sobre a questão racial brasileira. Em 2009, não tínhamos tantos grupos de estudos e tantos debates sobre essa temática, exceto por aqueles realizados pelas professoras Eugenia Foster, Márcia Jardim, Rosalda Ivone Custódio, e esporadicamente por professores de outras disciplinas. Contudo, apesar da incipiência do estudo da questão racial no curso de Pedagogia naquela época posso afirmar que teve um grande impacto em minha vida, não somente como estudante e pesquisadora (iniciante) dessa temática, mas principalmente no aspecto pessoal, pois mudou minha visão sobre a história do negro no Brasil, e as relações produzidas nesse contexto. Pois, até então, não conhecia os aspectos fundantes da questão racial à brasileira que tanto impactam vidas.

Atualmente, não somente o curso de Pedagogia, bem como o CEPE; o Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação e outros cursos de Graduação e Pós-Graduação, cursos de extensão, além de pesquisas científicas, podem contar com núcleos de estudos, além de debates presenciais e online, simpósios, colóquios, e outros grupos específicos e permanentes que tratam, divulgam e fomentam as discussões sobre o estudo da educação das relações raciais na UNIFAP.

O Programa de Educação Tutorial (PET) – Pedagogia⁵¹ é um desses grupos que buscam desenvolver projetos que evidenciam e visibilizam não somente a questão racial negra, bem como ações direcionadas a outras temáticas. Nesse contexto, o PET, que atualmente tem como Tutora a Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta⁵², mas que anteriormente foi coordenado pela Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster⁵³ (Professora negra, pesquisadora da questão racial por mais de 20 anos na UNIFAP), em linhas gerais “configura-se como projeto de Extensão e tem como objetivo a ampliação e o fortalecimento dos vínculos entre a Universidade e a Escola Básica, atuando na formação inicial e continuada de professores”.⁵⁴

⁵¹ Proposta no ano 2010.

⁵² A tutora aborda no PET, a temática de Política e Gestão da Educação.

⁵³ Professora Associada IV da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, vinculada ao Departamento de Educação - Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UNIFAP, na linha de Pesquisa EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES. Doutorado em Rede - EDUCANORTE, coordenado pela UFPA, na Linha de Pesquisa: EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: FORMAÇÃO DO EDUCADOR, PRÁXIS PEDAGÓGICA E CURRÍCULO; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais; Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4609696110268688>.

⁵⁴ Custódio; Foster, 2021, p. 200.

O projeto “Pet/Pedagogia/ Conexões de Saberes: relações étnico-raciais” está inserido em um campo mais amplo do PET, o qual é fomentado pelo MEC envolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, ressalta-se, que:

A proposta de constituição de um grupo PET/Pedagogia na UNIFAP foi pensada inicialmente por duas professoras do curso de Pedagogia da mesma instituição que ministravam, em parceria, a disciplina Seminário de Pesquisa, com o tema Educação para as Relações Raciais (CUSTÓDIO; FOSTER, 2021, p. 199).

Desse modo, tanto professores do curso de Pedagogia quanto mestrandos, sob a orientação dos referidos autores, colaboraram para que a proposta fosse aprovada no ano de 2010. Salienta-se, ainda, que:

O projeto em seu nascedouro previa a participação de estudantes dos cursos de Pedagogia, Direito, Enfermagem, Ciências Ambientais e atribuía bolsas de estudos a doze bolsistas de graduação a cada dois anos. No entanto, por dificuldades outras como espaço adequado para desenvolver as atividades, bem como outras questões logísticas, decidimos nos limitar aos cursos de Pedagogia e Enfermagem, inicialmente, para depois limitar mais ainda para apenas o curso de Pedagogia (CUSTÓDIO; FOSTER, 2021, p. 199-200).

Os argumentos para sustentação do PET de modo geral, ancoram-se na ideia de que o desenvolvimento do Projeto se dá no âmbito da necessidade de aprofundamento de estudos extracurriculares na formação do(a) futuro(a) Pedagogo(a), para que possam aprofundar o tema sobre política e gestão da educação básica, bem como a impulsionar a inclusão social, cultural, científica e acadêmica por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão que envolvam os acadêmicos de Pedagogia (bolsistas e não bolsistas) com a realidade educacional macapaense. O Projeto desenvolve-se por meio das seguintes atividades: a) grupos de estudos e pesquisa; b) formação acadêmica e sociopolítica e; c) extensão universitária⁵⁵. O PET/Pedagogia: Conexões de Saberes: relações étnico-raciais contemplou no decorrer dos anos:

[...] uma série de atividades dentro do espaço da universidade e fora dele. Isso incluiu atividades de embasamento teórico sobre o tema das relações raciais e suas relações com a educação, atividades que envolviam a participação em eventos culturais sobre a temática negra no Estado do Amapá; palestras e outras intervenções em escolas e em outros fóruns que discutem a questão racial na educação escolar; participação em projetos

⁵⁵ Fonte: <https://www2.unifap.br/pedagogia/pet-pedagogia/#NP>.

promovidos por agentes culturais; levantamento através de entrevistas em escolas, associações culturais, incluindo entrevistas com expoentes da cultura negra do estado, bem como as experiências escolares e não escolares relacionadas ao tema em estudo (CUSTÓDIO; FOSTER, 2021, p. 202).

O PET/Pedagogia: Conexões de Saberes: relações étnico-raciais, na tutoria da Professora Eugénia Foster foram realizadas diversas atividades de inclusão da cultura negra, desenvolvidas por escolas do Amapá, além de projetos educativos, entrevistas com pesquisadores da temática racial, eventos culturais, incursões em escolas quilombolas, incentivo aos estudantes de Pedagogia e bolsistas do PET a participarem de aulas de Seminário de Pesquisa (I, II, III e IV) e de banca de qualificação que abordassem a questão étnico-racial, apresentações de trabalho e artigos científicos em eventos e congressos, dentre outras atividades em parceria com o NEER (Núcleo de Relações Raciais do Governo do Estado do Amapá).

Em pesquisa realizada com os bolsistas do PET, Custódio e Foster (2021, p. 207) constataram que os estudos realizados no projeto,

Propiciaram a eles outras ferramentas que permitiram atividades pedagógicas antirracistas, mais inclusivas e interculturais, além de desenvolver habilidades relativas à pesquisa teórica, de campo, metodologias de ensino e pesquisa, capacidade de lidar com as diferenças, valorizando-as ao invés de discriminá-las.

Entende-se com isso, que o PET é um importante instrumento de inclusão e valorização da cultura negra, bem como da ampliação dos debates e discussões sobre a temática negra no curso de Pedagogia da UNIFAP, visando à construção dos conhecimentos relevantes, e o aprofundamento dos processos que possibilitem discutir a questão racial na universidade, contribuindo, dessa forma, para que as vozes que denunciam conflitos étnico-raciais, a invisibilidade da questão negra nos currículos, além dos processos sutis de discriminação racial, não sejam silenciadas, mas que possam ecoar em todos os espaços, considerando, nesse caso, que “há a necessidade de uma formação que se configure em espaços de debate, construção de conhecimento e da apropriação de um saber que oportunize o futuro professor articular a exigência legal e as situações cotidianas” (CORENZA, 2018, p. 67).

Outro importante mecanismo de inclusão e ampliação da questão racial na universidade é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), que tem contribuído de forma singular na educação das relações raciais.

A criação e implementação do NEAB na UNIFAP, que tem como Coordenadora Geral a Profa. Dra. Iris Pereira de Moraes-Ewejimi⁵⁶, se deu a partir das discussões entre intelectuais, movimentos sociais negros, comunidade unifapeana e sociedade amapaense em geral sobre os diversos aspectos envolvendo as relações étnico-raciais. O NEAB é vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC), pelo projeto de extensão “Políticas Afirmativas na UNIFAP: criação e implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB)” registrado no Departamento de Extensão (DEX) sob o n. 28/2015⁵⁷. O NEAB é administrado por um conjunto de coordenações, sendo elas: Coordenação Colegiada, composta pelas Coordenações Geral, Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação, Coordenação de Ensino, Coordenação de Extensão, Coordenação Acadêmica.

Oliveira, W. (2021, p. 198) em suas reflexões sobre a educação das relações raciais na UNIFAP, ressalta que:

Em 2015, instituiu-se o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB, organização acadêmica – científica - social para políticas afirmativas e combate ao racismo histórico e institucional. Tem por objetivos, portanto, o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações negras e de matrizes africanas.

As ações e estratégias utilizadas pelo NEAB ou NEABIs⁵⁸ na busca de ampliar discussões da questão racial “constituem **protest-ações** contra o racismo existente em nossa sociedade, numa busca por transcender a concepção de que o povo brasileiro vive uma democracia racial, onde todos possuem as mesmas oportunidades e direitos” (FERREIRA, 2018, p. 178, grifo da autora). O NEAB da UNIFAP colabora com a formação de professores no sentido de proporcionar aos estudantes uma gama diversificada de conhecimentos sobre a questão racial por meio de cursos, oficinas, seminários, projetos entre outros mecanismos que auxiliam no processo de desconstrução de ideologias e equívocos sobre a história do negro brasileiro, e também de combate ao racismo na instituição.

A construção dos conhecimentos anteriormente citados se dá através de ciclos, visto que a cada semestre os estudos NEAB contemplam uma temática distinta com diferentes

⁵⁶ Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGAN, concentração em Arqueologia) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2021). Atua no campo de promoção das Ações Afirmativas e dedica-se a pesquisas de arqueologia de base comunitária e etnográfica a partir das temáticas da Diáspora Africana, Cartografias Sociais, Culturas e Patrimônios de Povos e Comunidades tradicionais Quilombolas na Amazônia. Possui interesses de estudos em Sistema de Cultivos Tradicionais e Agroecológicos, bem como, no conhecimento de Tradições Alimentares e praticas de promoção da Saúde holística. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/8275684647902866>.

⁵⁷ Fonte: <https://www2.unifap.br/neab>.

coordenadores em suas discussões, como exemplo dessas temáticas encontra-se a questão quilombola, identidade etc. Convém ressaltar, que o NEAB é constituído por diversos membros da universidade, como por exemplo, docentes, servidores, técnicos, acadêmicos, pesquisadores, representantes dos movimentos sociais negros, além de outros sujeitos interessados em desenvolver pesquisas científico-acadêmicas, atividades de extensão e de formação cultural, voltadas à questão étnico-racial e que possam subsidiar e ampliar o pensamento e a discussão sobre as áreas de atuação do referido Núcleo⁵⁹.

Entre as diversas ações e programas que o NEAB desenvolve, encontra-se o Projeto de Extensão “AFROCIENTISTA”⁶⁰ que oferece bolsas⁶¹ para discentes da UNIFAP. Verifica-se a figura abaixo:

Figura 4 - Projeto Afrocientista.



Fonte: <https://www2.unifap.br/neab>. (2023).

O Projeto Afrocientista tem sido realizado desde o ano de 2019, em ações conjuntas com algumas escolas de Macapá. As ações são voltadas a contribuir na formação, letramento

⁵⁸ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena.

⁵⁹ Fonte: <https://www2.unifap.br/neab>.

⁶⁰ O projeto Afrocientista é atualmente coordenado pelo Prof. Dr. Irlon Maciel Ferreira, Docente do Curso de Licenciatura em Química da UNIFAP, Coordenador de Pesquisa e Pós-graduação do NEAB-UNIFAP e conta com a colaboração das Profa. Dra. Iris Pereira de Moraes-Ewejimi (Colegiado de História e Coordenadora Geral do NEAB-UNIFAP) e Profa. Dra. Piedade Lino Videira (Colegiado de Pedagogia e Coordenadora de Ensino do NEAB-UNIFAP), bem como Bolsistas de Graduação. Fonte: <https://www2.unifap.br/neab/>.

⁶¹ De acordo com o Edital nº 21/2022 – DEX/PROEAC/UNIFAP DE 10 DE JUNHO DE 2022, “a Bolsa de Extensão é um auxílio financeiro concedido pela UNIFAP ao aluno de graduação que atenda os requisitos previstos na legislação aplicável e na Resolução de Extensão nº 09/2006 - UNIFAP, e que esteja vinculado a um Programa ou Projeto de Extensão devidamente registrado e em vigência no DEX, dependendo sua disponibilidade de seleção prévia em Edital Interno do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX)”. Disponível em: <https://www2.unifap.br/dex/edital-no-21-2022-dex-proeac-unifap-de-10-de-junho-de-2022/>.

científico e étnico-racial de estudantes negras/os oriundos de escolas públicas. A primeira escola parceira foi a Escola Estadual Profa. Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, que muito contribuiu nesse processo de inclusão e ampliação da educação das relações raciais no Estado do Amapá.

Entre as diferentes ações realizadas destacou-se a formação ocorrida no dia 9 de agosto de 2019, então denominada “Afro-Ancestralidades e saberes: práticas de letramento científico” a qual contemplou 12 estudantes do Ensino Médio. Durante esse evento, a formação foi realizada com a participação de professores com formação em diversas áreas do conhecimento e significativa trajetória de pesquisa e contribuições na educação das relações étnico-raciais⁶².

Figura 5 - Primeira edição do Projeto Afrocientista.



Fonte: <https://www2.unifap.br/neab>.

Além dos aspectos para a formação de professores da UNIFAP, foi lançado no ano de 2021, com a coordenação da Profa. Dra. Piedade Lino Videira⁶³ e a colaboração do Mestre em Educação Enilton Ferreira Vieira, (ambos, pesquisadores da questão racial no Amapá), o projeto⁶⁴ intitulado: “Observatório de Políticas de Ações Afirmativas do Amapá”, o qual

⁶² Fonte: <https://www2.unifap.br/neab>.

⁶³ Doutora e Pós-Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação, Stricto Sensu, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua nas áreas de: Arte/Educação; Educação, Cultura e Identidade Étnica; Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Escolar Quilombola, Patrimônio Cultural Afro-amapaense. É ex-coordenadora geral e membro do corpo de pesquisadores (as) negros (as) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/NEAB-UNIFAP. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4269580489108934>.

⁶⁴ O projeto está disponível na página oficial da UNIFAP: <https://www2.unifap.br/neab/observatorio-de>

compreende um conjunto articulado de projetos e ações de caráter transdisciplinar que integra atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas ao monitoramento, levantamento de dados, comparação e análise da implantação de políticas de democratização de acesso e de permanência no ensino superior e na educação básica.

O observatório tem como premissa promover a equidade de oportunidades a grupos em situação de vulnerabilidade, no intuito de construir um projeto de sociedade que seja justo e solidário, sem preconceitos de origem, raça/cor, religião, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação, com o objetivo de contribuir para a redução da marginalização e das desigualdades raciais, sociais e regionais que são princípios fundamentais da sociedade brasileira, previstos na Constituição Federal de 1988⁶⁵.

Nesse processo de inclusão da temática racial na UNIFAP, faz-se necessário evidenciar, também, a contribuição dos diversos trabalhos científicos, por meio de monografias, pesquisas, artigos, dentre outros, que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos na universidade, como mostra no exemplo do quadro abaixo:

Quadro 2 – Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da UNIFAP

Autor	Obra	Ano
Adiel Campos Ferreira	A presença do negro no Amapá e sua contribuição cultural: uma abordagem sociológica.	1991
Hélida Cordeiro Pennafort	Educação para preservação das manifestações populares na Vila do Curiaú.	1991
Aécio Brito Costa	A influência da religião na cultura indígena Palikur: aldeia menê.	2004
Adriana Nazário de Oliveira	(Des) Valorização do negro no espaço escolar: um estudo nas séries iniciais do ensino fundamental em Macapá.	2007
Betel Pereira de Castro e Waldilene Benedita da Silva Leão	Questão étnico-racial: um estudo sobre as relações inter-raciais no cotidiano de uma escola em Macapá.	2013
Elielsom Borges Coutinho	A formação na escola família agroextrativista do carvão: percepções de alunos egressos.	2016
Alcione Amaral e Silva Maués	Educação infantil do campo: a constituição da identidade de crianças ribeirinhas da Escola Municipal Izidória da Silva Reis.	2016
Creuza Silva Ferreira	Percepção de acadêmicos concluintes do curso de pedagogia da UNIFAP sobre a inclusão da temática relações étnico-racial no currículo.	2016
Darielson Forte	A Cultura Indígena: o papel da educação na valorização do patrimônio cultural na aldeia Espírito Santo	2017
Joana Pessoa Soares	Os Professores(as) Negros(as) e suas Práticas Pedagógicas na Aplicação da Lei 10.639/2003.	2017
Jamylly Kelly Corrêa da Gama	A relevância da disciplina ensino religioso para a desconstrução de práticas racistas e preconceituosas contra as religiões de matriz africana no cotidiano escolar.	2018
Edilene Barreto Brandão	Contribuições de projetos culturais de temática racial nas Escolas: um olhar sobre o projeto minha identidade na diversidade da Escola	2018

	Municipal de Ensino Fundamental Goiás.	
Gizelma dos Santos Sá Vieira.	Caminhada das Bandeiras e matrizes africanas de Macapá/AP como campo pedagógico para a lei 10.639/03.	2018
Marry Monteiro de Souza	Processos de formação continuada do núcleo de estudo Afro-brasileiro da Universidade Federal do Amapá: Análise sobre o ponto de vista de seus formadores.	2018
Maricelma da Cruz Favacho	Saberes da cultura ribeirinha no espaço escolar urbano: um estudo de caso na Escola Estadual Padre Ângelo Biraghi.	2018
Raquel Sozinho Borges	As percepções da formação acadêmica para o combate ao racismo e ao preconceito.	2018

Fonte: Produção da autora, com base na pesquisa de campo. (2022/2023).

Considerando que o quadro acima, é apenas uma amostra do que vem sendo produzido no que tange a questão antirracista na UNIFAP, é possível afirmar que há um número significativo de trabalhos realizados que abordam a questão étnico-racial nesta universidade, tanto na Graduação quanto na Pós-graduação, nos cursos de extensão e pesquisas científicas.

Essas produções amazônidas demonstram cada vez mais que o reconhecimento da diversidade no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas, vem ganhando corpo nesse movimento de construir práticas que valorizem os saberes, as histórias, as culturas, as artes, e outros aspectos dos povos subalternizados. Ressalta-se que muitos desses trabalhos produzidos por discentes, professores e pesquisadores da UNIFAP, abordam não somente a questão racial negra, bem como a temática indígena, ribeirinha, do campo, e outros conhecimentos e culturas, que por vezes, é deixado de lado pela comunidade acadêmica.

Certamente, a instituição do PET, NEAB, da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, dos Seminários, e dos grupos de Pesquisa, tem sido fundamental no processo de inclusão e ampliação da educação das relações raciais na UNIFAP, uma vez que contribuem com suas ações na questão da formação inicial de professores do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, principalmente daqueles que trabalham diretamente com a questão racial.

5.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa tratam-se, de acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia das turmas de 2017, 2018 e 2019. O funcionamento das turmas pesquisadas se dava/dá nos horários da noite (2017), tarde (2018) e noite (2019), com 45 acadêmicos matriculados na primeira turma, 55 (cinquenta e cinco) na segunda e 30 (trinta) na terceira. Destes, foram selecionados 20 (vinte) alunos para responder ao questionário, mas somente 15 (quinze) se dispuseram a colaborar com esta pesquisa. Em relação às entrevistas

semiestruturadas, a intenção era entrevistar 10 (dez) alunos dos 15 (quinze) que responderam aos questionários, mas apenas 8 (oito) se colocaram a disposição.

A coleta de dados para a caracterização do perfil dos acadêmicos se deu nos meses de outubro e novembro de 2022, e as entrevistas sobre a percepção dos discentes foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro do referido ano. Cabe ressaltar, que a pesquisa de campo/coleta de dados desta pesquisa, não se deu de forma simples e fácil, foi um trabalho árduo, levando em conta as dificuldades inerentes ao processo de investigação, e as impostas, muitas vezes, pelos interlocutores. Contudo, ressalta-se, que foram momentos gratificantes e significativos de muito aprendizado e partilha de conhecimentos.

Dessa forma, acerca destes estudantes e egressos, evidenciam-se algumas informações pertinentes à compreensão do processo de investigação deste estudo. Para tanto, foram selecionados alguns interlocutores, com o objetivo de averiguar o que pensam, e como a questão da educação para as relações raciais é percebida no curso de formação de professores.

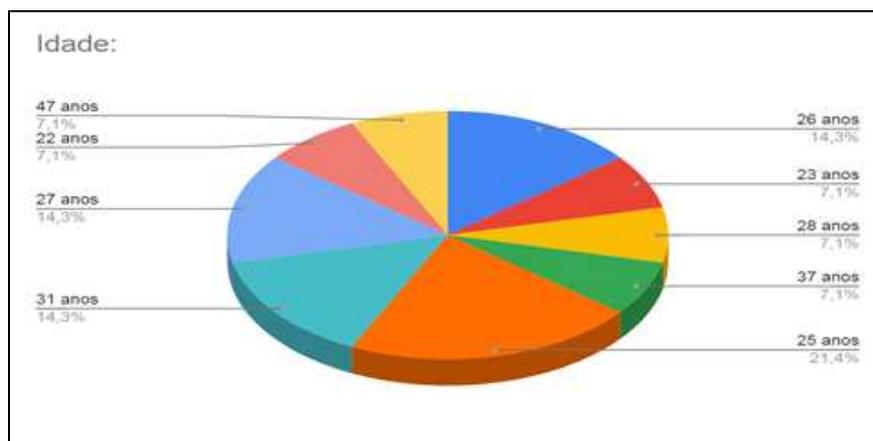
A partir de agora será traçado o perfil dos sujeitos desta pesquisa, com dados obtidos por meio de *questionário* estruturado com perguntas abertas e fechadas, evidenciando, assim, diversos aspectos, como por exemplo, idade, cor/etnia⁶⁶, religião que segue/pratica, orientação sexual, gênero, renda familiar, classe social, filhos etc. e os modos de pensar sobre a educação para as relações étnico-raciais no curso e na própria universidade em geral.

Assim, do total de 15 (quinze) acadêmicos que colaboraram com esta pesquisa, 13 (treze) são do sexo feminino e 2 (dois) do masculino. Destes, 5 (cinco) são da turma de 2017, 5 (cinco) da turma de 2018, e os outros 5 (cinco) de 2019, o equivalente a 33, 3% de cada turma.

Em relação à idade, cor/etnia, verifica-se nos gráficos abaixo, o seguinte:

⁶⁶ Observa-se no caso da cor/raça, a classificação do IBGE, conforme a denominação das cores: branca, parda,

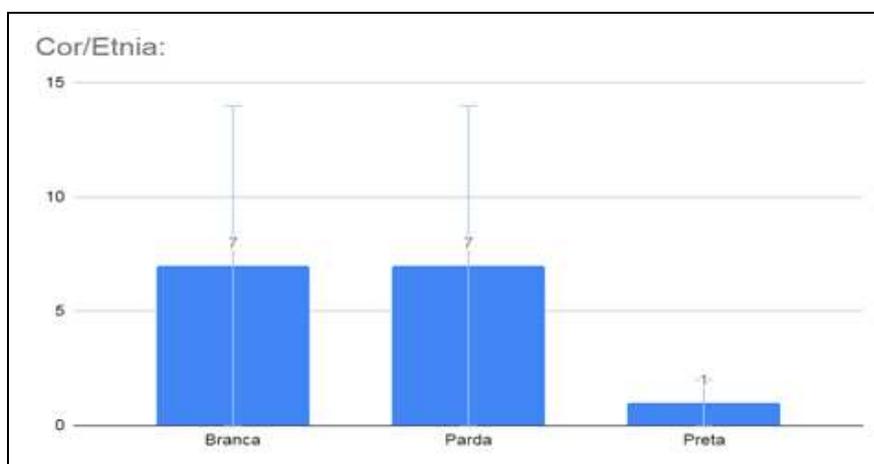
Gráfico 1 – Idade



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Do total de 15 (quinze) acadêmicos pesquisados, 10 (dez) estão acima dos 20 (vinte) anos de idade, 3 (três) acima dos 30 (trinta) e um acima dos 40 (quarenta). Destes, apenas um não declarou a idade. No que diz respeito à cor/etnia (Gráfico 2), 7 (sete) se autodeclararam brancos, 7 (sete) pardos, e somente 01 (um) se autodeclarou na cor preta, isso significa, que a cor branca e a parda correspondem à porcentagem de 48,7% cada, e a cor preta a 6,7%.

Gráfico 2 – Cor/Etnia



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

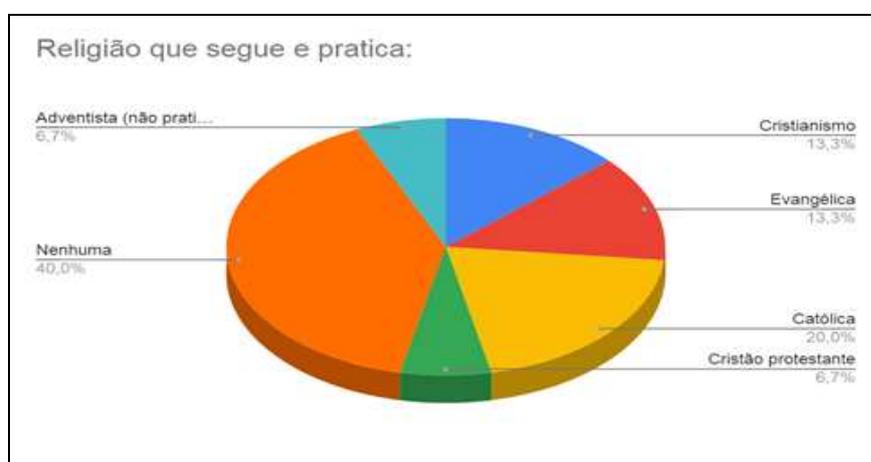
É interessante observar que a despeito da população do Amapá ser de maioria preta e parda, muitos ainda não se consideram ou não reconhecem sua identidade afro-brasileira. Essa questão nos remete às velhas polêmicas, cujos discursos buscaram invisibilizar a identidade negra por meio de narrativas que tentam inferiorizar as características e traços físicos da

população negra. Hall (2000, p. 109) elucida, nesse caso, que “as identidades emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, [...] o produto da marcação da diferença e da exclusão [...]”.

Contudo, é importante salientar, que as discussões realizadas no curso de formação de professores da UNIFAP, buscou/busca trazer reflexões relevantes no que tange a forma como as identidades negras foram construídas, de maneira que os participantes desta pesquisa pudessem questionar e perceber as implicações desse jogo identidade *versus* inferioridade.

Acerca da religião que praticam, e orientação sexual dos pesquisados, observa-se o seguinte:

Gráfico 3 - Religião que segue



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

No trato a questão da religião que os discentes declararam seguir, 40% deles não segue e/ou não praticam nenhuma religião específica, 20% praticam o catolicismo⁶⁷, 13,3% são evangélicos⁶⁸, 13,3% seguem o cristianismo⁶⁹, 6,7% praticam o cristianismo na linha do

⁶⁷ O **Catolicismo** é uma fé cristã caracterizada por um conjunto específico de crenças, práticas e comportamentos. Além de uma crença na divindade de Jesus Cristo, que é compartilhada por todas as religiões cristãs, o catolicismo reconhece a autoridade suprema da Sé Romana, ou Papa, e acredita na transubstanciação do pão e do vinho no corpo e sangue literal de Cristo como a Eucaristia. Fonte: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/catolicismo>.

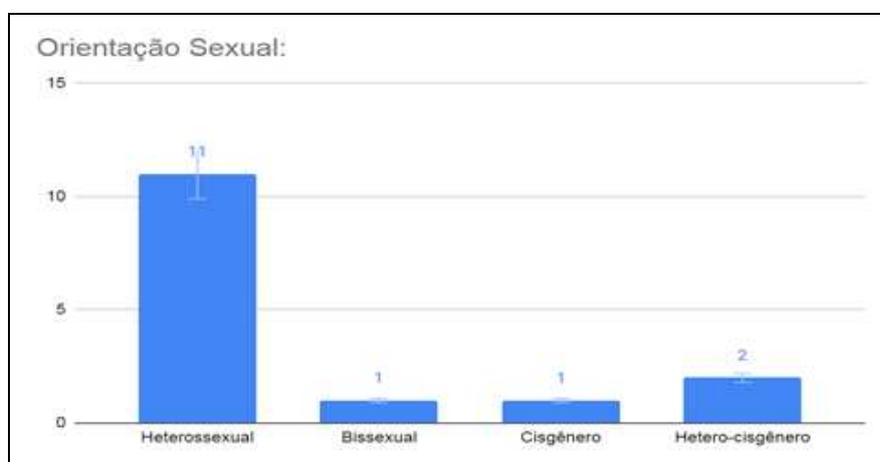
⁶⁸ O **Cristianismo** baseia-se na fé em Jesus Cristo e surgiu no século I, na Palestina. Existem várias vertentes do cristianismo como o catolicismo, o protestantismo e mais recentemente, o pentecostalismo. Embora seja possível encontrar algumas diferenças de interpretações na crença cristã, a maior parte das religiões que seguem Jesus Cristo acredita: a) a Bíblia é o livro sagrado e está dividida em duas partes: Antigo e Novo Testamento; b) há três pessoas (Pai, Filho e Espírito Santo) que formam um só Deus. É a Santíssima Trindade; c) após a morte as pessoas têm a vida eterna, e vão para lugares específicos mediante o seu comportamento terrenal; e d) a volta de Cristo marcará o final dos tempos e uma nova era no mundo. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/cristianismo/>.

⁶⁹ 1. **Evangélico**: Do evangelho ou a ele relativo. 2. Que segue os princípios do evangelho. 3. Pertencentes ou relativo ao grupo dos religiosos não católicos que afirmam seguir os Evangelhos. (DICIONÁRIO DA LÍNGUA

protestantismo, e 6,7% se autodeclarou adventista não praticante. Nos últimos anos a questão da religiosidade praticada por indivíduos de nossa sociedade, tem demonstrado certo tensionamento nas discussões sobre a temática.

E essa tensão, muitas vezes, parece prevalecer na tentativa de assunção de uma identidade religiosa, uma vez que as críticas e a ausência de coerência entre os pares desembocam em processos conflituosos, que nada tem a ver com uma educação inclusiva, ética, acolhedora e justa. Nesse caso, no que concerne à natureza inclusiva do curso de Pedagogia, o PPC aponta como um de seus princípios norteadores a “educação inclusiva como forma de rompimento de preconceitos e barreiras” (PPC/UNIFAP, 2009, p. 3).

Gráfico 4 – Orientação sexual



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

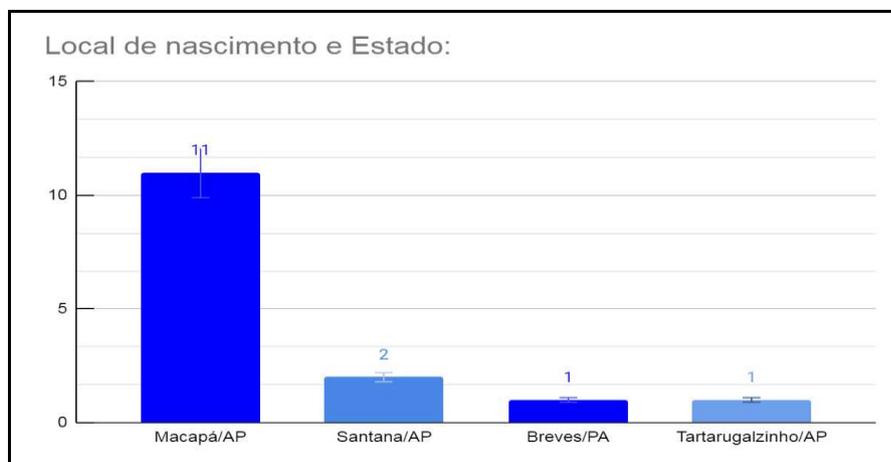
Em relação à orientação sexual dos interlocutores, os dados do gráfico acima, indicaram que 73,3% se autodeclararam heterossexual, 13,3% se consideram hetero-cisgênero⁷⁰, somente 6,7% se considera bissexual, e 6,7% cisgênero. O curso vem buscando, reconhecer e incluir cada vez mais, indivíduos marginalizados por suas diferenças sejam elas, étnicas, de cor, orientação sexual, religião, deficiências ou quaisquer aspectos que para muitos causam estranheza. Para Munanga (2022, p. 118), “esse reconhecimento se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa”.

PORTUGUESA COMENTADO PELO PROFESSOR PASQUALE, 2009, p. 258).

⁷⁰ **Hetero**”, pessoa que tem a heterossexualidade como orientação sexual; quem se envolve com uma pessoa do gênero ou do sexo oposto ao seu (homem por mulher ou mulher por homem). Fonte: <https://www.dicio.com.br/hetero/>. Já o termo, “**Cisgênero**” é utilizado para designar aquelas pessoas, cujo gênero autoidentificado está na “posição aquém” aquele atribuído compulsoriamente ao nascimento em virtude da morfologia genital externa. “Cisgênero”, assim como [...] funciona frequentemente como determinações às

Com relação ao local de nascimento, e estado civil dos participantes desta pesquisa, verifica-se:

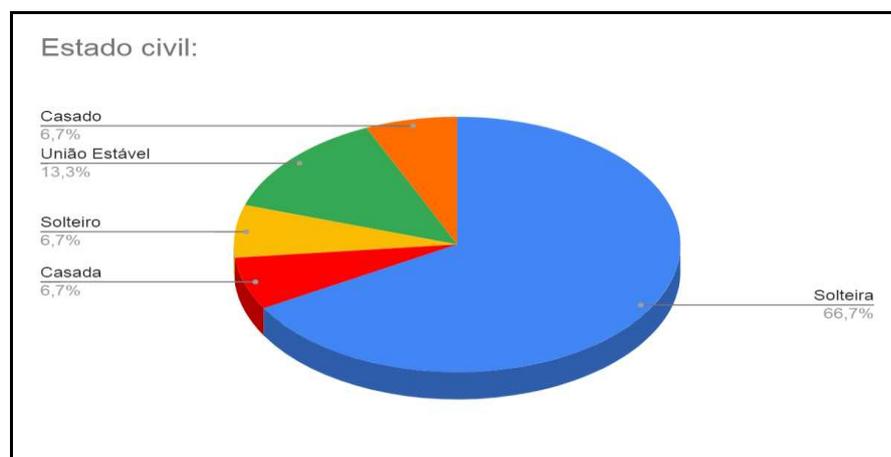
Gráfico 5 – Local de nascimento



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Os dados mostraram que 73,3% dos participantes da pesquisa, são oriundos da capital Macapá/AP, já 13,3% nasceram no município de Santana/AP, 6,7% declarou ser natural de Breves/PA, e 6,7% de Tartarugalzinho/AP. Acerca do estado civil dos discentes (Gráfico 6), 73,4% afirmaram ser solteiros, sendo um do sexo masculino e os demais do feminino, 13,3% encontra-se em união estável, e os demais 13,3% afirmaram ser casados, sendo um do sexo masculino, e o outro feminino.

Gráfico 6 – Estado civil

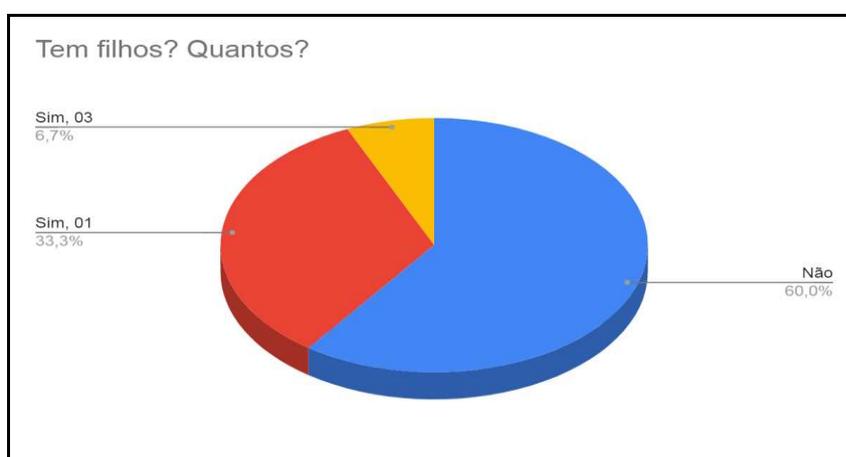


Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Conhecer as origens dos participantes é necessário, tendo em vista que esses aspectos contribuem para se ter uma dimensão dos modos de vida, e do lugar que eles ocupam na sociedade e na universidade, pois para Bourdieu (1989, p. 43) “um modelo que leve em conta essas diferentes variáveis [...] permitiria [permite] fazer um cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar”. Mas não apenas isso, para que haja de fato uma educação que abranja a sociedade de maneira geral, buscando dar visibilidade aos sujeitos em todos os espaços, faz-se necessário analisar e refletir sobre todas as formas de exclusão.

Em relação à quantidade de filhos, e a classe social dos participantes, constata-se o seguinte:

Gráfico 7 – Filhos

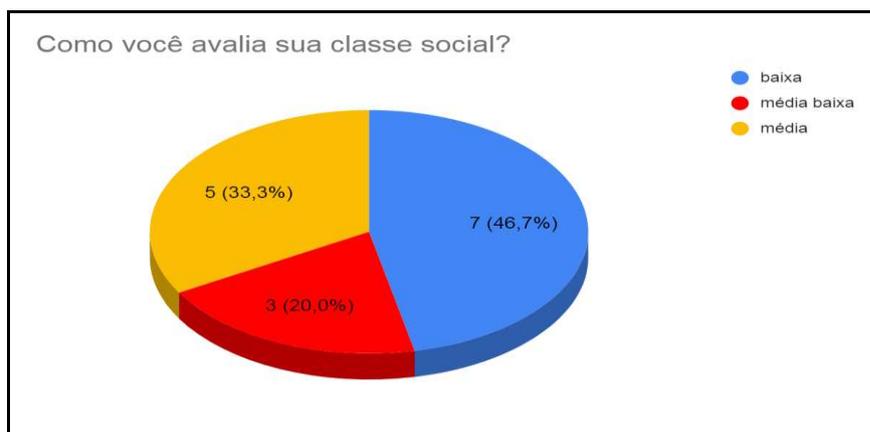


Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Verificou-se que 60,0% dos participantes da pesquisa declararam não ter filhos, 33,3% afirmaram possuir 01 (um) filho, cada um deles, e somente 6,7% dos discentes afirmou ter 03 (três) filhos. Sobre a questão de classe social (Gráfico 8), a maioria declarou ser de classe baixa, isso caracteriza 46,7%, quanto aos de classe média equivalem a 33,3%, e os 20% indicados no gráfico correspondem à média baixa. Nenhum deles afirmou ser de classe média alta ou alta.

Entende-se com isso, que há uma predominância de estudantes de classe baixa nos cursos de Pedagogia da UNIFAP, uma vez que os jovens das classes mais elevadas quase sempre ingressam nos cursos considerados de elite, como por exemplo, Medicina, Engenharia, Direito etc.

Gráfico 8 – Classe social

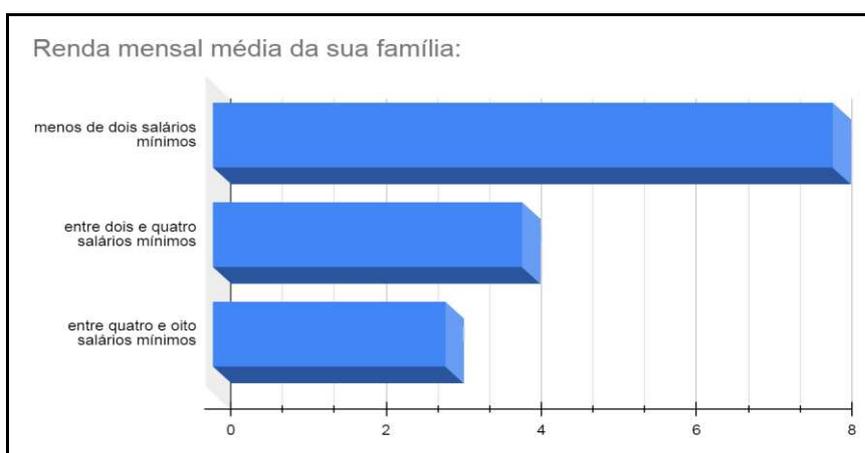


Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Gomes (2006) acredita que a universidade tem o dever e o comprometimento de reduzir os impactos antidemocráticos dos processos seletivos que acabam por imposição excluindo os negros brasileiros. Esse fenômeno perpassa pelo fato de que é preciso, do ponto de vista das políticas de ações afirmativas, criar estratégias que possam abrir espaço para que mais estudantes de baixa renda (principalmente negros e indígenas) ingressem em cursos que outrora parecia impossível acessá-los, pois se trata de quebrar as barreiras nesse âmbito, para que a educação de fato seja alcançada por todos.

Já em relação à renda mensal da família, o bairro, e com quem os participantes moram, verifica-se o seguinte:

Gráfico 9 – Renda mensal familiar

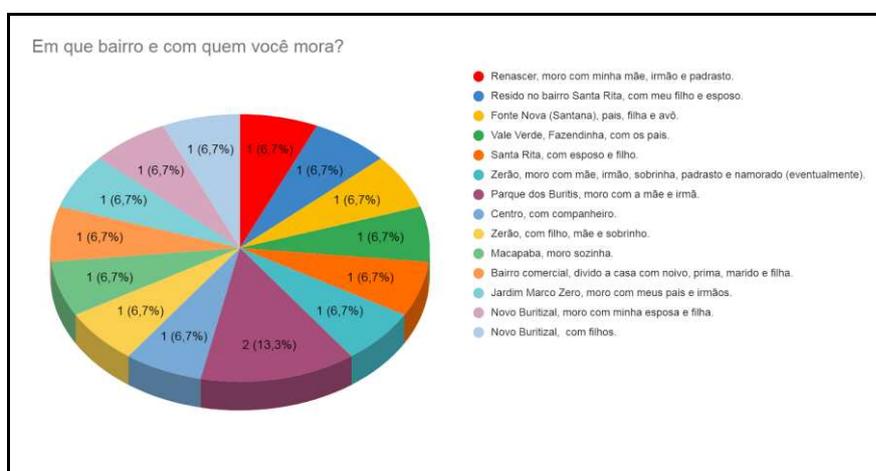


Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Dos 15 (quinze) colaboradores da pesquisa, 53,3% declararam que a renda familiar (Gráfico 9) equivale a menos de dois salários mínimos, 26,7% afirmaram receber

mensalmente de dois a quatro salários mínimos, e os 20% restantes apontaram que a renda da família está entre quatro e oito salários mínimos. É possível afirmar que nenhum dos sujeitos da pesquisa afirmou receber mais de oito salários mensais. Quanto ao bairro e com quem os participantes residem, verificou-se no gráfico abaixo, que 13,3% afirmaram morar no bairro Parque dos Buritis, que fica localizado em área periférica de Macapá/AP. Contudo, constatou-se que outros discentes também residem em bairros de periferia, tanto da capital do Amapá quanto do município de Santana/AP. A distribuição dos demais, equivalente a 6,7% cada, se deu em bairros diversos, como por exemplo, localizados na zona sul, Vale Verde no Distrito de Fazendinha/AP, e centro de Macapá.

Gráfico 10 – Bairro que mora



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

O fato de a maior parte desses estudantes residirem em bairros da periferia, possivelmente é correspondente à renda familiar insuficiente para galgar moradias em lugares com qualidade de vida mais elevada. Esse processo é herança de um Brasil que privilegia determinados grupos em detrimento de outros, pois para Alves (2011), os negros, foram empurrados para as classes menos favorecidas. Isso implica dizer que a questão social é também racial, tendo em conta que as oportunidades de ascensão das pessoas negras nos aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais são limitadas em função de suas características físicas.

Até quando esse processo excludente persistirá em uma sociedade que se diz antirracista? O que de fato pode ser feito para que haja mudanças no *status quo* de negros/as que buscam o reconhecimento de suas identidades?

Outro ponto relevante tratado por meio do questionário, diz respeito à formação e ocupação dos pais dos interlocutores. Nesse ínterim, verificou-se que uma quantidade maior de mães possui Nível Médio (antigo Segundo Grau). Assim, 5 (cinco) deles afirmaram que suas genitoras possuem Graduação (Nível Superior), 7 (sete) Nível Médio, 1 (um) Ensino Fundamental incompleto, e 2 (dois) não responderam. Em relação aos pais, 3 (três) declararam possuírem Nível Superior, 3 (três) Nível Médio, e 3 (três) Ensino Fundamental completo, 4 (quatro) Ensino Fundamental incompleto, e 2 (dois) não souberam responder.

Quanto à ocupação dos pais dos colaboradores da pesquisa, constatou-se que a maioria das mães são donas de casa, as demais estão entre aposentadas, professoras, autônomas, faxineiras, servidoras públicas, e desempregadas. Quanto aos pais, estão divididos entre aposentado, vidraceiro, gerente de loja, autônomo, mecânico, funcionário público, oleiro, policial militar, e os demais não souberam responder.

Foi possível perceber através dos dados obtidos, que há uma quantidade mais elevada com ensino superior, por parte do sexo feminino (mães dos colaboradores) se comparadas aos do sexo masculino (pais dos participantes). Isso aparentemente não reflete na ocupação desses sujeitos, considerando que a maioria das genitoras não trabalha em cargos mais elevados.

Vale destacar, que tanto as mães quanto os pais dos sujeitos pesquisados enveredaram para profissões não tão reconhecidas e valorizadas em relação a outras consideradas mais relevantes. O que esse processo representa na vida social e educacional dos estudantes de Pedagogia da UNIFAP? Caprini e Deorce (2018, p. 13) alertam, nessa direção, que:

Deve-se ter uma concepção de que o profissional seja entendido como sujeito sociocultural, que traz valores, identidades, emoções, impressões e uma concepção de mundo que muitas vezes deve ser questionada e desvelada para que ele possa ter um trabalho docente culturalmente comprometido com a promoção social e não reforçar as desigualdades.

Decorre dessa circunstância, que refletir sobre os aspectos inerentes aos modos de ver o mundo, de pensar, e de agir dos professores em formação, é importante para rever os conceitos e as práticas, na busca de ampliar as concepções pedagógicas, tendo em vista a diversidade no chão da escola.

No questionário, foi perguntado o porquê da escolha do curso de Pedagogia, e obtiveram respostas diversas, como por exemplo, o fato de 5 (cinco) participantes afirmarem o curso não ser a primeira opção, além disso, 2 (dois) deles declararam que a família teve grande influência na escolha, pelo fato de os pais serem professores.

Entretanto, a questão vocacional foi o fator motivador para a maioria dos estudantes/participantes, como se pode observar na fala de uma das alunas: “*Desde o ensino médio, sempre gostei da área educacional [...] queria entender o campo da educação e os estudos que possui. Sempre acreditei que a transformação da sociedade para melhor, deve-se começar pelas crianças*” (Acadêmica da turma de 2019).

Embora o curso de Pedagogia não tenha sido a primeira opção de boa parte dos sujeitos da pesquisa, é preciso refletir sobre o lugar que ele ocupa no processo de formação desses estudantes, pois, considera-se relevante impulsionar, promover e fortalecer as possibilidades que o curso oferece no sentido de ampliar os horizontes acerca da questão racial, essencialmente sobre as transformações que ele proporciona por meio dos conhecimentos e desvelamentos das questões em torno da construção sociorracial do pensamento brasileiro, buscando, ainda, a compreensão de que o curso de Pedagogia da UNIFAP contribui efetivamente com a formação ética, social, étnico-racial e inclusiva do professor em formação, cumprindo, dessa forma, com um dos objetivos do curso que trata de “formar o educador como elemento integrador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, de modo a atuar na Escola e outros espaços pedagógicos, como estimulador da ação educativa” (PPC/UNIFAP, 2009, p. 3).

Acerca da Lei 10.639/2003, a maioria afirmou no questionário, conhecer o documento: “*Sim, conheci em sala de aula, na Pedagogia. É um importante instrumento na luta contra o racismo e na busca pela igualdade racial*” (Egresso da Turma de 2017). A partir deste relato e outros obtidos na coleta de dados, infere-se que os participantes têm conhecimento do conteúdo do documento. Sabem da importância de incluir a questão étnico-racial por meio do ensino da história africana e afro-brasileira, e também, indígena nos currículos escolares da educação básica, reconhecendo ainda, que é necessário que esse processo tenha início na formação de professores. Para tal, é preciso considerar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 22) cuja redação afirma que “a formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor”.

Cabe destacar, que embora muitos pareçam não conhecer a lei de forma aprofundada, como no relato da participante: “*Sim, excelente, pois os direitos dos grupos negros devem ser respeitados enquanto cidadãos*” (Acadêmica da Turma de 2018) foi possível constatar através dos dados coletados dos acadêmicos e egressos, que estes se mostraram dispostos a entender o

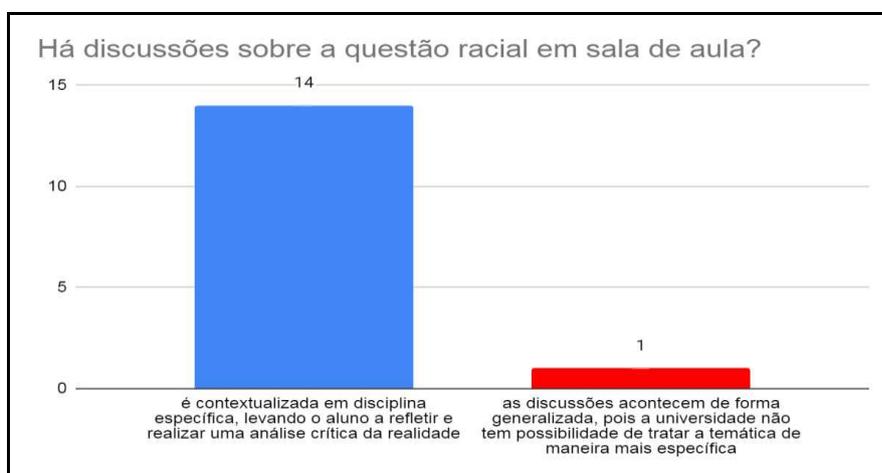
que ela estabelece, e sua importância no combate ao racismo, bem como na valorização da história e da cultura da população negra do Brasil. Assim, de maneira geral, quando instigados acerca dos conhecimentos da Lei 10.639/03, os colaboradores trazem essa reflexão à tona (CORENZA, 2018).

Nessa perspectiva, foi solicitado aos acadêmicos que expusessem suas percepções em relação ao racismo, e as respostas interligam-se no modo como o racismo foi construído, e disseminado no Brasil: *“O racismo é uma prática discriminatória com uma pessoa por ser negra. O racismo está enraizado no país de modo que as pessoas o cometem e não admitem... É, sobretudo, um comportamento perpetuado do colonialismo no Brasil”* (Acadêmica da Turma de 2018). Percebe-se a partir desse e de outros apontamentos no questionário, que os colaboradores reconhecem a existência do racismo na sociedade, e conseqüentemente nos espaços de educação formal. Acreditam, também, que esse processo racialista está embrenhado nas relações sócio-raciais do Brasil, admitindo que o negacionismo seja uma vertente que reside nos discursos dos que praticam racismo, mas não se consideram racistas.

Esse aspecto conforma com o que teóricos da corrente racial descrevem de racismo velado, cujo objetivo é desarticular estratégias de emancipação dos grupos marginalizados (SALES Jr., 2006), onde os conflitos étnico-raciais possam ser silenciados, culminando em um caminho que se opõe aos conhecimentos fundamentais para o desvelamento dessas relações de poder.

Com relação às discussões sobre a questão racial em sala de aula, e como a cultura negra é apresentada no curso, verifica-se o seguinte:

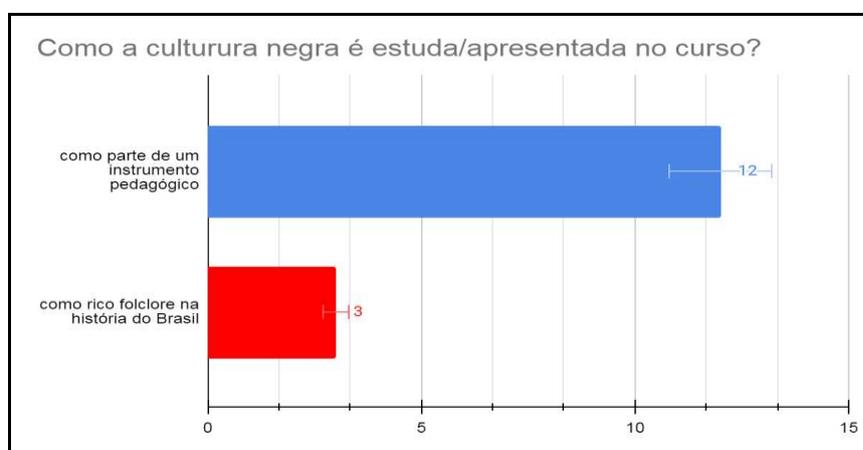
Gráfico 11- Questão racial em sala de aula



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Do total de participantes que responderam ao questionamento (gráfico 11) baseados em três possíveis respostas do questionário, 93,3% apontaram que a questão racial é contextualizada em disciplina específica, levando o aluno a refletir e realizar uma análise crítica da realidade, e apenas 6,7% destacaram que as discussões acontecem de forma generalizada, pois a universidade não tem possibilidade de tratar a temática de maneira mais específica. Já em relação à segunda questão (Gráfico 12), que trata sobre como a cultura negra é estudada no curso, 80% dos acadêmicos e egressos pesquisados, apontaram que a temática é apresentada como parte de um instrumento pedagógico, e os demais, o correspondente a 20%, ressaltaram que é estudada como rico folclore na história do Brasil.

Gráfico 12 – Cultura negra no curso

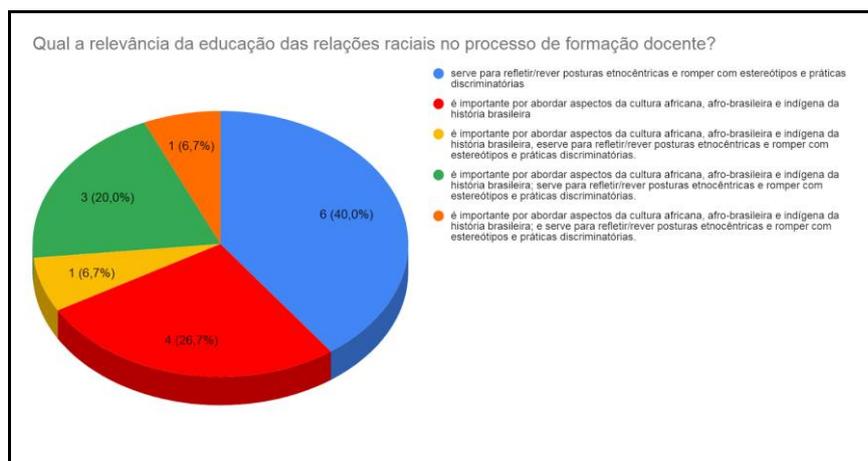


Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Em relação aos apontamentos acima, muito embora, uma porcentagem de participantes tenha apontado um aspecto um tanto negativo sobre a questão racial no curso, considera-se positivo o modo como a maioria dos interlocutores avalia a abordagem da questão racial na disciplina que trata especificamente essa temática. Isso é um indicativo de que a educação das relações raciais no curso de formação de professores da UNIFAP tem evidenciado os processos racialistas, buscando instituir uma educação antirracista a qual a LDB/1996 menciona em seu Artigo 3, inciso XII, que o ensino será ministrado com base no princípio da “**diversidade étnico-racial**” (BRASIL, 2020, p. 9, grifo nosso).

Questionados sobre a relevância da educação das relações raciais na formação docente, e se algum participante havia sofrido discriminação no curso ou na universidade, constatou-se o seguinte:

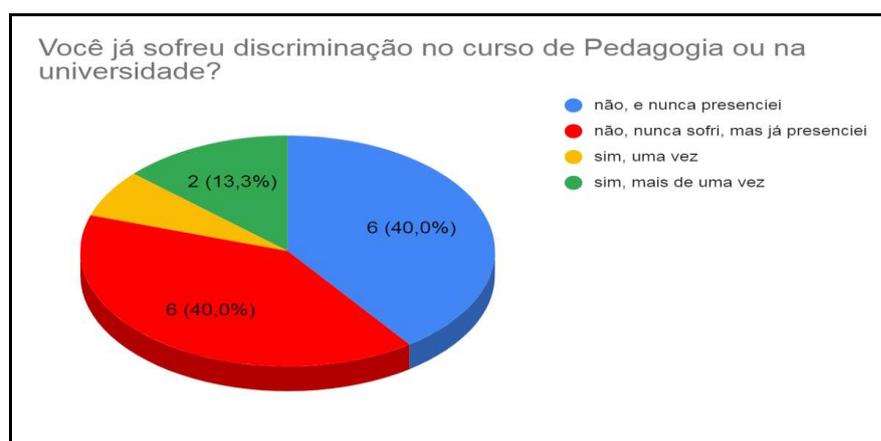
Gráfico 13 – Relevância



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Os dados do gráfico acima mostraram que 40% dos participantes, baseados em respostas possíveis do questionário, afirmaram que a educação das relações raciais serve para refletir/rever posturas etnocêntricas e romper com estereótipos e práticas discriminatórias, já 26,7% responderam que é importante por abordar aspectos da cultura africana, afro-brasileira e indígena da história brasileira, quanto aos 20,0%, além de concordar com o posicionamento do primeiro grupo, é importante, também, por abordar aspectos da cultura africana, afro-brasileira e indígena, os demais 13,4%, corroboram com o pensamento dos 20,0% de participantes.

Gráfico 14 - Discriminação



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

No que se refere à questão da discriminação no curso e/ou na universidade (Gráfico 14), 40% dos acadêmicos evidenciaram que não sofreram discriminação, e também, nunca presenciaram atos como esse. No entanto, 40% afirmaram que já presenciaram, porém, nunca

sofreram. Já 13,3% dos participantes apontaram que sofreram sim, discriminação, e mais de uma vez, mas somente 6,7% ressaltaram ter sofrido apenas uma vez.

Compreende-se que os interlocutores têm ciência da contribuição/relevância da educação das relações raciais nas discussões em sala de aula, e em outros espaços da universidade, e acenam, também, para o tratamento e a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essa consciência aliada a estratégias pedagógicas adequadas podem romper com as barreiras, que cotidianamente tentam alijar o processo ensino/aprendizagem que busca uma formação para a diversidade étnico-racial.

A problemática do racismo no Brasil é que ele age sutilmente nas relações interpessoais e sociais, não se sabe de onde vem, mas é possível senti-lo. “Essa não-percepção (sic) do racismo por parte [dos sujeitos] também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema” (CAVALLEIRO, 2006, p. 33). Isso denota que apesar de boa parte dos interlocutores afirmarem não terem sofrido atos discriminatórios, não significa que essa prática não esteja presente na universidade, uma vez que como já discorrido antes, o racismo e seus correlatos se camuflam, são sutis, posto que muitas vezes, não é possível identificá-los.

No que concerne a pesquisas realizadas ou se estavam realizando na temática racial, e as contribuições que esse processo trouxe para a vida dos acadêmicos, com base nas respostas possíveis do questionário, 53,3% deles afirmaram que já realizaram pesquisas sobre a questão racial, e que permitiu fazer reflexões sobre a composição do pensamento racial brasileiro, trazendo outro olhar para a questão do racismo. Além desse primeiro posicionamento, 13,3% acrescentaram, também, o fato de que contribuíram para a formação acadêmica e como futuro(a) professor(a) da educação básica. Mais 13,3% ressaltaram que não realizaram pesquisas nessa área, mas consideram importantes, e pode contribuir para mudanças, além disso, 6,7% corroboram com os dois primeiros grupos, e 6,7% afirmaram positivamente, concordando com o posicionamento do segundo grupo.

Em relação ao posicionamento dos acadêmicos acerca das DCNERER no currículo do curso de Pedagogia, com base nas possíveis respostas do questionário, 33,3% dos participantes enfatizaram que o curso procura apresentar aos alunos a cultura afro-brasileira e indígena, e discutir a questão racial no Brasil, 20,0% apontaram, além dessa colocação do primeiro grupo, que o curso busca tratar positivamente a diversidade racial, evidenciando a contribuição do povo africano e afro-brasileiro na construção do processo histórico do Brasil. Nessa perspectiva, 20,0% corroboraram com apenas esse último posicionamento do segundo

grupo, 13,3% destacaram que o curso baseia-se nas contribuições das culturas europeias, e os demais 13,4 % concordaram, também, com o posicionamento do segundo grupo.

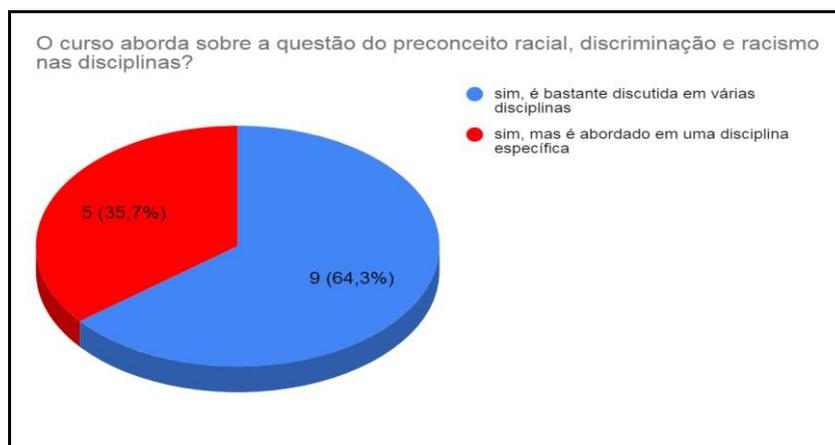
De maneira geral, os colaboradores da pesquisa se posicionaram de forma positiva no trato da educação das relações raciais no curso de Pedagogia. Eles consideram que a questão racial tem grande relevância e impacta positivamente suas práticas como professores que estarão atuando em breve nos espaços escolares. É possível afirmar, que esses atores entendem é fundamental tratar a temática, tendo em vista que,

O combate a todas as formas [...] de discriminação devem estar presentes tanto nas relações sociais nas relações sociais do dia a dia escolar, quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola, no projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos e na formação dos profissionais da educação (COELHO, W.; MÜLLER, 2013, p. 44).

O fato de os acadêmicos e egressos terem apontado que o currículo do curso de formação de professores busca se alinhar às DCNERER, mostra o engajamento dos educadores comprometidos com a educação para a diversidade étnico-racial, indica, também, que mudanças estão sendo realizadas no sentido de fazer emergir, por meio de uma consciência reflexiva, a luta contra os processos e as estruturas que sustentam o racismo sistêmico, estrutural e social. Isso implica dizer que não se pode mais ignorar as discussões sobre a questão racial nesses espaços, nem mesmo fazê-lo de maneira superficial, é preciso, nesse caso, fortalecer as bases da educação antirracista para o enfrentamento da discriminação e do racismo.

Quanto à questão da abordagem sobre o racismo, preconceito racial e discriminação nas disciplinas, e como a questão racial deve ser tratada no curso e na universidade, observa-se que nos dados do gráfico 15 (abaixo), os colaboradores da pesquisa, com base nas respostas do questionário, 64,3% acenaram positivamente em relação às discussões e abordagem sobre o racismo, discriminação, e preconceito racial, e afirmaram que essa questão é bastante discutida em diversas disciplinas. Contudo, 35,7% apontaram que a temática em voga, é abordada sim, mas somente em uma disciplina específica.

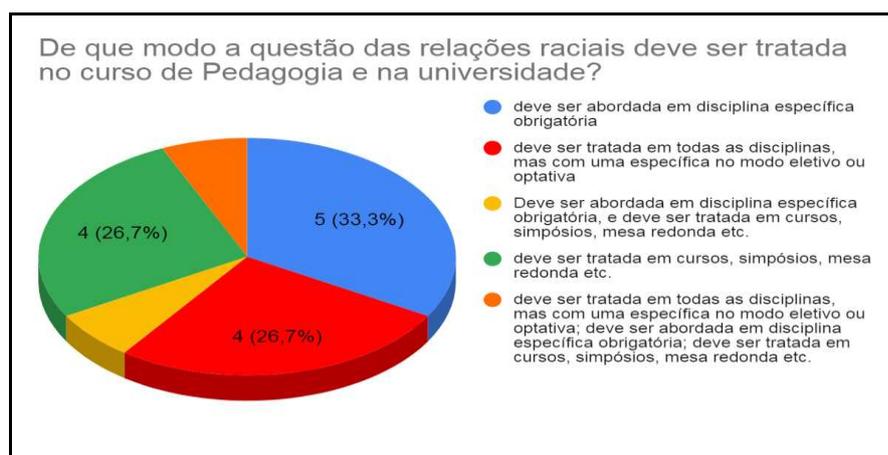
Gráfico 15 – Abordagem nas disciplinas



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Já no que se refere ao modo como a questão racial deve ser tratada (Gráfico 16), 33,3% dos participantes ressaltaram que deve ser abordada em disciplina específica obrigatória, 26,7% sugeriram que deve ser discutida em todas as disciplinas, mas com uma específica no modo eletivo ou optativa, outros 26,7% indicaram que deve ser trabalhada em cursos, simpósios, mesa redonda etc. Além disso, 6,7% corroboraram com o segundo e o terceiro grupo, os demais 6,7% apontaram que deve ser discutida em disciplina específica obrigatória, bem como em cursos, simpósios, mesa redonda etc.

Gráfico 16 – Forma de tratamento



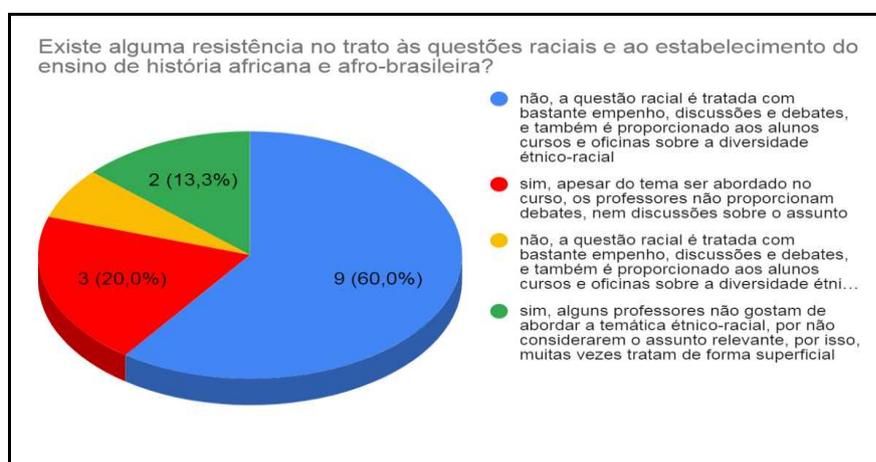
Fonte: Pesquisa de campo (2022).

É pertinente tratar a temática em todas as disciplinas do curso, contudo, a questão que se coloca sobre o tratamento da questão racial em disciplina eletiva ou optativa, é que esse processo pode cair na problemática de os estudantes não escolherem a disciplina por inferir que não é tão relevante e necessária para sua formação. Sob essa ótica, Ferreira (2018, p. 168)

alerta que “é imprescindível à luta para garantir que a temática seja implementada como disciplina curricular obrigatória, pelo menos até que se questione de forma efetiva a estrutura de poder que sustenta o currículo organizado”. Nesse caso, o curso de Pedagogia da UNIFAP com a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, revela pistas positivas na contribuição da temática para a formação de professores. Ainda que não seja trabalhada em todas as disciplinas, a questão racial vem ganhando espaço nos últimos anos.

No que se referem à resistência no trato às questões raciais e ao estabelecimento do ensino de história africana e afro-brasileira, e também aos conteúdos que consideram fundamentais para uma educação antirracista no curso de Pedagogia. Verifica-se:

Gráfico 17 – Resistência



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Constatou-se dos dados coletados, sobre resistência no trato às questões raciais e o estabelecimento do ensino de história africana e afro-brasileira, que 60% dos acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia que colaboraram com este estudo, afirmaram não haver resistência, e que a questão racial é tratada com bastante empenho, discussões e debates, e também é proporcionado aos alunos, cursos e oficinas sobre diversidade étnico-racial, os 20% afirmaram que sim, há resistência, e que apesar do tema ser abordado no curso, os professores não proporcionam debates, nem discussões sobre o assunto, 13,3% asseguraram também, que alguns professores não gostam de abordar a temática étnico-racial, por não considerarem o assunto relevante, por isso, muitas vezes tratam de forma superficial, porém, os 6,7% contrariando os dois últimos grupos, corroboraram com o posicionamento do primeiro.

Gráfico 18 – Conteúdos



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Acerca dos conteúdos pertinentes para o curso de Pedagogia (Gráfico 18), dos discentes pesquisados, 33,3% elucidaram que é importante que haja a valorização da cultura, dos saberes, modos de vida, bem como o fortalecimento da identidade africana, afro-brasileira e indígena, o grupo de 33,3% apontou, que além do ponto de vista do primeiro, é preciso que haja discussões sobre como se deu a questão racial no Brasil, e também, debates sobre os processos discriminatórios e ações de combate ao racismo. Os outros cinco participantes, equivalente a 6,7% cada, variaram seus posicionamentos, entre discussões sobre como se deu a questão racial no Brasil, a valorização da cultura, dos saberes, modos de vida, bem como o fortalecimento da identidade africana, afro-brasileira e indígena e debates sobre os processos discriminatórios e ações de combate ao racismo.

É interessante notar que apesar de alguns interlocutores apontarem (Gráfico 17) para o fato de que há resistência no trato às questões raciais, os posicionamentos da maior parte dos sujeitos revelam que a temática em voga, é abordada com interesse e de forma dinâmica por meio de debates, oficinas e cursos. Como resultado desse processo contínuo e necessário à formação do educador, Corenza (2018, p. 83) assegura, em suas análises que “esses elementos podem favorecer a construção de conhecimento por parte dos futuros professores e provocar um novo olhar histórico da nossa sociedade, a partir dos conceitos e dos debates travados em sala de aula”.

Para além da necessidade de discussões sobre a educação étnico-racial, e as possibilidades de enfrentamento ao racismo, apontadas pelos participantes, entende-se que a valorização da cultura africana e afro-brasileira no curso de formação de professores não pode ser ignorada, uma vez que os estudantes da universidade e da escola básica, precisam se sentir

representados, e suas identidades reconhecidas e fortalecidas.

Questionados sobre a existência de trabalho coletivo na universidade, no que tange a ações de combate ao racismo, a maioria dos participantes (mais precisamente oito) afirmou não haver trabalhos que busquem alcançar esse objetivo.

Contudo, alguns admitiram que talvez tivesse, mas que não é do conhecimento deles: *“Não no momento, mas talvez tenha e eu desconheço”* (Acadêmica da Turma de 2018). É preciso ressaltar, que mesmo não havendo ou não conhecendo a existência de trabalhos efetivos nessa área, alguns participantes apontaram que: *“Atualmente não conheço algum trabalho sobre o tema, mas as disciplinas do curso de pedagogia possibilitam desenvolver trabalho em grupos nas escolas do Estado para falar sobre a questão racista”* (Acadêmica da Turma de 2019). E em outro posicionamento, afirmou-se: *“Não vi, mas em especial neste semestre conseguimos ter palestra da disciplina **“Educação Étnico-Raciais”** e na disciplina de **“Movimentos Sociais”** também estamos discutindo, embora o tema seja abordado em outras disciplinas, porém, somente agora senti mais o acolhimento. Vamos realizar uma feira que vai tratar questões Raciais também”* (Acadêmica da Turma de 2018).

Embora os discentes tenham afirmado que não conhecem grupos de estudos e ações permanentes sobre a questão racial na universidade, ressaltaram as estratégias de inclusão e ampliação da temática por meio de algumas disciplinas, de palestras, seminários, feiras etc. Nesse sentido, qualquer proposta que vise à redução/exclusão de práticas racistas nos espaços educativos, consolida de alguma forma uma pedagogia antirracista e decolonial. Essa perspectiva de prática pedagógica, segundo Gomes (2021, p. 445) decorre de uma “postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais”. Contudo, se o professor em exercício e/ou o professor em formação não tiver a consciência de que “as práticas racistas e discriminatórias na sociedade, na Educação Básica e no Ensino Superior são insuportáveis, inadmissíveis e revoltantes” (GOMES, 2021, p. 445), o seu fazer pedagógico terá alguma validade?

Acerca de como se dá a conscientização sobre os processos que permeiam as relações raciais no Brasil no curso de Pedagogia, alguns dos colaboradores da pesquisa apontaram em seus posicionamentos o seguinte: *“[...] essa conscientização, não se dá de forma concreta, mais de forma superficial e pontual”* (Egresso da Turma de 2017). Entretanto, diversos participantes afirmaram que a conscientização se dá da seguinte forma: *“Através do estudo histórico do Brasil, sob essa ótica. Com leituras que contribuem para a construção do diálogo em sala de aula. Até o momento, todas as disciplinas que abordaram sobre o tema,*

principalmente os textos, são de grande ajuda para abrir a mente e reflexão, na busca de maneiras de alcançar a conscientização na prática educativa” (Acadêmica da Turma de 2019).

Nota-se nos posicionamentos dos interlocutores, um paradoxo em relação à conscientização das relações raciais no curso. Vale ressaltar, que as críticas direcionadas à metodologia dos professores, pode decorrer, muitas vezes, de uma postura rígida que o aluno/a assume por não compreender que o processo de descortinar as mazelas em torno da questão racial, de entender “o papel da população negra na construção social, cultural, econômica e política do Brasil [...]” (MOTA, 2021, p. 13), e da desestruturação das bases do racismo, não se dá de uma hora para outra. Esse processo demanda cargas horárias mais elevadas, de mais professores capacitados, empenho da universidade em difundir e fomentar os debates e as discussões em torno da educação das relações raciais neste espaço, entre outros aspectos.

Ainda sobre o questionário, foi perguntado sobre como os professores incorporam a questão racial em sua metodologia de ensino visando o enfrentamento às práticas racistas, um dos colaboradores evidenciou o seguinte: *“Os professores compartilham conosco textos científicos sobre o assunto, vídeos, podcasts, e a partir das leituras e análises, a turma costuma dialogar sobre a temática. Além disso, através dos estudos, aprendemos a abordar este tema em sala de aula de uma forma diferenciada, preocupando-se com a representatividade, desde os cartazes e murais que são confeccionados em uma escola às formas como os conteúdos são abordados, de modo a valorizar as contribuições da comunidade negra e o seu protagonismo na sociedade, abandonando assim aquela imagem que por muito tempo foi reproduzida nos livros didáticos, de um povo subalternizado”* (Egressa da Turma de 2017).

Esse relato ratifica a fala dos participantes anteriormente, quando relataram que as disciplinas que abordaram a temática, contribuíram para uma consciência reflexiva a respeito de uma prática pedagógica antirracista. Com efeito, é possível inferir que esse processo é um grande avanço no trato a questão racial em sala de aula, tendo em conta que é preciso forjar um novo modo de pensar as relações raciais no Brasil, e nesse caso, o curso de Pedagogia da UNIFAP vem buscando sanar as lacunas, pois, sem essa dinâmica a formação de professores não cumpriria seu objetivo de “preparação para o exercício da docência enquanto processo metódico e intencional de promoção de aprendizagem” (PPC/UNIFAP, 2009, p. 3).

Apesar de alguns participantes afirmarem em seus posicionamentos que os professores não debatem muito a respeito do assunto, e que não há um aprofundamento por parte dos

docentes que não são da disciplina específica, admitem que: *“No geral, os professores estimulam a turma a fazer pesquisa de combate ao racismo, discriminação e preconceito. Propõe uma pesquisa voltada para certas entrevistas aos movimentos negros do Amapá. Também, envolve a turma em apresentação de seminário e atividades de relações étnico-raciais”* (Acadêmica da Turma de 2018).

Isso implica dizer que a questão racial não estaciona na disciplina específica do curso, ela vai além, por meio das práticas dos professores de outras disciplinas. Desta feita, o que estaria levando alguns estudantes a pensarem que a temática racial não está sendo tão discutida ou aprofundada? Em que eles se baseiam para externar esses posicionamentos?

No que se refere ao último aspecto do questionário, a intenção é saber o quanto, e se os professores reconhecem a importância da cultura negra e indígena no curso.

Assim, um dos participantes afirmou que: *“Sim, os professores reconhecem a cultura negra e indígena. Mas a cultura negra é mais ensinada de forma interdisciplinar nas outras disciplinas. Acredito que isso ocorre, porque o tempo todo tem notícias de atos de racismo na nossa sociedade brasileira/amapaense. Uma forma de combater esses atos é falar sobre, e não ficar em silêncio, porque o silêncio é também um ato de aceitação desse crime”* (Acadêmica da Turma de 2018). Já no posicionamento do participante seguinte, evidencia-se uma das lacunas do curso de Pedagogia em relação à educação das relações raciais: *“Em sua maioria, sim. Entretanto, o que não há é uma inserção maior da temática dentro do currículo do curso de Pedagogia, o mesmo precisa ser atualizado”* (Egresso da Turma de 2017).

Nota-se, por outro lado, uma consciência reflexiva sobre a temática racial, no posicionamento subsequente: *“Sim, pois desde a minha inserção na Universidade em 2018 - até o presente momento - já participei de muitas palestras, debates, aulas que dialogam, nessa perspectiva; além de leituras de muitos textos que embasam a conscientização de combate ao racismo. Tal realidade contribui, significativamente, acerca da história e cultura do povo Afro-brasileiro e indígena. Dessa forma, tive acesso a muitas leituras infanto-juvenis que abordam temáticas, assim, são recursos essenciais para trabalhar nas escolas e na minha família.”* (Acadêmica da Turma de 2018).

No primeiro posicionamento, é importante destacar a questão da interdisciplinaridade, mencionada pela participante da pesquisa. O fato de a questão étnico-racial ser trabalhada dessa forma em outras disciplinas, principalmente quando se trata de casos de racismo evidenciado pelas mídias brasileiras, resvala no aspecto da não intencionalidade de uma metodologia planejada de forma sistemática e dinâmica.

Tal processo pode transformar essa proposição numa estratégia que torna a questão

racial insuficientemente tratada ou até mesmo ausente no conteúdo do currículo (FERREIRA, 2018). Por outro lado, se não tratar a questão étnico-racial, mesmo que seja de maneira interdisciplinar, pode acabar caindo na armadilha do apagamento e/ou invisibilidade quase que total no curso, desembocando, assim, no silenciar do racismo, como apontado pela acadêmica.

A despeito do egresso da turma de 2017, apontar lacunas no curso, quanto à inclusão das relações raciais no currículo do curso, o que é compreensível, considerando que há, ainda, muito a ser feito nessa questão, faz-se necessário enfatizar as percepções positivas dos estudantes sobre a abordagem da temática racial em sala de aula. Os posicionamentos dos participantes indicaram que as práticas pedagógicas antirracistas dos professores ratificam a relevância desse processo na efetivação da Lei 10.639/03, e principalmente, na formação dos professores que estarão atuando na educação escolar.

Nessa perspectiva, Munanga (2015, p. 25) faz um questionamento relevante: “é possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais?”.

Por meio do questionário com perguntas abertas e fechadas, foi possível traçar o perfil dos estudantes e egressos desta pesquisa. Nesse sentido, esse processo foi importante não somente para conhecer um pouco sobre os modos de vida de cada participante, no aspecto social, étnico-racial, econômico, educacional etc., mas também, e principalmente, para fazer emergir suas convicções e percepções, ainda que de maneira breve, e os saberes no que tange a questão racial no curso de Pedagogia da UNIFAP. Em linhas gerais, pôde-se observar nessa etapa da pesquisa, que os sujeitos colaboradores deste estudo, têm conhecimento sobre a educação das relações raciais, percebeu-se, ainda, que estão atentos ao tratamento, e a importância dada à questão racial que a universidade e o próprio curso dispõem.

Nesse caso, como forma de extrair ainda mais dos participantes, seus posicionamentos e percepções sobre o assunto em voga, fez-se um recorte com uso da entrevista semiestruturada. Minayo (2007, p. 65) analisa, nessa direção, que a entrevista refere-se “[...] a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. Assim, a próxima etapa trata justamente disso, do olhar, dos conceitos, dos modos de pensar, opiniões e percepções sobre a temática em questão por meio da entrevista.

5.4 As percepções dos acadêmicos sobre as relações raciais na formação inicial do pedagogo

Antes de adentrar aos resultados desta pesquisa, especificamente, por meio da entrevista semiestruturada, faz-se necessário uma breve reflexão a respeito das representações sociais, em linhas gerais, com o intuito de ampliar a compreensão acerca das percepções dos interlocutores sobre a questão racial.

Assim, representações sociais, com base em Alencar (2015, p. 57) “se constituem [...] num conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais”. Conforme Alves-Mazzotti (2008, p. 20) as representações sociais, buscam investigar “como se formam e como funcionam os sistemas de referência [...] para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Nessa direção, é válido destacar que as percepções dos sujeitos sobre os aspectos que constituem a educação das relações raciais no curso de Pedagogia, podem ser consideradas como sistemas de referência, pois representam o que pensam, como se sentem, e o que esperam do futuro em relação a possíveis mudanças no processo educativo. Para Jodelet (2001, p. 17) as representações sociais, “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária [...]”.

Aspectos do cotidiano escolar/universitário podem ser interpretados de formas diversas, mas podem percorrer, muitas vezes, o mesmo sentido, cujos mecanismos evidenciam suas percepções sobre uma realidade comum. Nesse caso, os discursos, as percepções dos sujeitos, representadas em suas opiniões, conceitos, definições, e pensamentos sobre a questão racial, incorporados às representações sociais que “[...] constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 18), podem traçar um perfil simbólico do estudo das relações raciais no curso de Pedagogia da UNIFAP.

As representações sociais constituem, então, “um processo que torna a percepção e o conceito, de certa forma, intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 23). Diante disso, consolidar a dinamicidade das representações sociais através das percepções, embora aquelas sejam consideradas fenômenos complexos, permitem por meio destas uma compreensão mais específica do cotidiano, e sob esta ótica, Jodelet (2001, p. 21) enfatiza que:

Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade.

Com efeito, é possível dizer que as representações sociais não são meros processos intermediários, mas pode-se afirmar que “enquanto sistemas de interpretação regem nossa relação com o mundo e com os outros” (JODELET, 2001, p. 22). A autora argumenta, ainda, que,

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (*Ibidem*).

Seja como for, no campo do debate da educação das relações raciais, as representações sociais em um processo dinâmico com as percepções, buscam estabelecer concepções e estruturas consensuais da realidade social, indicando que esses aspectos refletem “os modos de pensamentos diversos” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 26), mas que na teoria das representações sociais contribuem para o aprofundamento das percepções sociais.

5.4.1 O que dizem os estudantes e egressos do curso de Pedagogia da UNIFAP

Esta pesquisa foi organizada sob o enfoque de três categorias de análises no que se refere à entrevista⁷¹ com o grupo de estudantes e egressos que colaboraram com este estudo, a saber: 1) **A educação das relações raciais e o conhecimento da Lei 10639/2003 e sua alteração;** 2) **A organização curricular e o discurso racial que permeia a prática docente;** e 3) **As ações e estratégias para o enfrentamento e o combate ao racismo, e a efetivação da educação das relações raciais no curso de Pedagogia.** Esse processo se fez necessário para melhor compreensão das percepções dos entrevistados em um campo mais específico da questão racial. Antes de tudo, para que o leitor possa relacionar de forma mais assertiva as percepções no que diz respeito ao interlocutor, traçou-se o perfil dos 8 (oito) entrevistados.

Veja-se no quadro abaixo:

⁷¹ As referidas entrevistas se deram com dia e horário marcados pelos interlocutores, algumas foram presenciais,

Quadro 3 – Perfil dos entrevistados

Entrevistados – E	Idade	Cor/etnia	Gênero	Turmas
E1	27 anos	Preta	Feminino	2017 (Egresso)
E2	27 anos	Branca	Feminino	2019 (Acadêmico)
E3	28 anos	Parda	Feminino	2018 (Acadêmico)
E4	26 anos	Parda	Masculino	2017 (Egresso)
E5	37 anos	Parda	Feminino	2018 (Acadêmico)
E6	26 anos	Branca	Feminino	2017 (Egresso)
E7	31 anos	Branca	Feminino	2019 (Acadêmico)
E8	31 anos	Branca	Feminino	2019 (Acadêmico)

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

As percepções dos entrevistados/as foram organizadas conforme as categorias de análises. Desta forma, parte-se da primeira categoria referente à **questão da educação das relações raciais, e o conhecimento da Lei 10639/2003 e sua alteração**.

Assim sendo, os entrevistados apontam o quanto conhecem a Lei 10639/03, se há/houve discussões sobre esta lei em sala de aula, e como se dá/deu esse debate, conforme se observa nas falas⁷²:

Sobre a lei 10.639 de 2003, é uma conquista, especialmente para os negros e afrodescendentes. Porque é uma lei que vai amparar a história, todo um processo histórico, cultural do afrodescendente dentro dos espaços escolares [...]. Sim, há, discussões sobre a questão racial sim, e quando se fala a questão racial, também engloba a questão indígena, não especificamente, só o negro, mas também temos debate sobre a questão indígena. [...] E... como que se debate se dá? Dá-se, através de textos né... Vários textos, referências teóricas que abordam uma desmistificação sobre... uma desconstrução né? Sobre essa questão do que enxerga o negro, o indígena, como com aspecto pejorativo, com caricaturas, então o nosso debate vem como uma desconstrução dessa caracterização pejorativa que foi construído em um processo histórico (E3, acadêmica da turma de 2018).

Eu conheço superficialmente a lei, não a conheço ela de forma mais abrangente, de forma mais... É... apropriada. Ela foi apresentada para a gente dentro de sala de aula, em uma disciplina. Ela não foi devidamente discutida, não foi. É não foi levantado um debate em torno dessa lei. Ela Foi apresentada apenas como: qual é o seu objetivo, ou o que ela rege? E... mas

e outras on-line, via Google Meet.

⁷² Ver os relatos na íntegra, no Anexo C.

não teve uma discussão é... de forma mais aprofundada... (E4, egresso da turma de 2017).

[...] Eu fui estudar a lei justamente na disciplina de relações étnico-raciais, com a professora Piedade, a professora Eugênia, é... o curso em si, ele aborda a temática racial em outras disciplinas de... de uma maneira transversal, e às vezes, bem específica também, mas a disciplina de relações étnico-raciais é a que mais aprofunda. Então, a gente teve a oportunidade de entender a importância dessa lei, que até um tempo atrás, ela não era tão bem conhecida, apesar de já ser uma lei antiga. [...]. As discussões, elas se dão por meio das rodas de conversas, a leitura acerca da lei, é... as leituras dos textos, dos artigos relacionados a lei. Então, as trocas de experiências também, a prática que nós desenvolvemos durante o curso de pedagogia, tudo isso, faz com que a gente entenda por que que é importante trabalhar essa temática dentro do currículo da escola, porque que é tão importante gerar essa inclusão (E6, egressa da turma de 2017).

Os entrevistados evidenciaram que conhecem a lei 10.639/03, por meio do curso de Pedagogia, em disciplina específica. Desse modo, mesmo que não tenham tido contato com a lei anteriormente, e a despeito do E4 assinalar que a lei não foi adequadamente debatida, pôde-se perceber o entendimento dos interlocutores, no que diz respeito à relevância desse documento no curso de formação de professores, e os impactos positivos que ela pode causar tanto no futuro professor quanto dos alunos da Educação Básica. Entende-se que reconhecer a relevância dessa discussão em sala de aula, é um dos passos para que a abordagem da temática racial provoque rupturas nos processos “tradicionais” de formação de professores.

As E3 e E4 enfatizaram a importância da desmistificação e desconstrução do ensino escolar brasileiro ser baseado na cultura branca europeia, cujo processo apresenta/apresentava o negro no Brasil, como inferior, subalterno etc. Sobre esse aspecto, Corenza (2018, p. 125) alerta, que um dos objetivos da lei 10.639/03 é “abordar questões relevantes como debates a respeito da história do povo afro-brasileiro e africano”. É possível afirmar, que as falas dos entrevistados corroboram com os posicionamentos dos dados obtidos no questionário, mostrando que os debates em sala de aula a respeito do documento citado anteriormente, trouxeram aprendizagens relevantes sobre a questão racial, para suas formações como futuros educadores, tendo em conta, que é preciso formar o professor “capaz de questionar as diferenças [...] da sociedade, de problematizar visões de mundo, de participar da construção de políticas educacionais que contribuam para uma educação da diversidade” (CAPRINI; DEORCE, 2018, p. 14).

Em relação ao modo como a cultura negra é apresentada no curso, e a relevância da educação das relações raciais no processo de formação docente:

Dentro do curso, [...] nessa dinâmica que eu já contei, de esporadicamente ser apresentado em determinadas disciplinas, [...] a cultura negra, ela é apresentada, [...] historicamente como uma das que compõem a formação [...] da população brasileira, como uma das que tiveram grande importância, grande contribuição nessa construção social, [...] do nosso país e, é dada uma importância [...] de nós trabalharmos em sala de aula, a cultura negra, como uma forma de valorização, e também como uma ferramenta, que nós temos [...] pra valorizar, mas também, combater, ações, como racismo, por exemplo, discriminação, preconceito (E4, egresso da turma de 2017).

Eu acredito que as disciplinas voltadas à cultura Negra elas deveriam, assim, ser para o início do curso sabe? Pra gente começar a tentar nossas práticas, começar a envolver em nossas [...] discussões de fato, essa questão. A gente conhecer logo de início a cultura negra, porque a gente apesar de ser negra, muita coisa a gente não sabe, a gente já veio aprender dentro da universidade, e eu acho que nem todos os professores eles levantam essa bandeira sabe? Levantam essa questão, e são bem poucos mesmo durante o curso [...] de levantar a bandeira, e em sua maioria os que levantaram eram professores negros [...] (E5, acadêmica da turma de 2018).

Bem, é... dentro [...] do curso é trabalhado [...] na disciplina de relações étnico-raciais né, e é importante a gente trabalhar porque já está dentro do currículo [...] das escolas públicas essa questão da cultura [...] africana e afro-brasileira. Então, pelo Brasil ser um país miscigenado tanto é... descendente de português, de índios, espanhol, francês etc., que é uma mistura (ênfaticou), é importante conhecer é... essas raízes, né? [...] É foi importante pra mim, particularmente, pra conhecer essa questão, e sem contar que também com o trabalho antirracista, que foi feito na disciplina [...] ela abriu a minha mente, a mente [...] dos colegas que trabalharam na... né? Pra questão do racismo, como combater o racismo, o nosso lugar de privilégio como pessoas brancas, então são discussões dentro da disciplina que a gente teve a abertura apesar [...] do receio, né? [...] (E7, acadêmica da turma de 2019).

Os depoimentos dos entrevistados acima, em concordância com os demais que colaboraram com a pesquisa por meio do questionário, revelaram que a cultura negra é apresentada no curso, de forma positiva, mostrando a importância do povo negro, e sua participação na sociedade brasileira, não somente em relação à cultura, mas também no que concerne a economia, a história, e o processo de formação do povo brasileiro.

Porém, é preciso sublinhar que os entrevistados apontaram, também, a necessidade de trabalhar a questão racial em outras disciplinas, bem como a urgência de se abordar esse tema logo no início do curso, considerando, que oportunizar os estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas à reflexão sobre os processos que moldaram o pensamento racial brasileiro, desde o início, é “estabelecer diálogos constantes sobre a historicidade da temática

racial no país” (DOMINGUES; ASINELLI-LUZ, 2021, p. 156), é, ainda, proporcionar uma formação mais sólida para abordar a diversidade étnica e racial no chão da escola.

Cabe observar ainda, que o estudo das relações raciais no curso, oportunizou a E7, não somente uma reflexão sobre essa questão, bem como uma mudança de mente, como a própria estudante destacou em sua fala. Isso evidencia que o debate sobre a temática, tem surtido efeito nas mentes e nas atitudes dos entrevistados, necessitando, assim, que cada vez mais esse processo faça parte, cotidianamente, da formação dos futuros pedagogos/as. Sob essa ótica Coelho, W. e Cristiano Silva (2022, p. 95) analisam, que

Refletir sobre a Formação Inicial de Professores/as e compreender a EREER nos processos formativos da[s] Licenciatura[s] [...], nos parece, em corroboração com a literatura especializada, urgente, sobretudo, no estabelecimento de relações entre a temática étnico-racial e seus impactos na formação de crianças e adolescentes que estão na Escola Básica, uma vez que esses/as docentes, que atuarão com esses/as agentes, requerem uma formação que responda às demandas da escola, e à diversidade que conforma a sociedade brasileira.

Depreende-se, nesse caso, que é preciso bem mais que discussões e debates em sala de aula, sobre a educação das relações raciais. Esse processo requer o comprometimento dos atores educacionais das escolas e das universidades, dos órgãos públicos e privados, do engajamento dos estudantes de outras licenciaturas (e não somente da Pedagogia) e da sociedade, para assim, efetivar o que as leis educacionais estabelecem, contribuindo, dessa forma, na implementação da educação antirracista.

Perguntados sobre a questão da discriminação no curso de Pedagogia ou na universidade, a maioria dos entrevistados foi unânime em afirmar que não sofreram racismo e/ou discriminação. No entanto, houve quem afirmasse ter sofrido racismo de uma forma um tanto velada, em tom de “brincadeira”:

Eu, assim, de forma velada... [...] eu não me senti ofendido, assim, de forma preconceituosa, mas houve um caso, por exemplo, de um determinado professor que hoje ele não está mais no curso de Pedagogia, que ele, por exemplo, associava o meu nome, eu não sei se por causa [...] do meu tom de pele também, mas ele associava o meu nome, à maconha, por exemplo [...]. Em determinados momentos em sala de aula, [...] ele me chamava de maconheiro [...] e eu me sentia constrangido, mas também, eu não chegava a reclamar né... [...] Eu levava na brincadeira, mas lá dentro, assim, eu ficava com essa inquietação, dele associar [...] o meu nome... [...] Esse foi o único caso que me ocorreu, mas sim, mas de forma mais velada, eu não cheguei a presenciar comigo, né... nesse sentido, mais explícita (E4, egresso da turma de 2017).

Ah... Eu não fui discriminada é... Pela minha cor, né (risos), é... mas eu já presenciei situações, que realmente me deixaram muito é, como é que eu posso dizer, é chateada, né. [...] e vindo de uma pessoa que deveria se posicionar, pela sua raça, pela sua cor... sabe? Que eu vejo que não há apenas [...] o preconceito do branco para o negro, mas também o preconceito do próprio negro com ele mesmo sabe? É, uma situação que eu posso [...] exemplificar, foi no transporte coletivo (a entrevistada fez uma pausa, como se estivesse escolhendo as palavras) no transporte coletivo [...] uma moça negra, é... Ela mesma não quis se sentar perto de mim, porque ela ficou muito, muito constrangida, assim, eu percebi pelas atitudes dela, quando eu sentei perto dela, ela se saiu de perto de mim, sabe? [...]. Eu acredito que vai ser... (risos). Foi a primeira vez que me aconteceu, mas eu acredito que possa outras vezes é... se repetir, né? Mas eu realmente não, nunca, nunca sofri preconceito por eu ser branca, né? Porque eu sou branca, então, não (E8, acadêmica da turma de 2019).

Não, eu nunca sofri é... discriminação, é... ou racismo na universidade né, e eu também nunca presenciei um caso na universidade próximo a mim né, e com certeza se eu tivesse visto, eu teria como diz, feito barulho, porque é uma coisa totalmente desnecessária e inadmissível, principalmente dentro de uma universidade (E2, acadêmica da turma de 2019).

Nenhum dos entrevistados seja branco, pardo ou preto afirmou ter sofrido discriminação, exceto o E4. Contudo, vale lembrar que boa parte (40%) dos estudantes afirmou no questionário, ter presenciado práticas racistas na universidade, isso corrobora com os relatos dos entrevistados, quando admitiram no momento da entrevista, que ouviam falar de casos e histórias de preconceito, racismo, ou discriminação na instituição, e às vezes, no próprio curso de formação de professores.

Em relação ao E4, o fato do nome ser associado a pessoas dependentes químicas, nos lembra de que “[...] não se deve deixar de observar que ainda há enraizados em nossa cultura e nossas formas de pensar conceitos preestabelecidos e depreciativos com relação à cor da pele escura” (DOMINGUES; ASINELLI-LUZ, 2021, p. 158). Cabe lembrar, que o processo do colonialismo e da hierarquização no Brasil, impactou negativamente as relações raciais e sociais, que desembocou em tensionamentos e conflitos vivenciados pela população negra nos séculos passados, mas que continua a respingar nas relações de hoje. Gomes (2021) complementa, afirmando que “o processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível” (GOMES, 2021, p. 436).

Muitas vezes, o negro é interpretado de forma equivocada em relação a certas atitudes, de modo que, determinadas pessoas autodeclaradas brancas, tendem a criar uma situação imaginária, para justificar seus discursos sobre a questão racial, como por exemplo, no relato

da E8, ao afirmar que a pessoa negra tem preconceito com sua própria identidade. Nesse caso, é certo que muitos da população negra, ainda sentem dificuldade em relação à própria identidade, contudo, não significa que todas as situações desembocam em conflitos de identidade étnica. Além disso, observou-se certo orgulho ao afirmar-se branca, visto que durante a entrevista, a estudante ressaltou com frequência, esse aspecto. Munanga (2022, p. 125) questiona esse processo da seguinte forma: “alguém se tornaria racista pelo simples fato de assumir sua negritude ou sua branquitude?”. O próprio autor argumenta, em suas análises, que alguns de nossa sociedade “esqueceram que além de nossas semelhanças e nossa identidade humana genérica temos também diferenças. Outros enxergaram só as diferenças e deixaram de considerar nossas semelhanças” (MUNANGA, 2022, p. 118), e esse processo é reflexo do colonialismo secular, mencionado anteriormente.

A segunda categoria de análise é abordada aqui, por meio de questionamentos **sobre a organização curricular, bem como sobre o discurso racial que permeia a prática docente**. Diante disso, os sujeitos foram questionados sobre as DCNERER no currículo do curso de Pedagogia e, também em relação à maneira que a educação étnico-racial é vista pelos alunos e professores do curso:

[...] eu acredito que dentro do currículo de Pedagogia, [...] essa questão, ela é tratada de forma ainda insuficiente, né? Tendo em vista que o nosso currículo da Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, [...] ele é um pouco atrasado ainda, [...] e não foi atualizada recentemente, por exemplo, o currículo da Universidade do Estado (UEAP) [...]. Mas eu acredito que para os alunos e para alguns professores, principalmente, aqueles que trabalham [...] com a temática, seja importante, sim, porque eu cheguei a ouvir professores comentando [...] que deveria ter um espaço maior dentro do currículo, não ficar limitado apenas a uma disciplina, mas que abrangesse, por exemplo, essa temática dentro das práticas pedagógicas, dentro dos estágios, porque não há, a gente trabalha muito no estágio, a questão da ludicidade, a gente trabalha é, focado na alfabetização, mas dentro de temas comuns, mas não, não há um planejamento voltado pra trabalhar a questão, é... racial. Nós tivemos, eu acredito que, uma disciplina de estágio, que nós trabalhamos, mas por que coincidiu com o dia da Consciência Negra [...] (E4, egresso da turma de 2017).

Eu vejo que ainda tem [...] certa rejeição, né, da parte curricular mesmo [...]. A gente sempre teve esse debate como uma coisa muito importante, mas a gente não vê essa importância, é dada na questão curricular das disciplinas de outros professores, então seria uma coisa a se pensar, de se inserir essa temática dentro de outras disciplinas. A gente percebe, assim, que às vezes, o professor ele tem certo medo ou receio de falar, por também não ter [...] propriedade sobre o assunto, é, então a gente deveria é... Não só capacitar o aluno pra falar sobre isso né, sobre esse tema, mas também o professor na sala de aula (E2, acadêmica da turma de 2019).

Outros professores em outras disciplinas fazem questão de trabalhar essa temática com a gente, apesar de não ser a disciplina deles, como eu falei o professor Borges (de Filosofia), a professora Júlia, do colegiado de História, [...] a professora Piedade, e a professora Eugênia, eram as professoras que estavam especificamente direcionadas, né, a essa disciplina. E a maneira como elas trabalharam era muito rica, no meu ponto de vista, [...] elas trazem pessoas de fora para compartilhar experiências, para compartilhar suas pesquisas. A professora Piedade na disciplina de Teoria e Prática no ensino de Artes fez a mesma coisa com a gente, ela trouxe pessoas de fora, ela trouxe amigas, colegas lá do Marabaixo, para contar a história do Marabaixo [...]. Eles nos incentivam a refletir sobre o assunto, a fazer nossas próprias pesquisas é a desenvolver os nossos próprios projetos. Eu vejo que há um treinamento, mesmo pra quando formos pra a sala de aula. [...]. Infelizmente, nem todo o curso, nem todos os acadêmicos, se abrem [...] para essa mudança de visão, para esse aprofundamento, mas pra minha formação acadêmica foi muito importante (E6, egressa da turma de 2017).

Entende-se a partir das percepções dos entrevistados, que há certo receio dos professores de outras disciplinas em abordar a questão racial, talvez por não se sentirem capacitados, ou por simplesmente não darem a devida e necessária importância à temática. A educação das relações raciais para alguns dos participantes, ainda não faz parte do currículo de Pedagogia de forma integral, e esse processo fica limitado à disciplina específica como explicitado nas falas dos interlocutores.

Ao comparar o currículo do curso de Pedagogia da UNIFAP, com o da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), o entrevistado coloca em xeque a questão racial abordada nessas instituições. Nesse sentido, é necessário enfatizar que na UEAP, que está em funcionamento desde 2006, a atual matriz curricular do curso de Pedagogia⁷³ abrange a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, que trata a questão racial, contudo, o curso não possui em seu histórico um número considerável de pesquisas científicas na temática racial, nem tampouco grupos específicos de estudos nessa área. Já a UNIFAP, mesmo tendo incluído uma disciplina que trata da temática, somente em 2009, tem alavancado as discussões, ações e estratégias sobre o tema nos últimos anos.

Retomando as reflexões dos entrevistados sobre as DCNERER no curso, os estudantes e egressos entendem que é preciso ampliar a inclusão e discussões da temática racial para outras disciplinas, bem como para os estágios e práticas pedagógicas. Além disso, analisam que é necessário, que a capacitação para as relações étnico-raciais, estenda-se não somente aos alunos da Educação Básica, mas principalmente, à formação de professores, levando em

⁷³ Ver Anexo B.

conta a relevância em “[...] dimensionar o modo pelo qual o desenho pensado para a formação inicial promove saberes docentes que capacitem o professor para o enfrentamento do racismo e de seus desdobramentos” (COELHO, M.; COELHO, W., 2021, p. 3).

A despeito dos apontamentos ilustrados acima, o depoimento da E6, atesta que a questão racial é tratada sim, em outras disciplinas, mesmo que não seja de maneira mais aprofundada ou de modo transversal, o estudo da temática não é desconsiderado por completo. Alguns professores se atentam ao fato de trazer essa discussão à sala de aula, por entender que esse aspecto é tão relevante à formação de educadores quanto os demais conhecimentos inerentes a esse processo. Entretanto, a referida entrevistada tem ciência que nem todos estão dispostos a conhecer, contribuir, e compartilhar os saberes étnico-raciais. Sob esse prisma, Castro, Custódio e Foster (2022, p. 115) analisam que “o maior desafio na atualidade no que tange a educação para às relações étnico-raciais, não apenas no ensino superior, mas em todos os níveis, é a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e racismo nos campos formais de educação”.

Assim, questionados sobre o modo que a questão das relações raciais deve ser tratada no curso de Pedagogia e na universidade, os entrevistados em suas percepções, apontaram o seguinte:

[...] eu lembro assim, na época [...] que a gente estava fazendo a prática de arte, teve uma colega, que ela era, ela é branca, mas ela pintou o rosto dela de preto, sabe? Não [...] sei se eu teria feito daquela maneira, né? Ela usou aquela peruca, sabe aquela peruca preta do cabelo preto cacheado? Eu pensei assim... Tipo “Black Power”⁷⁴, ela meio que... Ela se travestiu de pessoa preta, na verdade, ela não é uma pessoa preta, o certo era... de repente, alguém do grupo que era uma pessoa negra, ou de repente... Estava tudo certo, na opinião deles, mas eu aprendi que o correto não seria fazer assim... os professores... talvez uma falha de comunicação com aquele grupo, que não era daquela maneira... Então, algumas coisas eu acredito que são importantes, por exemplo, até mesmo na questão da temática dos povos indígenas, né? Muitos professores, hoje, eles ainda trabalham a data, por exemplo, é dos povos indígenas, dessa conscientização, de uma retrógrada que já deveria ter sido, de fato, uma coisa ultrapassada, enfeitada com uma criança indígena, coloca ali os adereços e pronto... Achava que não deveria... Eu acho que é um dia diferente que envolve uma conscientização importante, e que não deveria se limitar a essas ações comemorativas (E6, egressa da turma de 2017).

É perceptível que a E6 tem ciência e conhecimento sobre a temática, uma vez que apontou para a necessidade de os professores reverem suas práticas, no que diz respeito às

metodologias aplicadas em sala de aula no trato às questões étnico-raciais, tendo em vista que uma conscientização sobre os aspectos envolvidos ao Dia do Indígena, e não somente a comemoração com enfeites e adereços, pois, “não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las” (CORENZA, 2018, p. 139), de forma a desconstruir equívocos e, modos seculares de apresentar a cultura negra e indígena.

Essa secularização na forma de educar do Brasil tem a ver com o colonialismo, como visto no decorrer deste estudo, “que engendra uma forma hegemônica de inculcar nas populações uma ideologia capaz de subverter as culturas, tradições, valores de identidades consideradas por muitos, como inferiores” (CASTRO; CUSTÓDIO; FOSTER, 2022, p. 512), e que por esses e outros aspectos, acabam invisibilizando determinados grupos étnico-raciais nos mais diversos espaços sociais e educativos. Mota Neto (2015, p. 78) avalia que o processo do colonialismo e/ou da colonialidade “é um padrão mundial de poder que persiste, mesmo com as independências, estruturando as relações desiguais entre pessoas, culturas e nações”.

Desse modo, é preciso ir à contramão desse processo rígido e secular, caminhando, assim, na direção de uma educação antirracista e decolonial, considerando, que a perspectiva da decolonialidade para Castro, Custódio e Foster (2022, p. 512) é a “desconstrução e a crítica às relações de poder, e de dominação provenientes da hierarquização das relações culturais e raciais e conseqüentemente do processo da colonialidade”.

Ainda sobre o posicionamento da E6, entende-se que educadores de todos os níveis e modalidades de ensino necessitam refletir, agir, e refletir novamente, de forma constante, sobre suas ações, práticas e estratégias no currículo escolar, tendo em conta, conforme Corenza (2018, p. 124), a necessidade de que “[...] os futuros professores tenham uma postura crítica e investigativa com relação aos conteúdos referentes à história do povo negro [e indígena] [...]”. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que esse processo e/ou essa construção necessita fazer parte do cotidiano de todos os professores, e todas as disciplinas (CORENZA, 2018).

Por outro lado, a E3 (relato abaixo) tem outro olhar para o modo como é abordada a questão racial no curso de Pedagogia. A entrevistada destaca de maneira positiva a metodologia utilizada pelos professores ao trazerem à sala de aula, pessoas que vivenciaram o racismo de perto, evidenciando a valorização da cultura negra amapaense, por meio de palestras e apresentação do Marabaixo. Além disso, a E3 reconhece a importância que a

⁷⁴ Na tradução para a Língua Portuguesa significa: “Poder Negro”.

cultura do Amapá tem no processo de desconstrução de equívocos sobre a história do povo negro, e também, nos movimentos de combate ao racismo:

No meu ponto de vista, as disciplinas estão trabalhando super bem [...] elas usam metodologias adequadas, as estratégias usadas, e que eu também acredito ser plausível é, que elas trazem justamente pessoas que vivenciaram o preconceito, o racismo na pele, e trouxeram para dentro da sala de aula pra que a gente observasse essas vivências, essas experiências, e que muitos outros colegas conseguiram também: “ôpa”! Eu também já passei por isso, então, eu sofri mesmo o preconceito, eu sofri racismo... e outros... (fez uma pausa). Olha, o professor Moisés trouxe o Fábio⁷⁵, trouxe [...] aquela senhora lá do Curiaú, Dona Esmeraldina⁷⁶, que ela tem né, diversos livros e tal... da vivência dela, também passou por uma questão de câncer e tal... [...] É uma forma, até de cessar os preconceitos, porque muitas das vezes, os colegas ‘sem noção’, sem uma consciência racial, acabavam, acredito, eu, fazendo certos tipos de preconceitos sem perceber que aquilo era preconceito, então, essa educação étnico-racial, ela traz também essa consciência cultural, racial, e ao mesmo tempo ela promove ou combate o preconceito, racismo, discriminação [...] (E3, acadêmica da turma de 2018).

É interessante notar certo contentamento da E3 durante a entrevista, ao enfatizar a cultura amazônica amapaense, isso mostra que as discussões sobre a educação das relações raciais no curso de Pedagogia da UNIFAP, vêm causando impactos positivos na vida acadêmica e pessoal dos discentes, uma vez que no momento da entrevista pôde-se perceber um deslumbramento sobre o fato de a cultura do Amapá está sendo apresentada/abordada na universidade. Nesse diapasão, Munanga (2015, p. 20) assinala sobre “a importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da

⁷⁵ Fábio José do Espírito Santo, o “Fábio Sacaca”, como fora batizado artisticamente, é conselheiro da cadeira do Marabaixo no Conselho de Política Cultural do Amapá (CEPC) [...]. Antes o Marabaixo estava na galeria da cultura popular, juntamente com o carnaval, cultura junina e religião de matriz africana. Mas, após grande luta do segmento da cultura mãe do Amapá, o CEPC acatou o pedido e realizou a eleição. Fábio é amapaense, filho de Antônia Maria Lino e José Raimundo Souza (o Sacaca), pertencente às famílias tradicionais do Amapá (Sacaca e Lino Espírito Santo). [...] fundador do Marabaixo do Arthur Sacaca, Herdeiros do Marabaixo da Juventude, Pastoral Afro-Brasileira – AP e da Academia Amapaense de Batuque e Marabaixo. Também é representante da juventude no Comitê Gestor do Marabaixo, no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Ele é formado em Licenciatura em Pedagogia pela UNIFAP. Desde os 02 (dois) anos de idade participa do Marabaixo, tocando caixa, cantando, dançando, fazendo oficinas, ministrando palestras sobre a cultura amapaense. Também é rezador de ladainha nas festividades. Participou de várias gravações de CDs de Marabaixo e Batuque. É folião do carnaval amapaense, tendo Piratas Estilizados como sua escola do coração. Fonte: <https://www.diariodoamapa.com.br/blogs/heraldo-almeida/fabio-sacaca-o-conselheiro-do-marabaixo>.

⁷⁶ Esmeraldina dos Santos: mulher negra, mãe, avó, reconhecida como uma das maiores divulgadoras da cultura amapaense. Dona Esmeraldina é escritora macapaense desde 2002. A moradora do Quilombo do Curiaú é cantadeira e dançadeira de Marabaixo, carrega consigo a herança da manifestação cultural afro religiosa, sendo filha de Maximiano Machado dos Santos e Francisca Ramos dos Santos, a ilustre “Tia Chiquinha”. Fonte: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/nota-10/live-marca-lancamento-de-livros-da-escritora-esmeraldina-dos-santos>.

cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil”. Nessa direção, Custódio (2016, p. 71), enfatiza que o Marabaixo, destacado pela entrevistada acima, é,

Hoje uma manifestação cultural popular afro amapaense, nascendo [...] das diferentes etnias que foram transportadas de suas terras de origem para o Brasil. É uma mistura de dança, religiosidade e ancestralidade africana que tem orgulho, determinação e resistência. É ainda, um ritual que compõe várias festas católicas populares em oito comunidades negras da área metropolitana de Macapá e Santana no Estado do Amapá.

O Marabaixo é um importante instrumento que precisa ser reconhecido no processo de valorização da cultura amapaense, e no combate a discriminação racial e religiosa, nos currículos escolares e universitários, pois simboliza um movimento de resistência contra a opressão das manifestações culturais de origem africana no Amapá.

As DCNERER apontam que reconhecer, além de valorizar, é preciso “divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2004, p. 12). Dessa forma, é importante que a cultura negra amapaense seja visibilizada nos currículos da educação básica e superior, para que os alunos negros possam se sentir representados nos espaços educacionais e sociais. Nesse caso, as representações sociais dos indivíduos negros, de acordo com Alencar (2015, p. 65) podem ser vistas,

Para além de uma identidade negra colada ao sujeito, ou por uma cultura congelada no tempo, que deve ser tombada pelo patrimônio histórico e exposta à visitação pública, a noção de coletividade é o que efetivamente conduz ao reconhecimento de um direito que foi desconsiderado, de um esforço sem reconhecimento ou resultado, de um lugar tomado pela força e pela violência. Coletividade, no sentido de um pleito que é comum a todos, que expressa uma luta identificada e definida num desdobrar cotidiano por uma existência melhor, por respeito e dignidade.

A importância de colocar em prática, e levar o tema para outros espaços foram manifestadas pela E8, no discurso abaixo:

[...] as feiras, por exemplo, ontem não, terça-feira, teve lá, no anfiteatro é [...] acho que é palestra, conferência é... Afrocientista e teve lá no anfiteatro, terça-feira agora, a mesa de abertura foi às 14h00min [...]. Assim, foi maravilhoso, o resultado do projeto que foi feito. Pois é, se tivesse mais essa possibilidade é, de não só ter a disciplina em si, né, mas poder fazer essa alternância de aula, e vivência de prática sabe? Que a maioria das disciplinas, elas... É importante sim ter a teoria, porque tem muita

teoria, sabe? [...]. É [...] então, eu acredito que só a sala de aula é impossível a gente ter essa construção, é desmistificar esses pensamentos, sabe? Porque é muito utopia, a gente precisa mais é ir pra prática, né? Meu ponto de vista nessa questão (E8, acadêmica da turma de 2019).

As percepções da E8 sobre como poderia se desenvolver a temática racial no curso e na universidade, de forma geral, aponta para a necessidade de um remodelamento do currículo e das práticas pedagógicas no que tange a teoria e prática dos conteúdos étnico-raciais. Sobre esse aspecto, Corenza (2018, p. 140) considera que “o currículo é um instrumento que cria toda uma gama de possibilidades, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica”.

A entrevistada avalia que a teoria no curso de Pedagogia é relevante, mas predominante, e que esse processo pode ser revisto alternando entre uma e outra (teoria e prática), pois a junção da teoria com a prática dá um novo entendimento que a unidade entre ambas, abre possibilidades de avanços para a melhoria de formação de professores (PIMENTA, 1995). Na visão da aluna, esse movimento de ir a campo, ou seja, a união de teoria e prática favorece o ensino e aprendizagem da educação das relações raciais, visto que os futuros professores irão adquirir experiências, vivências, e conhecimentos que podem auxiliar em suas práticas como educadores, “por isso, o planejamento docente e o desenvolvimento de suas práticas são elementos relevantes e que vão determinar o que [e como] é ensinado nas escolas e universidades” (FERREIRA, 2018, p. 68).

Acerca da terceira e última categoria de análise desta pesquisa, tem-se as percepções dos entrevistados **sobre as ações e estratégias que buscam o enfrentamento e o combate ao racismo, bem como a efetivação da educação das relações raciais no curso de Pedagogia**. Desta feita, buscou-se evidenciar as declarações e/ou depoimentos dos sujeitos sobre como os professores incorporam a questão racial em sua metodologia de ensino visando o enfrentamento às práticas racistas, e se eles reconhecem a importância da cultura negra e indígena no referido curso:

[...] não são todos os professores que trabalham nessa temática [...] não são todos que estão dispostos a fazer essa interdisciplinaridade [...]. Dá para trabalhar a questão racial na disciplina de Teoria e Prática de Língua Portuguesa, de Literatura Infanto-Juvenil, dá para trazer isso pra para outras disciplinas também, como de Estágio, como de Prática Pedagógica de, por exemplo, sete práticas pedagógicas que nós tivemos apenas uma delas, nós tivemos um momento que trabalhou justamente focado nessa questão racial. [...] Então eu acredito que bem poucos professores se preocupam com a difusão dessa discussão, com debates em trazer pra sala

de aula, e fica limitada a uma disciplina [...] (E4, egresso da turma de 2017).

Bem, é [...] poucos professores fazem essa integração da importância das relações étnico-raciais, dessa disciplina. Tirando a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, [...] os professores, eles trabalham assim, é mais focado, para as suas disciplinas, para os seus campos de conhecimento, mas quando se pegam em situações que vêm à necessidade de expressar essa questão do combate ao racismo, [...] de conscientização, eles demonstram, abertos às discussões, né... E com a disciplina de relações étnico-raciais, o trabalho feito dentro dela era as leituras de artigos, assistir documentários antirracistas, era discussão dentro da sala de aula, onde a gente era aberto pra falar, discutir a nossa visão, [...]. Nas outras matérias, não, não, se forem discutir é a questão das cotas, e são coisas superficiais demais, que não dá para você se aprofundar, não dá para você ter aquela discussão que vá ser proveitosa (E7, acadêmica da turma de 2019).

Durante a entrevista, alguns interlocutores apontaram que a maioria dos professores das disciplinas que não tratam especificamente da questão racial, não dá a devida importância a essa temática, a não ser quando acontece algum caso de racismo que se torna notícia nas mídias televisivas, noticiários, internet etc. Esse aspecto é ratificado por meio do questionário, quando mencionado que alguns professores não discutem muito a questão racial em sala de aula. Em tal caso, procuram trazer à tona a questão racial, mas, de forma superficial, sem muito aprofundamento, e acaba por frustrar os alunos que esperam aprender mais sobre as relações raciais no Brasil.

É uma situação a ser debatida, visto que o Projeto Pedagógico do Curso é o documento oficial onde ficam registradas as ementas que compõem o currículo. Essas ementas comportam conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos professores nas mais diversas disciplinas (CORENZA, 2018, p. 124).

Ainda que as discussões e debates em outras disciplinas não aconteçam, ou aconteçam de maneira superficial, os interlocutores ressaltaram que os professores consideram relevante trabalhar a questão da cultura negra e indígena no curso e em outras licenciaturas. Outro ponto a ser ressaltado sobre as percepções dos entrevistados é a questão de alguns estarem atentos às disciplinas que podem trabalhar a questão racial no curso. Um dos interlocutores (E4), nos relatos acima, indica a disciplina de Teoria e Prática de Língua Portuguesa, e de Literatura Infanto-Juvenil, aponta também os estágios e as práticas pedagógicas, e menciona com certa frustração, o fato de ter passado por 07 (sete) práticas pedagógicas, e somente em uma delas a temática racial ter sido abordada.

Gomes (2021, p. 438) analisa esse processo, questionando se “os currículos da escola básica e da universidade, nesse século XXI, têm avançado na inclusão do antirracismo como princípio pedagógico e político das suas bases teóricas, das práticas e da gestão”. E no que concerne ao estágio, este é um momento relevante no curso de formação de professores, pois é aí que as teorias serão colocadas em prática. Para Pimenta (1995, p. 59) “o estágio (ou a prática de ensino) [é considerada necessária] como elemento formador. Tanto que sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos”. Esse aspecto dos cursos de licenciaturas necessita ser mais bem estruturado e aplicado, abrangendo a questão étnico-racial, tendo em conta que é parte importante no processo de formação de professores.

Certamente, o apontamento das lacunas no curso de Pedagogia da UNIFAP por parte dos estudantes e egressos, demonstra que os entrevistados reconhecem, de fato, a importância de tratar a educação das relações raciais de maneira integral, e não apenas em parte do currículo. No entanto, esse reconhecimento em nada acrescenta se os educadores em formação não estiverem dispostos a se posicionarem contra os processos que buscam manter o currículo eurocêntrico (GOMES, 2021). A autora assinala, nessa direção, que:

As professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial (GOMES, 2021, p. 444).

É importante salientar, outros apontamentos dos entrevistados no decorrer da pesquisa. Os participantes enfatizaram que durante o curso, o estudo das relações raciais não foi suficientemente discutido, aprofundado, nem mesmo na disciplina específica, e que deveria ser mais debatido/estudado, dentro da academia. Diante de discursos como esses, observou-se certa indignação e frustração em suas falas, isso infere que esses acadêmicos e egressos estão dispostos sim, a conhecer mais sobre as relações raciais, e percebem a necessidade de essa temática ser mais difundida e aprofundada no curso de formação de professores da UNIFAP, para quando forem atuar nas escolas da educação infantil e fundamental, se sentirem preparados para lidar com os conflitos advindos das diversidades do meio escolar.

Um dos entrevistados apontou que muitos professores buscam fazer com que os alunos debatam sobre a temática, mas por outro lado a universidade ainda é um espaço muito fechado às discussões das questões raciais e de cunho religioso. A estudante evidenciou que quando acontece algum caso de discriminação nesse sentido, a instituição tenta abafar, e que

eles não têm espaço para falar nem mesmo na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, e ainda, que se sentiu acuada para debater/argumentar sobre essas questões.

Questionada sobre o motivo de sentir acuada, a entrevistada relatou o seguinte:

[...] é o medo, é o medo de falar algo, assim... Que seja entendido de maneira errada. Porque, como eu disse pra você, hoje, eu consigo falar, mas no momento que eu tive a disciplina, eu não conseguia me posicionar, [...] eu tentava participar, mas tudo que eu falava, é... Era tido como algo negativo, por exatamente, não conhecer. E foi por isso, que eu cada vez mais fui lendo para ter um pouquinho mais de conhecimento a respeito da lei (10.639/03), das questões que permeiam toda ela. E ainda tenho muito mais a aprender, [...] mas foi pra mim uma experiência bem frustrante, porque eu quero conhecer, conhecer um pouquinho mais dessas questões, mas a gente não tem abertura, de falar como a gente quer, porque a gente está aprendendo a construir ainda nossa fala, sabe? É mais assim nessa questão... (E8, acadêmica da turma de 2019).

Muitas vezes, os alunos, por não conhecerem as leis, e outros aspectos que moldaram/moldam as questões raciais no Brasil, e por essa razão não conseguirem se expressar como gostariam, acabam se frustrando com a temática, a disciplina ou até mesmo com os professores, atribuindo essa “deficiência” a terceiros. Isso implica dizer, que o processo de conhecimento das estruturas raciais à brasileira não depende apenas do professor, o educador ou o professor em formação necessita buscar formas alternativas de estudar a temática racial negra e indígena, uma vez que essa decisão pode romper com a inércia, em que se encontra o professor, para assim, “dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 10). Pois para Sacristán (2006, p. 86) faz-se necessário considerar que:

Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc.

É fato de que a universidade ainda não é um campo totalmente aberto para debates sobre a temática étnico-racial, porém, ao longo dos anos a UNIFAP vem avançando cada vez mais na inclusão e ampliação da diversidade étnico-racial em seus cursos, embora ainda não seja o ideal e, talvez ainda esteja longe desse objetivo, é possível observar pequenos e contínuos progressos nesse aspecto.

Isso se confirma no depoimento de alguns estudantes e egressos, como por exemplo, na fala da entrevistada:

Uma coisa assim, que eu já falei pra ti, é a questão do tratamento, né? É algo muito interessante⁷⁷ [...] na disciplina de relações étnico-raciais, foi que a professora Eugênia, a professora Piedade, e acho que você⁷⁸, você também, nessa aula estava presente, foi sobre o tratamento em relação aos bebês, né? As crianças bem pequenas, crianças lá bem pequeninhas, na educação infantil, muitas vezes a criança, [...] que é branca, ela recebe mais carinho, ela é vista de outra maneira, mais 'fofinha', e muitas vezes a criança que é preta, o bebezinho preto, ele é deixado de lado, ele não recebe carinho [...]. Eu, infelizmente, durante a graduação, eu presenciei atitudes de racismo em estágios meus, como eu falei [...] na universidade, eu não presenciei. E eu lembro que na época, eu me senti muito impotente em relação ao que eu presenciei, porque eu era uma mera estagiária [...]. Eu suspeitava que a professora que eu trabalhava com ela, ela era racista, porque ela não era uma professora que tratava muito bem os alunos, ela era muito.... com crianças de 5 anos de idade, crianças pequenas. [...] eu lembro que um dos alunos, que era um aluno preto, muitas vezes, assim, ela tratava ele com indiferença (E6, egressa da turma de 2017).

A despeito das declarações dos interlocutores advertirem sobre algumas lacunas no processo de abordagem da questão racial em sala de aula, as declarações da E6, apontam para um contentamento em relação ao tratamento dado à educação das relações étnico-raciais, direcionada a Educação Infantil, no curso de Pedagogia. A referida entrevistada entende a relevância de abordar esse estudo, desde a tenra idade dos alunos, uma vez que estes, mesmo não compreendendo o que se passa ao seu redor, necessita serem incluídas nesse processo, pois “a não-percepção (sic) do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema” (CAVALLEIRO, 2006, p. 33).

As crianças bem pequenas têm o direito de conhecer, e ter acesso a todos os conhecimentos e culturas, para quando crescerem não reproduzirem as mazelas pelas quais seus antecessores passaram. Certamente, a E6 reconhece as sutilezas desse processo nefasto, quando menciona o fato de a professora tratar com indiferença, ou até mesmo com rigidez, as crianças pequenas de pele escura, e lamenta não ter confrontado, ou tomado alguma atitude em relação a esse caso. Cavalleiro (2006, p. 33) ressalta, nesse caso, que “a ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema”. Assim, como aponta Caprini e Deorce (2018, p. 11), para que haja mudanças positivas nesse cenário, é preciso pensar em uma educação antirracista crítica “que objetiva rever conceitos, práticas,

⁷⁷ A entrevistada aparentava satisfação e sorria ao comentar esse aspecto na aula específica.

⁷⁸ Minha participação na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais se deu como mestranda/estagiária em cumprimento a matriz curricular do curso de Mestrado em Educação.

estereótipos culturais na prática pedagógica, requer um sujeito docente que olha para a realidade escolar e busca transformá-la”.

No trato às questões raciais e ao estabelecimento do ensino de história africana e afro-brasileira, foi perguntado aos interlocutores se há/houve alguma resistência por parte tanto dos alunos quanto dos professores. Nesse sentido, a maioria dos entrevistados respondeu que não observou qualquer resistência. Contudo, teve quem apontou certo receio ou mesmo relutância de professores em abordar a questão racial, e de alguns alunos, o fato de não demonstrarem interesse em conhecer a cultura negra, ou discutir sobre o assunto.

Ressalta-se no relato de uma das entrevistadas, a afirmação de uma professora de outras disciplinas, que não a específica, sobre a inexistência de preconceito, e também as declarações de uma colega de turma em dizer que as religiões de matrizes africanas são “*das trevas, e não da luz*” (E8, turma de 2019), o que a deixou bastante perplexa e indignada. Observa-se com isso, que muitos educadores ainda insistem em negar a existência do racismo na sociedade. Esse processo é refletido e cristalizado nas metodologias e práticas pedagógicas dos cursos, resvalando nas relações que se dão no espaço acadêmico e escolar, “naturalizando, assim, o lugar de subalternidade e inferioridade da pessoa negra nas relações sociais, econômicas e culturais de nosso país” (CUSTÓDIO; FOSTER; VIDEIRA, 2015, p. 338).

Além disso, ressalta-se que a questão religiosa no Amapá e no Brasil é também motivo de intolerância e preconceito. E no que tange às religiões de matrizes africanas, esse processo parece se acirrar ainda mais. Contrário a isso, é preciso o entendimento de que a religião é uma escolha pessoal, e como tal deve ser respeitada, uma vez que um dos princípios da LDB/1996, descrito no Artigo 3º, Inciso IV, cuja redação aponta para o “respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (BRASIL, 2020, p. 9). Dessa forma, “precisamos implementar novos olhares sobre a nossa prática pedagógica, propiciando a construção da identidade do aluno e um espaço escolar capaz de lidar com as diferenças na qual se insere a escola e sua comunidade” (CUSTÓDIO; FOSTER, 2023, p. 172).

Retomando as falas dos interlocutores, destaca-se um ponto importante, em relação ao fato de estudantes e egressos perceberem o estudo das relações raciais com outro olhar:

[...] ela é bastante discutida, a gente observa que alguns anos atrás, essa discussão, realmente, ela não tinha chegado aqui, por exemplo, em 2009, 2008 ou no ano anterior a 2013, 2012, acredito, eu, [...] não ouvia ninguém falar, agora, o que a gente mais ouve são pessoas discutindo, nós percebemos é palestras, vários cursos palestrando sobre essa temática, professores que são trazidos de fora nos seminários pra cá, então, é uma discussão que está, muito em evidência, e realmente veio com força dentro

da universidade, são bastante discutidas as relações étnico-raciais, sempre com diversos temas, mas ela tá aqui sendo abordada (E3, acadêmica da turma de 2018).

Já o depoimento do E4 aponta para as dificuldades em tratar a questão racial no curso, e faz críticas contundentes em relação às práticas pedagógicas dos professores/as:

A temática ela é muito rica, e nas poucas vezes que os professores trouxeram para sala de aula, os alunos se interessaram, os alunos foram atrás, os alunos buscaram formas alternativas de apresentar um determinado trabalho, por exemplo, vamos trazer um grupo de Marabaixo, [...] um grupo de batuque, [...] músicas, [...] instrumentos, vamos transformar a aula em algo cultural, por exemplo, mas isso se limita ao professor é incentivar, senão os alunos não se interessam em sua grande maioria [...]. Então, assim, o professor, ele não, não tem essa iniciativa, ele não apresenta, o aluno, ele [...] acaba não tomando a iniciativa também. Então, eu acredito que muitos professores eles cumprem apenas aquilo que está no seu plano, por exemplo, é um plano que já está ali há 20 anos. Tem professor, que nós vamos pegar o trabalho... e se nós compararmos com turmas bem anteriores, é o mesmo texto, é a mesma atividade, às vezes, ele não se preocupou em mudar nem uma palavra, é a mesma coisa. Então, o professor, ele fica na [...] zona de conforto dele, não se propõe a trazer algo voltado para a temática, não porque tenha resistência, mas porque ele está ali, na sua zona de conforto, e ele não, não quer mudar [...] (E4, egresso da turma de 2017).

No que se refere às críticas do E4, a resistência se dá em relação ao modo rotineiro do professor em trabalhar, isto é, o professor não busca sair da sua zona de conforto, como apontou o egresso, e com isso, os alunos também permanecem na inércia. Embora haja vontade de realizar algo novo, os estudantes não colocam em prática suas ideias, por julgarem não ter apoio do docente. Isso implica dizer que, esse processo torna-se “perigoso” no curso de formação de professores, levando em conta que o curso de Pedagogia é a “ponta da lança” na prática de formar educadores para o ensino basilar da educação brasileira. Assim, se não houver disposição e vontade para fazer mudanças, as aulas tornam-se enfadonhas, e os conhecimentos relevantes ao processo, deixam de ser interessantes.

Entretanto, é preciso enfatizar, que na percepção do E4, os alunos estão abertos a mudanças, a fazer algo a mais, quando são realmente estimulados pelos professores. A questão que se coloca, é que está disposto a mudar, mas não sair da inércia, é correr o risco de alargar as fronteiras do conhecimento, e não alcançar os objetivos da educação no que diz respeito ao desenvolvimento integral dos sujeitos. E quando se trata da questão racial, especificamente, Gomes (2021, p. 446) alerta que “precisamos superar a postura de ‘indignados, porém, imóveis’ frente ao racismo na sociedade, na Educação Básica e no

Ensino Superior”. É necessário, então, ultrapassar a barreira da inércia em que muitos se encontram, se desejar uma educação inclusiva, diversa, heterogênea e plural, pois, se não for assim, “que dimensões são essenciais na formação de professores para que nossos cursos possam religar os saberes produzidos socialmente, na perspectiva de uma ação pedagógica ética, plural e autônoma?” (CUSTÓDIO; FOSTER, 2021, p. 198).

Quanto aos conteúdos que os estudantes e egressos consideram fundamentais para uma educação antirracista no curso de Pedagogia, os entrevistados enfatizaram bastante, a necessidade de se abordar a questão da cultura, e da história do negro, porém, não como escravizados, mas como sujeitos autônomos que buscam a igualdade racial e social, como povo que luta contra o racismo, que resiste às opressões das elites dominantes, e que tem o direito de ter sua cultura (re) conhecida como parte da história.

Os interlocutores apontaram, também, a importância de tratar com mais profundidade a questão da Lei 10.639/2003. Em suas percepções, é a partir do conhecimento desta lei que pode ser iniciada a abordagem da educação das relações raciais nas escolas. Além disso, consideram relevante o tratamento da lei que tipifica o racismo como crime (Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989)⁷⁹, bem como do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010)⁸⁰, objetivando que os alunos conheçam seus direitos, no caso de sofrerem crime de racismo.

A questão do combate ao racismo foi lembrada pelos entrevistados ao afirmarem que se um aluno cometer um ato racista, o professor terá subsídios para lidar com esse tipo de conflito na sala de aula ou em outros espaços da escola. Nessa direção, consideram fundamental trabalhar, também, a questão do protagonismo negro, tirando-o da posição de subalterno, e elevando suas contribuições para a história, culturas, belezas etc., tanto dos povos negros quanto dos indígenas, por terem percebido em seus estágios, que o professor da educação escolar básica, não valoriza a importância que esses povos têm para a sociedade.

Isso é corroborado nas declarações seguintes:

Conteúdos que nos leve a conhecer a história, a cultura, a religião negra, são bastante importantes pra... Até mesmo pelo respeito né, respeito ao próximo, respeito à nossa cor, respeito às diferenças. Então eu acredito que é muito importante saber da história, da cultura, da religião... Os conteúdos que eu acho importante para essa educação antirracista eu acredito que sejam conteúdos que trabalhem a questão da religião, da cultura, da luta desses povos é, do enfrentamento que até hoje né, a gente passa, para essa

⁷⁹ Lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

⁸⁰ Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

questão do racismo, a questão dessa violência que acontece (E5, egressa da turma de 2017).

A E8 enfatiza a relevância de se abordar a historicidade da sociedade brasileira, para então conhecer e entender as origens do pensamento racial brasileiro:

É importante conhecer, [...] tanto a historicidade, como se deu, é, a construção dessa mentalidade que hoje a gente entende como raças superiores. É muito importante, não só no curso, mas também, que tem a lei, né, que deve ser inserida, também, no currículo da educação básica, né? Deve ser também, ter conhecimento [...] das religiões, porque as religiões, elas têm um poder muito grande [...] né? É, de construir conceitos preconceituosos, se falar de uma religião de matriz africana, eles já... [...] ah, são religiões de macumba, mas o que é uma macumba? Muitas não sabem o que é uma macumba, e que não tem nada a ver com a religião. Aí, outra questão é falar sobre o multiculturalismo [...]. Tem que entender porque que hoje a sociedade brasileira se encontra numa desigualdade tão grande, né... é... Para poder entender o estado, que a gente está hoje, é preciso à gente conhecer o que estava acontecendo no passado, a nossa história do passado, então, a história, [...] eu acho que é um ponto importante que deveria ser mais trabalhada (E8, acadêmica da turma de 2019).

Quanto à existência de um trabalho efetivo em coletividade no combate ao racismo e o modo que se dá esse processo no espaço acadêmico, alguns entrevistados afirmaram não haver ou não ter certeza se existem grupos que tratam especificamente à temática racial na universidade. Contudo, os demais interlocutores apontaram a existência do PET, do NEAB, e do grupo UTOPIA NEGRA⁸¹, além do fato de relatarem sobre o engajamento de professores do curso, na questão da disseminação dos conhecimentos sobre a questão racial negra, e da luta contra o racismo na instituição:

Um trabalho coletivo... Eu acredito que tenha [...]. Eu tive duas colegas que participavam que eram do PET, que falava sobre essas questões, então, o que eu via que sempre, ou quase sempre os professores variavam, entendeu?

⁸¹ O Coletivo, Utopia Negra tem como objetivo promover um debate sobre a política amapaense a partir de uma perspectiva negra. Ou seja, como se pode pensar a política local que leve em consideração a história, relevância, potência, criatividade da população negra amapaense nas suas mais diversas manifestações. Assim, pensar uma filosofia política e prática preta amapaense que problematize questões como: violência policial, desigualdade racial/social, pouca representatividade nas instituições de poder local, analisar e pensar a branquitude amapaense tem-se encarceramento em massa, evasão escolar em todos os níveis que atinge os jovens negros, segurança alimentar nas áreas de pontes, desigualdade e violência que atinge as mulheres negras amapaenses, assim como, os desafios e problemáticas que envolvem a vida das pessoas pretas LGBTQIA+. Além disso, promover a estética negra amapaense, intelectualidade, artes, músicas e o saber tradicional negro.

Fonte: <https://www.utopianegra.com>.

*Às vezes era um professor, às vezes era outro, é... Eu acredito que eram alunos de outros... de pós-graduação, não, não sei informar isso, né? [...]. Era dessa forma, é... a professora compartilhava o material com os alunos e eles debatiam sobre aquilo. Então cada um falava o aquilo... que tinha conseguido raciocinar, criar uma opinião, se aquilo era importante ou não, como aquilo contribuiu. Então, assim, de forma coletiva, eu observei esse projeto, o **PET**, mas eu não sei falar muito sobre ele, né! [...]. Eu acho que... Eu observo nas redes sociais da universidade que tem oficinas, que tem palestras sobre, mas eu não sei informar sobre... Se, é de algum projeto, se é de alguma pesquisa, entendeu? (E1, egressa da turma de 2017).*

A gente sempre vê que dentro da universidade [...] tem alguns movimentos sociais, né? E a gente sempre vê, é... Rodas de conversa, palestras, esses pequenos seminários voltados para a temática e que são abertos ao público. Então, a gente sempre tem cartazes espalhados pela UNIFAP, que ficam lotados [...] nos pilares, nas paredes dos blocos dos cursos, a gente também tem, a gente vê panfletagem, né. Então, sempre [...] tem questões [...] trabalhos voltados para essa temática (E2, acadêmica da turma de 2019).

Sim, sim, eu vejo que existem sim, algumas pessoas que nós temos uma referência dentro da universidade, é justamente a professora Piedade, o professor Borges, a professora Eugênia, que a gente vê que eles movimentam é, grupos contra o racismo, para se posicionarem. A professora Piedade, na época que ela se candidatou a reitoria da universidade, uma das principais pautas que ela levantava dentro da campanha dela, era exatamente essa luta contra o racismo, e justamente por ela ser uma pessoa que representa essa comunidade. Então a gente percebe uma representatividade muito forte, um engajamento muito forte, dentro da universidade, inclusive, né. É... [...] com departamentos que trabalham especificamente pesquisas voltadas para o assunto, com alunos tanto do curso de Pedagogia quanto dos demais cursos, como cursos de História, curso de Sociologia, Geografia, que são os cursos mais próximos ali do nosso bloco, então a gente tinha um contato maior.[...]. Dentro do curso como eu falei né? Eu tinha muitos colegas, que também é... Faziam parte dos grupos, das movimentações, e que compartilhavam muitos desses conhecimentos com a gente, dessa importância (E6, egressa da turma de 2017).

A despeito de não participarem de grupos que trabalham especificamente, as questões raciais, os interlocutores afirmaram saber da importância desses grupos na UNIFAP, pois entendem que por meio de ações como essas, que a educação das relações raciais pode alcançar, cada vez mais, os objetivos da educação antirracista e decolonial. Os movimentos, engajamentos, e estratégias utilizadas não somente pelos professores da disciplina específica, mas também de educadores de outras disciplinas, como por exemplo, de Filosofia, Artes, Movimentos Sociais etc. contribuem no processo de inclusão da educação das relações raciais na universidade. Todavia, é preciso considerar que:

Uma educação antirracista não se constitui um trabalho somente voltado aos negros e indígenas, mas que deve ser uma responsabilidade de todos os

brasileiros. Da mesma forma, entende-se que a preparação dos professores que atuarão com os conteúdos referentes a essa temática é condição essencial para a ampla disseminação desse debate (FERREIRA, 2018, p. 176).

Esse é um desafio que necessita ser enfrentado nas universidades, nas escolas, e em outros espaços da educação formal. “Desafio este que precisa imbuir-se de força, em um movimento dinâmico que traga novos sentidos e novos estímulos para a significação do ser professor” (FELDMANN; NASCIMENTO, 2021, p. 34). Nesse processo árduo de capacitar o professor formador e o professor da educação básica para a educação das relações raciais, Gomes (2021, p. 449) questiona o seguinte: “como capacitar-nos para uma tarefa pedagógica, política e acadêmica tão complexa?”.

Diante disso, perceber que os futuros professores da escola básica, estão conscientes, e atentos sobre seu papel como educador reflexivo, disposto a realizar mudanças no *status quo* referente à inclusão do ensino de História Africana, Afro-Brasileira e Indígena, e os demais processos que desembocam na questão das relações raciais do Brasil, é um passo importante na busca de uma educação antirracista de fato.

Assim sendo, acerca das análises aqui apresentadas sobre as percepções dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia, tanto por meio do questionário quanto através da entrevista, foi possível observar que a educação das relações raciais ainda é um processo que se dá a passos lentos na UNIFAP. Diversos entraves foram apontados no processo de abordagem da temática racial no curso e na universidade. Um desses entraves, diz respeito à necessidade de tratar as questões raciais desde o início do curso, e também, do tratamento se estender as outras disciplinas.

Os interlocutores reconhecem que é preciso preparar de forma adequada, os novos professores, e a universidade precisa incentivar a realização de oficinas, congressos, seminários, cursos etc. voltados para a temática, de modo que a questão racial seja (re) conhecida, e questões inerentes a esse processo, sejam esclarecidas. Cabe sublinhar, nesse sentido, que um dos entrevistados em seus relatos sobre o processo de aferição da banca em relação à avaliação do fenótipo dos candidatos que aderiram as cotas raciais para o ingresso à UNIFAP, apontou que alguns desses candidatos foram às redes sociais protestar contra a decisão da banca, uma vez que não foi considerado o fenótipo desses sujeitos, mesmo eles tendo todas as características que atendem aos critérios de seleção. Castro, Custódio e Foster (2017, p. 104) analisam, nesse caso, que “a questão fenotípica que deveria ser um elemento importante como critério de seleção torna-se irrelevante diante da presença de alunos cotistas não negros nas universidades”, desse modo, o processo de aferição das bancas, precisa ser

revisto, no sentido de superar os elementos discriminatórios que impedem o/a jovem negro/a de ingressar à universidade.

Foi apontada, também, em outros momentos da entrevista, a questão de que o PPC do curso de Pedagogia está desatualizado, bem como a falta de inclusão da temática racial nos estágios e nas práticas pedagógicas, além da necessidade de aprofundar as discussões acerca da Lei 10.639/03, dos processos que moldaram a questão racial no Brasil, ampliando o debate sobre a questão do racismo, do preconceito, e da discriminação racial, bem como do Estatuto da Igualdade Racial, e outras leis que tipificam o racismo como crime. Ressalta-se, que o novo PPC do curso de Pedagogia da UNIFAP está em fase de elaboração, seu início se deu no ano de 2019, estando neste momento caminhando para a finalização, porém, não foi possível acessar o conteúdo do documento.

Considerou-se importante também, problematizar questões sobre religiosidade, visto que há conflitos em torno desse aspecto, pois, muitos confundem a macumba, e outros ritos com algumas manifestações religiosas de matrizes africanas. Além disso, outras questões foram destacadas, como por exemplo, a importância de se trabalhar a valorização da cultura negra e indígena, ressaltando a beleza, a história, as vestimentas, a musicalidade etc., principalmente elevar a cultura negra amapaense, por meio do Marabaixo, o Batuque, e, outras manifestações relevantes para o Amapá e o Brasil, tendo em vista a representatividade tanto dos acadêmicos quanto dos alunos da escola básica nos currículos da educação formal.

Ademais, foi colocado em xeque o modo como alguns professores direcionam suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, os entrevistados apontaram a necessidade de aliar a teoria à prática de forma contínua, e não focar somente no aspecto teórico, a despeito de sua importância. Outra questão relevante enfatizada pelos entrevistados refere-se ao fato de alguns professores de outras disciplinas, não se sentirem a vontade para abordar a temática racial, talvez por não conhecerem mais a fundo, a questão, ou simplesmente por não demonstrarem interesse, o fato é, que ainda há certa resistência ou receio em tratar a educação das relações raciais no curso.

Diante do exposto, a despeito das percepções dos entrevistados mostrarem em um pequeno recorte que a realidade do curso de Pedagogia sobre a inclusão e tratamento da educação das relações raciais ainda não seja a ideal, pode-se notar mudanças em curso (GOMES, 2021), uma vez que o processo de abordagem da referida temática pode ser contemplado, mesmo que de forma interdisciplinar, e/ou de forma esporádica como alguns entrevistados apontaram, em outras disciplinas do curso.

Certamente, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, ainda tem um

longo caminho pela frente, no processo de ampliação dos debates das relações raciais, porém, é necessário ressaltar, que os pequenos avanços no decorrer da última década, demonstram que a UNIFAP não se omitiu no processo de inclusão da temática racial em seus currículos, projetos, seminários, disciplinas, e outros modos de construir novos olhares à questão racial negra.

A ideia de trazer à tona as percepções dos estudantes e egressos sobre as questões raciais no curso é poder trazer reflexões, e fazer com que:

[...] esses sujeitos e as mudanças por eles/elas produzidas contribuam na construção e na formação de outras crianças, adolescentes e jovens negros mais orgulhosos da sua raça e das suas diferenças. E possibilitem às crianças, adolescentes e jovens não negros a oportunidade de vivenciarem uma educação democrática e voltada para as relações raciais que se contraponha ao racismo (GOMES, 2021, p. 450).

As percepções expostas nesta pesquisa podem oportunizar ao professor formador, ao futuro professor da educação escolar, a escola, e a universidade, reflexões diárias sobre os discursos, as práticas, e as formas de abordar a questão racial em sala de aula, e em outros espaços, vislumbrando legitimar os processos que buscam dirimir os conflitos étnico-raciais, combater o racismo, e elevar as populações negras e indígenas visando equilibrar os conhecimentos sobre a história da sociedade brasileira, de forma a valorizar não apenas a cultura branca europeia, bem como outras culturas, como, por exemplo, a africana, afro-brasileira, e indígena.

Para tanto, é preciso “descolonizar, as mentes, a educação e os currículos [...]” (GOMES, 2021, p. 451). É necessário ainda mais, sair da inércia e reivindicar o lugar que pertence a cada um, seja como professor, aluno, ou outro indivíduo social, no processo de inclusão, ampliação, e reconhecimento da importância da educação das relações raciais na escola, a iniciar pela universidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os processos que perpassam a questão racial no curso de formação inicial de professores, com vistas a uma educação decolonial e antirracista, pressupõe trazer a lume velhas questões sobre o pensamento racial brasileiro tão difundido nos séculos anteriores. Nesta pesquisa, tentou-se elucidar aspectos relacionados à abordagem da questão racial no curso de Pedagogia da UNIFAP, no intuito de proporcionar reflexões sobre o fazer pedagógico dos professores, a partir do olhar dos acadêmicos e egressos, participantes desta pesquisa.

Assim, este estudo buscou analisar a percepção dos estudantes sobre a contribuição da educação para as relações raciais na formação docente do curso de Pedagogia, para o enfrentamento ao racismo. Pois, é preciso ir além da tolerância à diversidade étnico-racial, faz-se necessário redimensionar o olhar para os processos que enrijecem as estruturas do racismo nos espaços de educação formal. Necessita-se, então, não apenas conviver com o diferente, e sim dialogar com ele, para que se possam abrir caminhos em direção a novas formas de pensar e ver o mundo.

Essas novas formas, trata-se do reconhecimento de que a democracia racial é uma falácia, que o racismo é uma realidade na sociedade brasileira, que aos negros foram negados os direitos mais básicos, que a raça branca não é superior às demais, e que tudo isso pode ser superado se a educação antirracista for prioridade nos currículos escolares e universitários.

Em linhas gerais, a educação para as relações étnico-raciais nos espaços educativos, precisa avançar muito para que sua inclusão e ampliação sejam de fato efetivadas nas salas de aulas, visto que as instituições de educação formal ainda não contemplaram em todos seus currículos a temática racial, ficando o tratamento dessa questão, muitas vezes, a cargo de apenas uma disciplina específica.

À vista disso, embora, tenham sido apontadas algumas lacunas no curso, como por exemplo, em relação à metodologia aplicada, a inclusão da temática nos estágios supervisionados, a atualização do currículo e do PPC do curso, e da necessidade de mais debates em outras disciplinas, foi possível constatar por meio das percepções dos interlocutores deste estudo, que o processo de inclusão e abordagem da questão racial no curso de formação de professores da UNIFAP tem a potencialidade de capacitar o professor em formação no processo de luta contra o racismo, e também, em favor da educação antirracista, uma vez que as discussões teóricas em junção com a metodologia dos professores da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais proporcionaram aos estudantes e

egressos uma nova ótica sobre a história do negro no Brasil.

Constatou-se durante a pesquisa que os colaboradores têm ciência da relevância da questão racial no curso de formação, por entenderem que é preciso desarticular os processos que tentam perpetuar uma educação monocultural, eurocêntrica e hierárquica, através dos currículos e das práticas pedagógicas rígidas e inflexíveis quanto à diversidade étnico-racial. Esse processo de uma consciência crítica e reflexiva no trato da temática racial abre um leque de possibilidades na difusão de ações antirracistas nesses espaços.

Os apontamentos da questão racial no curso, por meio do questionário e da entrevista semiestruturada, se entrelaçam, evidenciando as formas, os conteúdos e a direção que a educação das relações raciais vem tomando no desvelar dos discursos racistas e antirracistas no processo de formação do professor da Educação Básica. Entende-se com isso, que é preciso, cada vez mais, que o professor formador se disponha a ressignificar suas práticas pedagógicas articulando seus conhecimentos às experiências de vida dos estudantes, tendo em vista a emancipação dos professores em formação enquanto sujeitos autônomos.

As análises dos documentos que tratam dos conteúdos sobre a formação para a questão racial, como por exemplo, as DCNERER, o PPC/UNIFAP, a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e licenciaturas, a Ementa da Disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, a LDB, dentre outros, possibilitaram refletir sobre a inserção desse debate no currículo escolar e universitário. Além disso, mostraram a importância de o professor formador e o professor em formação, dialogar com a educação das relações raciais em um processo dinâmico de teoria e prática, para se efetivar de fato, o que está nas leis educacionais.

Por meio desta pesquisa foi possível verificar, também, que o curso de Pedagogia da UNIFAP tem efetivado o debate das relações raciais não somente na disciplina específica, bem como em cursos de extensão, oficinas, seminários, projetos, grupos de estudos, feiras, colóquios, pesquisas científicas, e através da interdisciplinaridade em outras disciplinas do curso. Além disso, cabe destacar, que a universidade dispõe de pesquisadores experientes e iniciantes na temática racial, que buscam elucidar os desdobramentos do racismo e valorizar a cultura afro-brasileira amapaense, por meio do Marabaixo, o Batuque e outros elementos que compõem a cultura amazônica do Amapá.

As percepções dos participantes da pesquisa acerca da Lei 10.639/2003, dos processos nefastos do racismo e suas sutilezas, bem como da consciência da necessidade de uma educação que busque confrontar os impactos que as ideologias raciais imprimem nos sujeitos, demonstram que as discussões em sala de aula têm proporcionado reflexões valorosas no que

tange a importância da abordagem das relações raciais no curso, de forma que já não é mais possível negligenciar e/ou silenciar esse debate tão caro e necessário na educação.

Diante disso, não será mais possível permitir o desmonte das políticas públicas na área da educação das relações raciais, que governos anteriores escamotearam nos processos de efetivação de ações afirmativas, de inclusão e aplicabilidade das leis educacionais nos sistemas de ensino, do combate às mazelas impostas aos grupos marginalizados, da oportunidade de discussão sobre o racismo em todos os espaços sociais, e de uma educação pautada na decolonialidade e antirracismo.

Nesse ínterim, convém enfatizar os 20 (vinte) anos do estabelecimento da Lei 10.639/2003 nas escolas e instituições de ensino superior no Brasil. A Lei que instituiu o ensino da "História, Cultura Africana e Afro-Brasileira", e posteriormente a questão indígena nos currículos da educação formal, abriu uma nova perspectiva no processo de tentar incluir pedagogias antirracistas no campo escolar e universitário. Contudo, no decorrer dos 20 anos de sua criação, a referida lei tem enfrentado diversos entraves no processo de implementação nas escolas.

As escolas e universidades brasileiras, conseqüentemente, acabam, por sua vez, reproduzindo processos que inviabilizam a efetivação de práticas pedagógicas em favor da concretização da educação das relações étnico-raciais, visto que os moldes que o ensino brasileiro foi desenhado ao longo dos séculos, priorizou o estudo de uma cultura que não representa na íntegra a história do povo negro brasileiro. Nesse percurso, é preciso "arquitetar um novo projeto de educação" (CAVALLEIRO, 2005, p. 11), que contribua para a promoção de relações interpessoais respeitáveis, da visibilidade e valorização da cultura negra, e de ações que combatam o racismo e suas interfaces.

Esta pesquisa permitiu, enfim, através das percepções dos interlocutores, a compreensão das formas de silenciamento e/ou invisibilização dos debates étnico-raciais no currículo do curso por meio de outras disciplinas. Contudo, possibilitou um amplo conhecimento sobre a questão racial brasileira através dos relatos e apontamentos aqui descritos, na disciplina específica do curso de Pedagogia, bem como nas discussões, feiras, seminários e outros meios utilizados para trazer à tona esse debate.

Assim, os resultados encontrados nos dados obtidos por meio das análises do questionário, da entrevista e dos documentos revelam que a educação das relações raciais não constitui prioridade por parte de alguns educadores, verificou-se, nessa direção, que a temática é trabalhada de forma mais contundente em disciplina específica, resultando, assim, em uma lacuna no processo de implementação da Lei 10.639/2003. No entanto, cabe lembrar,

que alguns docentes abordam a temática em suas disciplinas de maneira interdisciplinar, como por exemplo, Teoria e Prática de Artes, Movimentos Sociais, Filosofia e Prática Pedagógica, compreendendo, dessa forma, a relevância desse processo na formação de professores.

Cabe ressaltar, ainda, os esforços que, os/as professores/as da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais imprimem na concretização dos debates e das discussões no curso de Pedagogia, para a emancipação dos professores em formação, contribuindo com uma educação que certamente redimensionou/redimensionará o olhar através de uma consciência crítica e reflexiva na constituição de uma educação decolonial e antirracista de fato.

Para tal, faz-se necessário que os professores em formação busquem descolonizar suas mentes, na busca de ações que combatam os processos colonizadores presentes nos currículos, nas escolas, universidades, família, trabalho, enfim, em todos os espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira. **Curso de especialização em educação para relações étnico-raciais - história e cultura afro-brasileira e africana: representações sociais do racismo.** [coord.] Helena do S. C. da Rocha. — Belém: IFPA, 2015. 70p.: il. ISBN: 978-85-6285531-3 (v.8).

ALMEIDA, Maria Eneida. A gênese da eugenia e algumas reflexões contemporâneas. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.** ISSN 1984-4352 Macapá, v. 12, n. 1, p. 183-198, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/mariav12n1pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo horizonte, MG: Letramento, 2018. ISBN: 978-85-9530-097-2. 204p.

_____. **Racismo estrutural.** Feminismos Plurais/Coordenação de Djalma Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. ISBN: 978-85-98349-74-9. 264p.

ALVES, João Paulo da Conceição. Aspectos sobre as desigualdades sócio-raciais no Brasil e no Amapá. **Estação Científica** (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP). Macapá, v. 1, n. 1, p. 57-73, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.com>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas_ims/index.php/ML/article/view/1169. Acesso em: 11 Ago. 2022.

AMARAL, Marcel Jardim. **O negro e a luta por reconhecimento: as cotas raciais na universidade.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2019. 167f.

ANDRÉ, Marli. E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** - 2. ed. – [reimpr.] - Rio de Janeiro: E.P.U. 2018. ISBN 978-85-216-2250-5. 112p.

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Simone Lima. **Quando pretos pintam na UFES, a universidade se pinta de preto?** Reflexões sobre racismos e antirracismos institucionalizados. (Dissertação de Mestrado). Vitória, ES. 2019. 238f.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”.** Campinas, SP: UNICAMP/IEL/Setor de publicações, 2015. 100p. ISBN: 9788562641190.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. 3. ed. – [reimp]. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN: 978-85-62938-04-7. 225p.
BERNADINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales Augusto dos; SIVÉRIO, Valter Roberto. Relações raciais em perspectiva. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 215-222, jul./dez. 2009. Disponível em:

http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufg_artigo_2009_JBCosta_SAdosSantos_VRSilverio.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BOCCIA, Margarete Bertolo. **Pedagogia da Pedagogia: o curso e sua identidade**. Tese de Doutorado. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n.12, p. 153-165. 1996. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36031/22220>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz (português de Portugal). 2. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989. ISBN: 972-29-0014-5. 311p.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 196, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 18 set. 2021.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

_____. **PARECER CNE/CP Nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2004.

_____. **PARECER CNE/CP Nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2005.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Brasília, 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. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

_____. **LEI 12.711 DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Brasília, 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/2291758. Acesso em: 30 mar. 2022.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 107/2020. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. ISBN: 978-65-5676-033-9. 403p.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. ISBN: 978-65-5676-021-6 (PDF). 59 p.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e Identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. *In*: OLIVEIRA, Iolanda. - (org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira n. 6**. Niterói, RJ: EDUFF, 2006. ISBN: 85-85696-81-8. 208p.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; DEORCE, Mariluz Sartório. Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica. *In*: BECALLI, Fernanda Zanetti; CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. (org.). - **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. – Vitória, ES: Edifes, 2018. il. Vários autores. ISBN: 978-85-8263-359-5. 76 p.

CASTRO, Betel Pereira de; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. O negro na universidade: percepções de estudantes sobre as relações inter-raciais na Universidade Federal do Amapá. **RevistAleph** – ISSN 1807-6211 Dezembro 2017. Ano XV – Número 29. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39225/22662>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Reflexões sobre o racismo e antirracismo no ensino superior sob a perspectiva decolonial. **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 16, n. 30, p. 504-523, jul-dez, 2022. Universidade do Sul

de Santa Catarina. ISSN 2179-2534. Disponível em:
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12524/12196>
 . Acesso em: 09 jan. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005. 236p.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais**. – Belém: UNAMA, 2010. ISBN 978-85-7691-093-0. 190p.

_____. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6202/1/Artigo_SoCorpoPresente.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____; COELHO, Mauro César. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpxV7nqK4JBp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2021.

_____; COELHO, Mauro César. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098/44768> . Acesso em: 08 abr. 2022.

_____; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. - (org.). Relações étnico-raciais e diversidade*. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. 214p.

_____; SILVA, Cristiano Pinto da. Relações étnico-raciais nos PPCs dos cursos de ciências biológicas – região norte: notas iniciais. *In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al (org.). Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola*. [livro eletrônico]. - 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. E-Book.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades). ISBN: 978-85-473-2006-5. 219p.

COSTA, Ieda Maria da. **Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior sul-**

mineiras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre: 2017. 137 f.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: BRASIL. – (org.). Jeruse Romão. - **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Coleção Educação para Todos). – Brasília: Ministério da Educação, 2005. ISBN - 85-296-0038-X. 278p.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. A presença negra do Amapá: discursos, tensões e racismo. **Identidade!** São Leopoldo. – v. 21, n. 1, p. 65-79, jan.-jun. - 2016. ISSN 2178-437X. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

_____. FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Narrando e refletindo: notas sobre o projeto PET/pedagogia/relações raciais e educação da Universidade Federal do Amapá. **Raído**, Dourados, MS. ISSN 1984-4018. v. 15, n. 37, p. 193 – 209. jan/abr2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/13603/8352>. Acesso em: 03 jul. 2022.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER. Eugénia da Luz Silva. O desafio do pluralismo religioso na educação pública no Amapá. *In*: CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. (Orgs.). – **Olhares indagativos sobre as práticas racistas na escola e caminhos de superação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023. Livro em PDF. ISBN: 978-65-5364-160-0.

_____. VIDEIRA, Piedade Lino. Contribuições da narrativa ficcional na superação do racismo e na implementação da lei nº 10.639/2003 nos currículos. **BOITATÁ**, Londrina, n. 20, jul-dez 2015. Disponível em: <https://www2.unifap.br/neab/files/2016/03/Contribuicoes-da-narrativa-ficcional-na-superao-do-racismo-e-na-implementacao-da-Lei-N.-10.6392003-nos-curriculos.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). - **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – 26 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-1145-1. 108p.

Dicionário de Língua Portuguesa comentado pelo Professor Pasquale. – Barueri, SP: Gold Editora, 2009. ISBN: 978-85-7768-168-6.

DOMINGUES, Luis Antônio Josendes; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação e relações étnico-raciais: reflexões sempre necessárias. *In*: ROCHA, Wesley Henrique Alves da. (org.). - **Racismo e antirracismo: reflexões, caminhos e desafios**. – 1.ed. – Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021. *E-book*.

FELDMANN, Marina Graziela Feldmann; NASCIMENTO, Maria Rosemi Araújo. Formação inicial de professores e a formação para a diversidade. *In*: PEREIRA, Alexandre Adalberto; SPOTTI, Carmen Véra Nunes; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. - (org.). **Educação, diversidades e culturas: entrecruzamentos nas Amazônias**. Curitiba: CRV, 2022. 244 p. ISBN Digital 978-65-251-2416-2.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da raça branca)**. v. 1. 3. ed. – São Paulo: Globo, 2008. (Obras reunidas de Florestan Fernandes). ISBN: 978-85-250-4566-9. 439p.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: s.n., 2018. 225p.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A história da educação dos negros no Brasil**. In: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinicius. (org.). - Niterói: EdUFF, 2016. ISBN: 978-85- 62007-56- 9. 442p.

FOSTER. Eugénia da Luz Silva. Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas. **Experiências Instituintes**. RevistAleph - ISSN 1807-6211 | Dezembro 2012 - ANO VI - Número 18. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39007/22446>. Acesso em: 21 jun. 2022.

_____. Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrações amapaenses: contribuições nos dez anos do PPGMDR/UNIFAP. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 9, n. 3, p. 173-195, dez. 2016. ISSN 1984-4352. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e socioeconômica. ISSN 15-6-3296; m. 40 - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 130p.

GALVÃO, Agrazielle Ferreira; LUVIZOTTO, Caroline Craus. Reflexões sobre a ética e o plágio na pesquisa científica. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro**. Colloquium Humanarum, vol. 9, n. Especial, jul.- dez, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* - (org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. ISBN: 978-85-7652-239-3.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. (org.). - **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 2012. 1. ed. - Brasília: MEC ; Unesco, 2012a. 421 p. - (Educação para todos; 36). ISBN: 978-85-7994-066-8.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011a. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 3 mar. 2022.

_____. **Educação e identidade negra**. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Aletria, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 23 mar. 2022.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (org.) – **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais do Brasil**. – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. ISBN 978-85-62669-00-2. 292p.

_____. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/27991/25100>. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. ISBN 978-85-326-5579-0. 153p.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Dossiê: Política & Sociedade** – v. 10, n. 18 – abril de 2011b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012b. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). - **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – 26 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-1145-1. 108p.

GOHN, Maria da Glória. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **SER social**, Brasília, v.15, n. 33, p261-384, jul. / dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13049/11404. Acesso em: 16 set. 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **Estudos Sociológicos XX**: 59, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59805902.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

_____. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 28, n. 2, agosto, 2016. p. 161-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/78FdfBCJpDTgznPQkCpnTbF/?format=pdf&font-size=7pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801/39523>. Acesso em: 24 fev. 2022.

_____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**. N. 54. Julho de 1999. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES-Ra%C3%A7a-e-os-estudos-de-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. - (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. - (org.). – **Raça, Ciência e Sociedade** - Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. ISBN: 978-85-7541-517-7. 252p.

HETERO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hetero/>. Acesso em: 21 Abr. 2023.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420p. ISBN: 85-7511-014-4.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017. (não paginado).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010. 208p. ISBN 978-85-249-0697-8.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. [Prefácio]. *In*: SILVA, Analógia Miranda da *et al.* (org.). - **Reflexões educacionais: desafios formativos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 187p. ISBN 978-85-7993-693-7.

MACIEL, Alexsara de Souza. **Da invisibilidade à ascensão social [recurso eletrônico]: história e memória de professores negros no Amapá – 1970-1988**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 196p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-1145-1.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – 28 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. ISBN 978-85-326-1145-1. 108p.

MORENO, Jean Carlos. Revisitando o conceito de identidade nacional. *In*: RODRIGUES, Cristina Carneiro; LUCA, Tânia Regina de; GUIMARÃES, Valéria. (org.). - **Identidades brasileiras: composições e recomposições**. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Desafios contemporâneos) il.; 21 cm. ISBN 978-85-7983-515-5. 257 p.

MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]**. *In*: _____. (org.). - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. ISBN - 978-65-5917-182-8. 304 p.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 370f. Tese (Doutorado) – Programa de

Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **CADERNOS PENESB**. Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Faculdade de Educação – UFF, n. 10, de janeiro de 2008/junho de 2010. ISSN 1980-4423.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; Müller, Tânia Mara Pedroso. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. 214p.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e Identidades. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (não paginado).

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&font-size:8pt;font-style:normal;font-weight:normal;color:#0000FF;font-family:Helvetica>. Acesso em: 12 jan. 2022.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 127p.

_____. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 de novembro de 2003**. p. 1-17.(Paginação irregular). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. O mundo e a diversidade: questões em debate. **ESTUDOS AVANÇADOS 36 (105)**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de jun. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: a política da Boa Esperança. *In*: PAIVA, Ângela Randolpho. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2013. ISBN 978-85-0512-7. 432p.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar./colaboração Yara Alvim**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, Wesley Vaz. Educação e relações étnico-raciais: um diagnóstico do ensino na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). **EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco – Acre, v. 4, n. 1, p. 191-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4116/2675>. Acesso em: 21/09/2021.

PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade**

na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. 292p. ISBN 978-85-62669-00-2.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

_____. Formação de professores: identidade e saberes na docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. *In*: GARRIDO, Selma Garrido Pimenta; GHEDIN, Evandro. (org.) - 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Natália do Carmo. **As relações étnico-raciais na formação de pedagogos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2016. 129f.

ROQUE, Átila. Construção e desconstrução do silêncio: reflexões sobre o racismo e o antirracismo na sociedade brasileira. *In*: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (org.) – **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais do Brasil**. – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. ISBN 978-85-62669-00-2. 292p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. - Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. Artigo adaptado dos capítulos 6 e 7 da Tese de Doutorado: **Raça e justiça: o mito da democracia racial e racismo institucional no fluxo de justiça**. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2006.

SAMPAIO, Roberto Brayner. Criminalizar o racismo. *In*: MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE – Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE – GT Racismo**. – Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013. 176p.

SANTANA, Nara M. C.; SANTOS, Ricardo Augusto dos. Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX. **Revista de Estudos Sociais**, núm. 58, outubro-diciembre, 2016, pp. 28-38. Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/815/81548044003.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SANTOS, Risomar Alves dos. Formação de professores e diversidade racial. *In*: PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia; SILVÉRIO, Valter Roberto Silvério. (org.) - **Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas/** – São Paulo: Contexto, 2011. ISBN 978-85-7244-636-5. 206p.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília - DF, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil história e teoria**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – [livro eletrônico]. (Coleção memória da educação).

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287p.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (org.). - **Raça, ciência e sociedade**. – Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. ISBN: 978-85-7541-517-7. 252p.

SIEGEL, Noberto. **Temas transversais**. 2. Ed. Indaial: Uniasselvi, 2012. 213 p.: il. ISBN 978-85-7830-634-2.

SHUCMAN, Lia. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **PSICOLOGIA POLÍTICA**. VOL. 10. Nº 19. PP. 41-55. JAN. – JUN. 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/277271054_Racismo_e_Antirracismo_a_categoria_raca_em_questao/link/5d2791bf458515c11c26a8d9/download. Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVA, Lunalva de Oliveira Mendes. A representação do negro e das relações raciais nos meios de comunicação: um estudo comparativo em revistas de segmentos do Grupo Abril, no Brasil, e em suas respectivas versões norte-americanas. *In*: BARRETO, Paulo; OLIVEIRA, Clóves; SOBRAL, Rebeca. (org.). - **Representações, linguagens e políticas públicas: afro-brasileiros e povos indígenas no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2019. (Retratos e espelhos, 3). ISBN 978-85-232-1920-8. 190 p.

SILVA, Maurício. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: tensões entre os currículos afrocentrado e eurocentrado. *In*: ROCHA, Wesley Henrique Alves da. - (org.). – **Racismo e antirracismo: reflexões, caminhos e desafios**. – 1.ed. – Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021. *E-book*. 306p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A história da educação do negro no Brasil**. *In*: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius. - (org.). Niterói: EdUFF, 2016. ISBN: 978-85-62007-56-9. 442p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: _____. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Editora: Vozes, 2000. ISBN: 85.326.2413-8. 133p.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Tomaz Tadeu da Silva. – 3ª ed. – 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. *In*: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (org.). - **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. ISBN 978-85-62669-00-2. 292p.

TADEI, Emanuel Mariano. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2002, 22 (4), 2-13. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/fm67k3WrsDP9zWDHFYFgXbK/?format=pdffont->

size:8pt;font-style:normal;font-weight:normal;color:#0000FF;font-family:Helvetica">. Acesso em: 23 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. -13. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-2668-4.

THIJM, Franklin Eduard Auad. **O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014. 157fls.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2026**. Macapá, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2003. Disponível em: <https://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-de-pedagogia/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Macapá, 2009. 22p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico Institucional**. Fundação de Apoio à Pesquisa e à Cultura da Universidade Federal do Amapá e do Estado do Amapá (FUNDAP). Macapá, 2001. 153p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Relatório de Avaliação do Curso de Pedagogia**. Macapá, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). **Racismo na universidade? Orientações para promoção da igualdade étnico-racial e superação do racismo**. UFOPA, [2017?].

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. - (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Editora: Vozes, 2000. ISBN: 85.326.2413-8. 133p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001. ISBN 85-7307-852-9. 205p.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2015. ISBN 978-85-8260-232-4. 290p.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. – 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. ISBN-13978-85-8429-0826. 336p.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial”. O objetivo deste trabalho é analisar a percepção dos estudantes sobre a contribuição da educação para as relações raciais na formação docente do curso de Pedagogia, para o enfrentamento ao racismo. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevista, agendada a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a questão da educação das relações raciais na formação docente inicial. Não há riscos no que se refere a sua participação nesta pesquisa, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (celular), (96) 98103-4959, e do *e-mail*: betelpcastro@gmail.com. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805.

Eu _____ declaro que

após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa “Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial”.

Macapá, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura do Participante: _____

Betel Pereira de Castro
Mestranda em Educação PPGED/UNIFAP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

APÊNDICE B – Roteiro do questionário para os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Pesquisa: “Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial”

Pesquisadora: Betel Pereira de Castro

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Data: _____ de _____ de 2022. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

1. NOME: _____ TURMA: _____
2. COR/ETNIA: _____
3. RELIGIÃO QUE SEGUE/PRÁTICA: _____
4. GÊNERO: _____
5. ORIENTAÇÃO SEXUAL: _____
6. LOCAL DE NASCIMENTO E ESTADO: _____
7. ESTADO CIVIL: _____
8. TEM FILHOS: ()SIM; ()NÃO QUANTOS: _____
9. **Renda mensal média da sua família:**
- () menos de dois salários mínimos
- () entre dois e quatro salários mínimos
- () entre quatro e oito salários mínimos
- () mais de oito salários mínimos
10. **Em que bairro e com quem você mora?**
11. **Como você avalia sua classe social?**
- () alta () média alta () média () média baixa () baixa
12. Qual formação educacional dos seus pais?
13. Qual a ocupação que cada um deles exerce?
14. Por que escolheu o curso de pedagogia?

15. Você conhece a lei 10.639/2003? Como você avalia?

16. O que é racismo para você?

17. Há discussões sobre a questão racial em sala de aula?

as discussões acontecem de forma generalizada, pois a universidade não tem possibilidade de tratar a temática de maneira mais específica

é contextualizada em disciplina específica, levando o aluno a refletir e realizar uma análise crítica da realidade

não é considerado relevante no curso

18. Como a cultura negra é estudada/apresentada no curso?

como parte de um instrumento pedagógico

como rico folclore na história do Brasil

quando é assunto em evidência nas mídias

19. Qual a relevância da educação das relações raciais no processo de formação docente?

é importante por abordar aspectos da cultura africana, afro-brasileira e indígena da história brasileira

Serve para refletir/rever posturas etnocêntricas e romper com estereótipos e práticas discriminatórias

não é considerada importante no processo de formação

20. Você já sofreu discriminação no curso de pedagogia ou na universidade?

sim, uma vez

sim, mais de uma vez

não, nunca sofri, mas já presenciei

não, e nunca presenciei

21. Você já realizou/realiza alguma pesquisa sobre a temática racial? Qual (is)? Que contribuições esse estudo trouxe para sua vida acadêmica e pessoal?

sim, permitiu fazer reflexões sobre a composição do pensamento racial brasileiro trazendo um outro olhar para a questão do racismo

sim, contribuiu para minha formação acadêmica e como futuro(a) professor(a) da educação básica

não, mas é importante e pode contribuir para mudanças

não, não considero esse processo relevante

22. Como você avalia as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER, no currículo do curso de pedagogia?

procura apresentar aos alunos a cultura afro-brasileira e indígena e discutir a questão racial no Brasil

busca tratar positivamente a diversidade racial, evidenciando a contribuição do povo africano e afro-brasileiro na construção do processo histórico do Brasil

baseia-se nas contribuições das culturas europeias

23. O curso aborda sobre a questão do preconceito racial, discriminação e racismo nas disciplinas?

sim, é bastante discutida em várias disciplinas

sim, mas é abordado em uma disciplina específica

não, essa questão não é considerada no curso de Pedagogia

24. De que modo à questão das relações raciais deve ser tratada no curso de pedagogia e na universidade como um todo?

deve ser tratada em todas as disciplinas, mas com uma específica no modo eletivo ou optativa

deve ser abordada em disciplina específica obrigatória

deve ser tratada em cursos, simpósios, mesa redonda etc.

25. Existe alguma resistência no trato às questões raciais e ao estabelecimento do ensino de história africana e afro-brasileira?

sim, alguns professores não gostam de abordar a temática étnico-racial, por não considerarem o assunto relevante, por isso, muitas vezes tratam de forma superficial

sim, apesar do tema ser abordado no curso, os professores não proporcionam debates, nem discussões sobre o assunto

não, a questão racial é tratada com bastante empenho, discussões e debates, e também é proporcionado aos alunos cursos e oficinas sobre a diversidade étnico-racial

26. Quais conteúdos você considera fundamentais para uma educação antirracista no curso de pedagogia?

discussões sobre como se deu a questão racial no Brasil

valorização da cultura, dos saberes, modos de vida, bem como o fortalecimento da identidade africana, afro-brasileira e indígena

debates sobre os processos discriminatórios e ações de combate ao racismo

27. Há um trabalho efetivo em coletividade no combate ao racismo? Como se dá essa questão?

28. Como se dá a conscientização sobre os processos que permeiam as relações raciais brasileiras?

29. Como os professores incorporam a questão racial em sua metodologia de ensino visando o enfrentamento às práticas racistas?

30. Os professores reconhecem a importância da cultura negra e indígena no referido curso? Como você analisa esse aspecto?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Pesquisa: “Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial”

Pesquisadora: Betel Pereira de Castro

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Curso de Pedagogia (Ano: _____) Semestre: _____

Data: ____/____/2022.

Grupo Étnico-racial:

Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo

- Sobre a questão da educação das relações raciais e o conhecimento da Lei 10639/2003 e sua alteração, cujo processo estabeleceu o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira:

1 – O quanto você diria que conhece a Lei 10639/03? Há discussões sobre esta lei? Como se dá esse debate?

2 – De que forma a cultura negra é estudada/apresentada no curso? Qual a relevância da educação das relações raciais no processo de formação docente?

3 – Você já sofreu discriminação no curso de Pedagogia ou na universidade? O que você percebe sobre o racismo?

4 – Você já realizou/realiza alguma pesquisa sobre a temática racial? Qual (is)? Que contribuições esse estudo trouxe para sua vida acadêmica e pessoal?

- A organização curricular e o discurso racial que permeia a prática docente:

1 – Como você avalia as DCNERER no currículo do curso de Pedagogia, e de que maneira a educação das relações raciais é vista pelos alunos e professores do curso?

2 – Quais referências bibliográficas sobre a educação das relações raciais você teve ou tem acesso no decorrer do curso?

3 - O curso aborda sobre a questão do preconceito racial, discriminação e racismo nas disciplinas? Como e quais são essas disciplinas?

4 – De que modo a questão das relações raciais deve ser tratada no curso de Pedagogia e na universidade como um todo?

- As Ações e estratégias que buscam o enfrentamento e o combate ao racismo, e a efetivação da educação das relações raciais no curso de Pedagogia:

1 – Como os professores incorporam a questão racial em sua metodologia de ensino visando o enfrentamento às práticas racistas? Eles reconhecem a importância da cultura negra e indígena no referido curso? Como você analisa esse aspecto?

2 – Existe alguma resistência no trato às questões raciais e ao estabelecimento do ensino de história africana e afro-brasileira? Como você entende essa situação?

3 – Quais conteúdos você considera fundamentais para uma educação antirracista no curso de Pedagogia? Por quê?

4 – Há um trabalho efetivo em coletividade no combate ao racismo? Como se desenvolve, e o que você pensa sobre isso?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO E CERTIFICADO DE APROVAÇÃO (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL

Pesquisador: BETEL PEREIRA DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61276522.4.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.654.264

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer anterior!

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer anterior!

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer anterior!

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer anterior!

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Anexou Termo de Anuência da Coordenação de Pedagogia/Unifap.

Recomendações:

Recomenda-se aprovação pelo CEP/Unifap.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proponente atendeu as pendências:

1. Inseriu cronograma no projeto de pesquisa e nas Informações Básicas da Pesquisa e suas respectivas etapas atualizado;
2. Inseriu Termo de Anuência emitido pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Unifap,

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 5.654.264

em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor.

3. Inserir Roteiro prévio da entrevista semi-estruturada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1981839.pdf	19/09/2022 16:51:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Betel_Castro_atualizado.doc	19/09/2022 16:47:42	BETEL PEREIRA DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_BETEL_assinado.pdf	19/09/2022 16:46:18	BETEL PEREIRA DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	18/07/2022 10:43:58	BETEL PEREIRA DE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Betel_Castro_assinado.pdf	18/07/2022 10:32:36	BETEL PEREIRA DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 20 de Setembro de 2022

Assinado por:
Francisco Fábio Oliveira de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
COMITÊ DE ÉTICA EMPESQUISA

CERTIFICADO

Título da Pesquisa: PERCEÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL

Pesquisador Responsável: BETEL PEREIRA DE CASTRO

CAAE: 61276522.4.0000.0003

Submetido em: 19/09/2022

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Situação da Versão do Projeto: Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado)

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Certificamos que o Projeto cadastrado está de acordo com os Princípios Éticos na Experimentação Humana, adotados pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em reunião realizada em 19/09/2022.

Macapá, 18 de outubro de 2022

Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Vice Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/PROPESPG/UNIFAP

PORTARIA Nº 0703/2021

Universidade Federal do Amapá
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - UNIFAP
Rod. JK km 2, Marco Zero CEP 68908-130 – Macapá – AP - Brasil
Email: cep@unifap.br

ANEXO C – RELATOS DOS ENTREVISTADOS

1) Sobre a questão da educação das relações raciais e o conhecimento da Lei 10639/2003 e sua alteração, cujo processo estabeleceu o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira:

Entrevistado - (E)	O quanto você diria que conhece a Lei 10639/03? Há discussões sobre esta lei? Como se dá esse debate?
E3	<p><i>Sobre a lei 10.639 de 2003, é uma conquista, especialmente para os negros e afrodescendentes. Porque é uma lei que vai amparar a história, todo um processo histórico, cultural do afrodescendente dentro dos espaços escolares [...], que até então antes dessa lei, nós... não era... A gente não via é... uma desconstrução daquele ensino é... que colocava o negro como... com caricatura, com um olhar mais subalterno, um olhar mais é... pejorativo. Então, com essa lei, ela vem pra fortalecer as conquistas do negro, dentro dos espaços escolares, fortalecer suas lutas, fortalecer a sua cultura, que também é nossa cultura, né? Não é só deles, nós também... é... nos englobamos porque também somos, né? Parte de um histórico de miscigenação. Então, o Brasil ele é rico com uma enorme diversidade cultural, histórica... E somos descendentes também [...] da raça negra. Sim, há, discussões sobre a questão racial sim, e quando se fala a questão racial, também engloba a questão indígena, não especificamente, só o negro, mas também temos debate sobre a questão indígena. E... como que se debate se dá? Dá-se, através de textos né... Vários textos, referências teóricas que abordam uma desmistificação sobre... uma desconstrução né? Sobre essa questão do que enxerga o negro, o indígena, como com aspecto pejorativo, com caricaturas, então o nosso debate vem como uma desconstrução dessa caracterização pejorativa que foi construído em um processo histórico (E3, acadêmica da turma de 2018).</i></p>
E4	<p><i>Eu conheço superficialmente a lei, não a conheço ela de forma mais abrangente, de forma mais... É... apropriada. Ela foi apresentada para a gente dentro de sala de aula, em uma disciplina. Ela não foi devidamente discutida, não foi. É não foi levantado um debate em torno dessa lei. Ela Foi apresentada apenas como: qual é o seu objetivo, ou o que ela rege? E... mas não teve uma discussão é... de forma mais aprofundada... (E4, egresso da turma de 2017).</i></p>
E6	<p><i>[...] Eu fui estudar a lei justamente na disciplina de relações étnico-raciais, com a professora Piedade, a professora Eugênia, é... o curso em si, ele aborda a temática racial em outras disciplinas de... de uma maneira transversal ,e às vezes, bem específica também, mas a disciplina de relações étnico-raciais é a que mais aprofunda. Então, a gente teve a oportunidade de entender a importância dessa lei, que até um tempo atrás, ela não era tão bem conhecida, apesar de já ser uma lei antiga. Infelizmente a gente sabe que muitas pessoas, elas não têm esse conhecimento. Eu mesmo, antes de entrar no curso, eu não a conhecia, então eu tive essa oportunidade de me... me aprofundar um pouco mais dentro da universidade. Então, as discussões elas são muito amplas, né... [...]. As discussões, elas se dão por meio das rodas de conversas, a leitura acerca da lei, é... as leituras dos textos, dos artigos relacionados a lei. Então, as trocas de experiências também, a prática que nós desenvolvemos durante o curso de pedagogia, tudo isso, faz com que a gente entenda por que que é importante trabalhar essa temática dentro do currículo da escola, porque que é tão importante gerar essa inclusão. A gente sabe que infelizmente, é... os nossos alunos e alunas pretos, por muito tempo, eles vêm sendo excluídos da sala de aula, não excluídos de serem expulsos de fato, mas as nossas atitudes, as ações, de muitos professores, de muitos profissionais, são ações excludentes, e a lei, ela vem justamente dessa maneira, né... Desmistificar a ideia de quem é o negro, eles são uma parte maior da população brasileira (E6, egressa da turma de 2017).</i></p>
	<p>De que forma a cultura negra é estudada/apresentada no curso? Qual a relevância da educação das relações raciais no processo de formação docente?</p>
E4	<p><i>Dentro do curso, [...] nessa dinâmica que eu já contei, de esporadicamente ser apresentado em determinadas disciplinas, [...] a cultura negra, ela é apresentada, [...] historicamente como uma das que compõem a formação [...] da população brasileira, como uma das que tiveram grande importância, grande contribuição nessa construção social, [...] do nosso país e, é dada uma importância [...] de nós trabalharmos em sala de</i></p>

	<i>aula, a cultura negra, como uma forma de valorização, e também como uma ferramenta, que nós temos [...] pra valorizar, mas também, combater, ações, como racismo, por exemplo, discriminação, preconceito. Então, é dada essa importância como uma ferramenta de valorização, mas também de combate, né? Se trabalhada de forma correta dentro da sala de aula, no meu ponto de vista (E4, egresso da turma de 2017).</i>
E5	<i>Eu acredito que as disciplinas voltadas à cultura Negra elas deveriam, assim, ser para o início do curso sabe? Pra gente começar a tentar nossas práticas, começar a envolver em nossas [...] discussões de fato, essa questão. A gente conhecer logo de início a cultura negra, porque a gente apesar de ser negra, muita coisa a gente não sabe, a gente já veio aprender dentro da universidade, e eu acho que nem todos os professores eles levantam essa bandeira sabe? Levantam essa questão, e são bem poucos mesmo durante o curso [...] de levantar a bandeira, e em sua maioria os que levantaram eram professores negros (E5, acadêmica da turma de 2018).</i>
E7	<i>Bem, é... dentro [...] do curso é trabalhado [...] na disciplina de relações étnico-raciais né, e é importante a gente trabalhar porque já está dentro do currículo [...] das escolas públicas essa questão da cultura [...] africana e afro-brasileira. Então, pelo Brasil ser um país miscigenado tanto é... descendente de português, de índios, espanhol, francês etc., que é uma mistura (ênfaticou), é importante conhecer é... essas raízes, né? É, eu, por exemplo, eu tenho antepassados que são africanos, que são negros, então eu precisei... é foi importante pra mim, particularmente, pra conhecer essa questão, e sem contar que também com o trabalho antirracista, que foi feito na disciplina [...] ela abriu a minha mente, a mente [...] dos colegas que trabalharam na... né? Pra questão do racismo, como combater o racismo, o nosso lugar de privilégio como pessoas brancas, então são discussões dentro da disciplina que a gente teve a abertura apesar [...] do receio, né? É... que tivemos, porque, assim, nós nascemos, é numa sociedade que infelizmente, a gente nasce com o racismo estrutural é... a gente acaba desenvolvendo essa questão, então, a gente tem que quebrar todos os dias essa questão (E7, acadêmica da turma de 2019).</i>
	Você já sofreu discriminação no curso de Pedagogia ou na universidade? O que você percebe sobre o racismo?
E4	<i>Eu, assim, de forma velada... [...] eu não me senti ofendido, assim, de forma preconceituosa, mas houve um caso, por exemplo, de um determinado professor que hoje ele não está mais no curso de Pedagogia, que ele, por exemplo, associava o meu nome, eu não sei se por causa [...] do meu tom de pele também, mas ele associava o meu nome, à maconha, por exemplo [...]. Em determinados momentos em sala de aula, [...] ele me chamava de maconheiro [...] e eu me sentia constrangido, mas também, eu não chegava a reclamar né? Não chegava a falar com ele, abertamente sobre isso, mas eu me sentia constrangido, isso numa sala de aula, no início do curso, é... com 50 alunos, por exemplo, e eu ficava mais retraído no meu canto. Eu levava na brincadeira, mas lá dentro, assim, eu ficava com essa inquietação, dele associar [...] o meu nome... Mas eu vejo que também, por outras questões, talvez, meu tom de pele, ele me chamava de maconheiro, então... Eu sofri esse preconceito, nesse sentido, não sei se você está me entendendo, mas houve sim, esse foi o único caso que me ocorreu, mas sim, mas de forma mais velada, eu não cheguei a presenciar comigo, né... nesse sentido, mais explícita (E4, egresso da turma de 2017).</i>
E8	<i>Ah... Eu não fui discriminada é... Pela minha cor, né (risos), é... mas eu já presenciei situações, que realmente me deixaram muito é, como é que eu posso dizer, é chateada, né. [...] e vindo de uma pessoa que deveria se posicionar, pela sua raça, pela sua cor... sabe? Que eu vejo que não há apenas [...] o preconceito do branco para o negro, mas também o preconceito do próprio negro com ele mesmo sabe? É, uma situação que eu posso [...] exemplificar, foi no transporte coletivo (a entrevistada fez uma pausa, como se estivesse escolhendo as palavras) no transporte coletivo [...] uma moça negra, é... Ela mesma não quis se sentar perto de mim, porque ela ficou muito, muito constrangida, assim, eu percebi pelas atitudes dela, quando eu sentei perto dela, ela se saiu de perto de mim, sabe? Há o momento, assim, que eu fiquei assim, um pouco estarecida, e... Mas me fez refletir nessa experiência, me fez refletir, que é muito mais importante também, a pessoa se conhecer, sabe? Da sua importância, sabe? Porque é [...] esse também é o meu papel, das divulgações dos eventos, pra que a própria pessoa ela possa se emancipar né? Porque, ficar constrangido assim, em vários lugares, assim como eu citei... Eu Acredito que vai ser... (risos). Foi a primeira vez que me aconteceu, mas eu</i>

	<i>acredito que possa outras vezes é... se repetir, né? Mas eu realmente não, nunca, nunca sofri preconceito por eu ser branca, né? Porque eu sou branca, então, não</i> (E8, acadêmica da turma de 2019).
E2	<i>Não, eu nunca sofri é... discriminação, é... ou racismo na universidade né, e eu também nunca presenciei um caso na universidade próximo a mim né, e com certeza se eu tivesse visto, eu teria como diz, feito barulho, porque é uma coisa totalmente desnecessária e inadmissível, principalmente dentro de uma universidade</i> (E2, acadêmica da turma de 2019).

2) Acerca da organização curricular, bem como sobre o discurso racial que permeia a prática docente

Entrevistado (E)	– Como você avalia as DCNERER no currículo do curso de Pedagogia, e de que maneira a educação das relações raciais é vista pelos alunos e professores do curso?
E4	<i>[...] eu acredito que dentro do currículo de Pedagogia, [...] essa questão, ela é tratada de forma ainda insuficiente, né? Tendo em vista que o nosso currículo da Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, [...] ele é um pouco atrasado ainda, [...] e não foi atualizada recentemente, por exemplo, o currículo da Universidade do Estado (UEAP), ele foi atualizado recentemente, possui temas, é, muito mais da atualidade, já o da UNIFAP, não é tão atualizado assim, eu acredito, que é por causa disso que as discussões raciais, elas sejam ainda insuficientes, atrasadas... Mas eu acredito que para os alunos e para alguns professores, principalmente, aqueles que trabalham [...] com a temática, seja importante, sim, porque eu cheguei a ouvir professores comentando [...] que deveria ter um espaço maior dentro do currículo, não ficar limitado apenas a uma disciplina, mas que abrangesse, por exemplo, essa temática dentro das práticas pedagógicas, dentro dos estágios, porque não há, a gente trabalha muito no estágio, a questão da ludicidade, a gente trabalha é, focado na alfabetização, mas dentro de temas comuns, mas não, não há um planejamento voltado pra trabalhar a questão, é... racial. Nós tivemos, eu acredito que, uma disciplina de estágio, que nós trabalhamos, mas por que coincidiu com o dia da Consciência Negra, e nós levamos um plano de aula pra trabalhar no estágio sobre a temática, mas não que fizesse parte, é de uma forma mais incisiva do nosso planejamento, entende? Mas, eu acredito que se houvesse essa atualização do currículo da Pedagogia da UNIFAP, eu acredito que a temática da questão racial, seria um pouco mais aproveitada, seria um pouco mais abrangente</i> (E4, egresso da turma de 2017).
E2	<i>Eu vejo que ainda tem [...] certa rejeição, né, da parte curricular mesmo, como eu falei, eu acho importante também trabalhar em outras disciplinas. Eu creio que na... Eu falo pela minha turma né, que os alunos... A gente sempre teve esse debate como uma coisa muito importante, mas a gente não vê essa importância, é dada na questão curricular das disciplinas de outros professores, então seria uma coisa a se pensar, de se inserir essa temática dentro de outras disciplinas. A gente percebe, assim, que às vezes, o professor ele tem certo medo ou receio de falar, por também não ter [...] propriedade sobre o assunto, é, então a gente deveria é... Não só capacitar o aluno pra falar sobre isso né, sobre esse tema, mas também o professor na sala de aula</i> (E2, acadêmica da turma de 2019).
E6	<i>Outros professores em outras disciplinas fazem questão de trabalhar essa temática com a gente, apesar de não ser a disciplina deles, como eu falei o professor Borges (de Filosofia), a professora Júlia, do colegiado de História, não necessariamente o tema era da disciplina deles, mas ainda assim, eles fizeram questão de trabalhar, [...] a professora Piedade, e a professora Eugênia, eram as professoras que estavam especificamente direcionadas, né, a essa disciplina. E a maneira como elas trabalharam era muito rica, no meu ponto de vista, [...] elas trazem pessoas de fora para compartilhar experiências, para compartilhar suas pesquisas, a professora Piedade na disciplina de Teoria e Prática no ensino de Artes, fez a mesma coisa com a gente, ela trouxe pessoas de fora, ela trouxe amigas, colegas lá do Marabaixo, para contar a história do Marabaixo, o que significa o Marabaixo pro nosso Estado, então é uma maneira muito diversificada, a gente não fica só na teoria, a gente vai pra prática, a gente põe a mão na massa, a gente</i>

	<p><i>tem é, como é que posso dizer? O incentivo, né? Eles nos incentivam a refletir sobre o assunto, a fazer nossas próprias pesquisas é a desenvolver os nossos próprios projetos. Eu vejo que há um treinamento, mesmo pra quando formos pra a sala de aula. E eu digo assim, que eu fico triste por perceber que alguns colegas nossos não aproveitaram tanto... É eu acredito que é algo super importante, mas só é de fato experimentado por quem deseja isso. Infelizmente, nem todo o curso, nem todos os acadêmicos, se abrem [...] para essa mudança de visão, para esse aprofundamento, mas pra minha formação acadêmica foi muito importante (E6, egressa da turma de 2017).</i></p>
	<p>De que modo à questão das relações raciais deve ser tratada no curso de Pedagogia e na universidade como um todo?</p>
E6	<p><i>Eu Acredito que nós precisamos muito, é... A maneira como o tema, ele já é abordado da universidade, eu acredito que é uma maneira muito relevante, muito importante. É uma forma muito diversa, a metodologia que os professores adotam, é uma... Há uma diversidade nessa metodologia, que fizemos através das leituras, nós aprendemos através de filmes que nós assistimos, entendeu? Trabalhar também a questão, assim, de posicionamentos que muitos professores adotam na escola, e que é racista, [...] mas eu lembro assim, na época [...] que a gente estava fazendo a prática de arte, teve uma colega, que ela era, ela é branca, mas ela pintou o rosto dela de preto, sabe? Não [...] sei se eu teria feito daquela maneira, né? Ela usou aquela peruca, sabe aquela peruca preta do cabelo preto cacheado? Eu... eu pensei assim... Tipo black power , ela meio que... Ela se travestiu de pessoa preta, na verdade, ela não é uma pessoa preta, o certo era... de repente, alguém do grupo que era uma pessoa negra, ou de repente... Estava tudo certo, na opinião deles, mas eu aprendi que o correto não seria fazer assim... os professores... talvez uma falha de comunicação com aquele grupo, que não era daquela maneira... Então, algumas coisas eu acredito que são importantes, por exemplo, até mesmo na questão da temática dos povos indígenas, né? Muitos professores, hoje, eles ainda trabalham a data, por exemplo, é dos povos indígenas, dessa conscientização, de uma retrógrada que já deveria ter sido, de fato, uma coisa ultrapassada, enfeita a criancinha de indígena, coloca ali os adereços e pronto... Achava que não deveria... Eu acho que é um dia diferente que envolve uma conscientização importante, e que não deveria se limitar a essas ações comemorativas (E6, egressa da turma de 2017).</i></p>
E3	<p><i>No meu ponto de vista, as disciplinas estão trabalhando super bem [...] elas usam metodologias adequadas, as estratégias usadas, e que eu também acredito ser plausível é, que elas trazem justamente pessoas que vivenciaram o preconceito, o racismo na pele, e trouxeram para dentro da sala de aula pra que a gente observasse essas vivências, essas experiências, e que muitos outros colegas conseguiram também: “ôpa”! Eu também já passei por isso, então, eu sofri mesmo o preconceito, eu sofri racismo... e outros... (fez uma pausa). Olha, o professor Moisés trouxe o Fábio , trouxe [...] aquela senhora lá do Curiaú, Dona Esmeraldina , que ela tem né, diversos livros e tal... da vivência dela, também passou por uma questão de câncer e tal... Então, ele trouxe várias dinâmicas, como forma da gente valorizar, nos reconhecer nessa cultura, [...] e ao mesmo tempo a forma como eles conduziram essa disciplina, nos faz perceber é [...] que também... É uma forma, até de cessar os preconceitos, porque muitas das vezes, os colegas ‘sem noção’, sem uma consciência racial, acabavam, acredito, eu, fazendo certos tipos de preconceitos sem perceber que aquilo era preconceito, então, essa educação étnico-racial, ela traz também essa consciência cultural, racial, e ao mesmo tempo ela promove ou combate o preconceito, racismo, discriminação, porque ela traz esse saber, esse conhecimento, essa desmistificação né, então é uma forma também de combater o preconceito, a discriminação, o racismo (E3, acadêmica da turma de 2018).</i></p>
E8	<p><i>Apesar de tudo o que é feito, como eu falei pra você anteriormente, as feiras, por exemplo, ontem não, terça-feira, teve lá, no anfiteatro é [...] acho que é palestra, conferência é... Afrocientista e teve lá no anfiteatro, terça-feira agora, a mesa de abertura foi às 14h00min hs e realmente estava aquela culminância já, [...] de um grupo de pessoas que foram selecionadas, e tiveram também estudantes, que eu achei muito importante eles participarem do stand da educação básica, então... Assim, foi maravilhoso, o resultado do projeto que foi feito. Pois é, se tivesse mais essa possibilidade é, de não só ter a disciplina em si, né, mas poder fazer essa alternância de aula, e vivência de prática sabe? Que a maioria das disciplinas, elas... É importante sim ter a teoria, porque tem muita teoria, sabe? O curso de Pedagogia tem muita teoria, a gente ir para adentrar realmente é... uma aldeia indígena, por exemplo, né? A gente</i></p>

	<i>poder participar de uma visitação é, [...] nas áreas de quilombos, né? Ou mesmo participar de projetos no próprio bairro da gente, né... Onde tem pessoas que necessitam... e a maioria na verdade, é negro, é poder ter essa vivência, sabe? É... [...] então, eu acredito que só a sala de aula é impossível a gente ter essa construção, é desmistificar esses pensamentos, sabe? Porque é muito utopia, a gente precisa mais é ir pra prática, né? Meu ponto de vista nessa questão (E8, acadêmica da turma de 2019).</i>
--	--

3) Sobre as ações e estratégias que buscam o enfrentamento e o combate ao racismo, bem como a efetivação da educação das relações raciais no curso de Pedagogia.

Entrevistado – (E)	Como os professores incorporam a questão racial em sua metodologia de ensino visando o enfrentamento às práticas racistas? Eles reconhecem a importância da cultura negra e indígena no referido curso? Como você analisa esse aspecto?
E4	<i>[...] não são todos os professores que trabalham nessa temática, não são todos que estão dispostos a fazer essa interdisciplinaridade de trazer a temática, mesmo que não seja, é, algo ali, obrigatório da sua disciplina, por exemplo, dá para trabalhar a questão racial na disciplina de Teoria e Prática de Língua Portuguesa, de Literatura Infante-Juvenil, dá para trazer isso pra para outras disciplinas também, como de Estágio, como de Prática Pedagógica de, por exemplo, sete práticas pedagógicas que nós tivemos apenas uma delas, nós tivemos um momento que trabalhou justamente focado nessa questão racial. Mas, as outras seis, nós não tivemos em nenhum momento, nós passamos uma semana em sala de aula com os alunos em prática pedagógica, nós não tiramos um dia, por exemplo, para tratar dessa questão. Então eu acredito que bem poucos professores se preocupam com a difusão dessa discussão, com debates em trazer pra sala de aula, e fica limitada a uma disciplina, às vezes duas, uma disciplina que trata especificamente, outra que trata superficialmente, mas não há essa distribuição da temática, dentro das demais disciplinas, que tem é um espaço ali, que poderia ser utilizado dentro do seu plano de ensino (E4, egresso da turma de 2017).</i>
E7	<i>Bem, é [...] poucos professores fazem essa integração da importância das relações étnico-raciais, dessa disciplina. Tirando a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, como eu citei na maioria das perguntas, os professores, eles trabalham assim, é mais focado, para as suas disciplinas, para os seus campos de conhecimento, mas quando se pegam em situações que vêm à necessidade de expressar essa questão do combate ao racismo, [...] de conscientização, eles demonstram, abertos às discussões, né... E com a disciplina de relações étnico-raciais, o trabalho feito dentro dela era as leituras de artigos, assistir documentários antirracistas, era discussão dentro da sala de aula, onde a gente era aberto pra falar, discutir a nossa visão, [...] é sobre a sociedade, como essa sociedade nos molda, e como a gente tem que quebrar algumas coisas que a sociedade criou e enraizou na gente, como cidadãos. É... eles reconhecem como importante, mas eles não dão uma visão, assim é... a visão deles é mais superficial, né... sobre essa importância. A importância maior, quem dá mais visibilidade a essa importância, são os professores que trabalham as relações étnico-raciais. Nas outras matérias, não, não, se forem discutir é a questão das cotas, e são coisas superficiais demais, que não dá para você se aprofundar, não dá para você ter aquela discussão que vá ser proveitosa (E7, acadêmica da turma de 2019).</i>
E8	<i>[...] é o medo, é o medo de falar algo, assim... Que seja entendido de maneira errada. Porque, como eu disse pra você, hoje, eu consigo falar, mas no momento que eu tive a disciplina, eu não conseguia me posicionar, [...] eu tentava participar, mas tudo que eu falava, é... Era tido como algo negativo, por exatamente, não conhecer. E foi por isso, que eu cada vez mais fui lendo para ter um pouquinho mais de conhecimento a respeito da lei (10.639/03), das questões que permeiam toda ela. E ainda tenho muito mais a aprender, [...] mas foi pra mim uma experiência bem frustrante, porque eu quero conhecer, conhecer um pouquinho mais dessas questões, mas a gente não tem abertura, de falar como a gente quer, porque a gente está aprendendo a construir ainda nossa fala, sabe? É mais assim nessa questão... (E8, acadêmica da turma de 2019).</i>
	<i>Uma coisa assim, que eu já falei pra ti, é a questão do tratamento, né? É algo muito</i>

E6	<p><i>interessante [...] na disciplina de relações étnico-raciais, foi que a professora Eugênia, a professora Piedade, e acho que você, você também, nessa aula estava presente, foi sobre o tratamento em relação aos bebês, né? As crianças bem pequenas, crianças lá bem pequenininhas, na educação infantil, muitas vezes a criança, [...] que é branca, ela recebe mais carinho, ela é vista de outra maneira, mais 'fofinha', e muitas vezes a criança que é preta, o bebezinho preto, ele é deixado de lado, ele não recebe carinho. Então, eu percebo que durante o curso, a maneira como os professores trabalham essa questão, né, do enfrentamento ao racismo, vai desde os pequenos detalhes, assim, desde o bebezinho. Ele (o bebê) não compreende o que está acontecendo ao redor dele, mas ele já merece ser bem tratado, né, de fato. Então, desde esses pequenos detalhes, que talvez para nós, pode não ser tão significativo, e em minha opinião é significativo, a gente já precisa, é desenvolver [...] essas ações de enfrentamento ao racismo. É... Acredito que além das coisas que eu falei, essa é uma das que eu me lembro bem. Eu, infelizmente, durante a graduação, eu presenciei atitudes de racismo em estágios meus, como eu falei [...] na universidade, eu não presenciei. E eu lembro que na época, eu me senti muito impotente em relação ao que eu presenciei, porque eu era uma mera estagiária, não sei se você passou por essa experiência, de ser estagiário... Então, a gente que é estagiária, a gente tem medo de qualquer atitude nossa, a gente ser desligada do estágio, perder a nossa bolsa, enfim. Eu suspeitava que a professora que eu trabalhava com ela, ela era racista, porque ela não era uma professora que tratava muito bem os alunos, ela era muito.... com crianças de 5 anos de idade, crianças pequenas. E eu ainda estava conhecendo essa professora no início da pandemia, e eu lembro que um dos alunos, que era um aluno preto, muitas vezes, assim, ela tratava ele com indiferença (E6, egressa da turma de 2017).</i></p>
	<p>Existe alguma resistência no trato às questões raciais e ao estabelecimento do ensino de história africana e afro-brasileira? Como você entende essa situação?</p>
E3	<p><i>Não, pelo o contrário (falou com bastante firmeza), ela é bastante discutida, a gente observa que alguns anos atrás, essa discussão, realmente, ela não tinha chegado aqui, por exemplo, em 2009, 2008 ou no ano anterior a 2013, 2012, acredito, eu, não tinha chegado ainda essas discussões, não ouvia ninguém falar, agora, o que a gente mais ouve são pessoas discutindo, nós percebemos é palestras, vários cursos palestrando sobre essa temática, professores que são trazidos de fora nos seminários pra cá, então, é uma discussão que está, muito em evidência, e realmente veio com força dentro da universidade, são bastante discutidas as relações étnico-raciais, sempre com diversos temas, mas ela tá aqui sendo abordada (E3, acadêmica da turma de 2018).</i></p>
E4	<p><i>A temática ela é muito rica, e nas poucas vezes que os professores trouxeram para sala de aula, os alunos se interessaram, os alunos foram atrás, os alunos buscaram formas alternativas de apresentar um determinado trabalho, por exemplo, vamos trazer um grupo de Marabaixo, [...] um grupo de batuque, [...] músicas, [...] instrumentos, vamos transformar a aula em algo cultural, por exemplo, mas isso se limita ao professor é incentivar, senão os alunos não se interessam em sua grande maioria. Mas aí, a maioria dos professores acaba não comprovando, não dando ali aquele pontapé inicial. O aluno fica ali esperando o que o professor vai fazer... o aluno, ele espera que o professor apresente o seu plano de ensino, e o aluno vai trabalhar dentro daquilo que foi proposto. Então, assim, o professor, ele não, não tem essa iniciativa, ele não apresenta, o aluno, ele [...] acaba não tomando a iniciativa também. Então, eu acredito que muitos professores eles cumprem apenas aquilo que está no seu plano, por exemplo, é um plano que já está ali há 20 anos. Tem professor, que nós vamos pegar o trabalho... e se nós compararmos com turmas bem anteriores, é o mesmo texto, é a mesma atividade, às vezes, ele não se preocupou em mudar nem uma palavra, é a mesma coisa. Então, o professor, ele fica na [...] zona de conforto dele, não se propõe a trazer algo voltado para a temática, não porque tenha resistência, mas porque ele está ali, na sua zona de conforto, e ele não, não quer mudar, não quer trazer algo novo, mas quando há um professor disposto, a turma também está disposta a trabalhar [...] nesse sentido. Alguns professores, eles trazem um plano pronto e acabou ali. E o aluno, às vezes propõe algo diferente, mas é... Alguns, a minoria, apresenta certa resistência. Já a maioria, eles trazem uma proposta, mas deixam aberto, por exemplo, se o aluno quiser trabalhar uma determinada temática. É... eles deixam a critério do aluno, por exemplo, eu apresentei a temática do meio ambiente em uma determinada prática pedagógica, não era a proposta</i></p>

	<i>inicial da professora, mas aí ela se colocou totalmente à vontade para contribuir desde que nós apresentássemos o projeto, com todas as informações possíveis, por exemplo, com metodologia, com formas de avaliação, como deveria ser trabalhado em sala de aula, então a professora se mostrou nesse exemplo, é, receptiva à outras temáticas, mas há professores, que já vem ali com aquilo pronto, e que não há espaço pra... não há abertura para outros temas, por exemplo (E4, egresso da turma de 2017).</i>
	Quais conteúdos você considera fundamentais para uma educação antirracista no curso de Pedagogia? Por quê?
E5	<i>Conteúdos que nos leve a conhecer a história, a cultura, a religião negra, são bastante importantes pra... Até mesmo pelo respeito né, respeito ao próximo, respeito à nossa cor, respeito às diferenças. Então eu acredito que é muito importante saber da história, da cultura, da religião... Os conteúdos que eu acho importante para essa educação antirracista eu acredito que sejam conteúdos que trabalhem a questão da religião, da cultura, da luta desses povos é, do enfrentamento que até hoje né, a gente passa, para essa questão do racismo, a questão dessa violência que acontece (E5, egressa da turma de 2017).</i>
E8	<i>É importante conhecer, [...] tanto a historicidade, como se deu, é, a construção dessa mentalidade que hoje a gente entende como raças superiores. É muito importante, não só no curso, mas também, que tem a lei, né, que deve ser inserida, também, no currículo da educação básica, né? Deve ser também, ter conhecimento [...] das religiões, porque as religiões, elas têm um poder muito grande [...] né? É, de construir conceitos preconceituosos, se falar de uma religião de matriz africana, eles já... [...] ah, são religiões de macumba, mas o que é uma macumba? Muitas não sabem o que é uma macumba, e que não tem nada a ver com a religião. Aí, outra questão é falar sobre o multiculturalismo, a importância de falar [...] dessas diversas, [...] né? Como é que eu posso dizer... Essas diversas culturas, que fazem parte da construção, né, da nação brasileira, tanto a negra quanto a indígena, também, do europeu, e não só do europeu que veio para cá e construiu o que a gente tem hoje, mas sim o negro e o índio, indígena, né? Então, é [...] essas questões assim, deveriam ser muito mais é... Eu acho bastante importante a gente conhecer, é também dos resultados que hoje a gente... Que é perceptível na construção da nossa sociedade, por exemplo, a gente vive numa sociedade totalmente na marginalidade, e a maioria da sociedade é negra, por quê? Tem que entender porque que hoje a sociedade brasileira se encontra numa desigualdade tão grande, né... é... Para poder entender o estado, que a gente está hoje, é preciso à gente conhecer o que estava acontecendo no passado, a nossa história do passado, então, a história, [...] eu acho que é um ponto importante que deveria ser mais trabalhada (E8, acadêmica da turma de 2019).</i>
	Há um trabalho efetivo em coletividade no combate ao racismo? Como se desenvolve, e o que você pensa sobre isso?
E1	<i>Um trabalho coletivo... Eu acredito que tenha, porque assim, é uma questão... Muito que eu observava [...] na disciplina de relações étnico-raciais... O que acontecia? É, se eu não me engano, a professora tinha, [...] eu não tenho certeza, porque eu não participava né? Mas eu via os meus... Eu tive duas colegas que participavam que eram do PET, que falava sobre essas questões, então, o que eu via que sempre, ou quase sempre os professores variavam, entendeu? Às vezes era um professor, às vezes era outro, é... Eu acredito que eram alunos de outros... de pós-graduação, não, não sei informar isso, né? Mas assim, eu vejo assim, que era importante, por quê? Porque cada um ver de um jeito. Uma coisa que eu observei, outro professor pode ter visto de outra forma e ele põe o lado dele, entendeu? Então eu, eu... [...]. Era dessa forma, é... a professora compartilhava o material com os alunos e eles debatiam sobre aquilo. Então cada um falava o aquilo... que tinha conseguido raciocinar, criar uma opinião, se aquilo era importante ou não, como aquilo contribuiu. Então, assim, de forma coletiva, eu observei esse projeto, o PET, mas eu não sei falar muito sobre ele, né? Porque eu não participei dele, mas eu sei que acontecia. Eu acho que... Eu observo nas redes sociais da universidade que tem oficinas, que tem palestras sobre, mas eu não sei informar sobre... Se, é de algum projeto, se é de alguma pesquisa, entendeu? (E1, egressa da turma de 2017).</i>
	<i>A gente sempre vê que dentro da universidade [...] tem alguns movimentos sociais, né? E a gente sempre vê, é... Rodas de conversa, palestras, esses pequenos seminários voltados para a temática e que são abertos ao público. Então, a gente sempre tem cartazes</i>

E2	<i>espalhados pela UNIFAP, que ficam lotados [...] nos pilares, nas paredes dos blocos dos cursos, a gente também tem, a gente vê panfletagem, né. Então, sempre [...] tem questões [...] trabalhos voltados para essa temática (E2, acadêmica da turma de 2019).</i>
E6	<i>Sim, sim, eu vejo que existem sim, algumas pessoas que nós temos uma referência dentro da universidade, é justamente a professora Piedade, o professor Borges, a professora Eugênia, que a gente vê que eles movimentam é, grupos contra o racismo, para se posicionarem. A professora Piedade, na época que ela se candidatou a reitoria da universidade, uma das principais pautas que ela levantava dentro da campanha dela, era exatamente essa luta contra o racismo, e justamente por ela ser uma pessoa que representa essa comunidade. Então a gente percebe uma representatividade muito forte, um engajamento muito forte, dentro da universidade, inclusive, né. É... [...] com departamentos que trabalham especificamente pesquisas voltadas para o assunto, com alunos tanto do curso de Pedagogia quanto dos demais cursos, como cursos de História, curso de Sociologia, Geografia, que são os cursos mais próximos ali do nosso bloco, então a gente tinha um contato maior. Então a gente vê o engajamento dos movimentos sociais e da comunidade, é da comunidade universitária em relação a isso, esse enfrentamento. Dentro do curso como eu falei né? Eu tinha muitos colegas, que também é... Faziam parte dos grupos, das movimentações. E que compartilhavam muitos desses conhecimentos com a gente, dessa importância (E6, egressa da turma de 2017).</i>