UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOYCE RODRIGUES DE SOUZA COSTA

FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT

CATALÃO-GO
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [ ] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

JOYCE RODRIGUES DE SOUZA COSTA

3. Título do trabalho

FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva**, **Professora do Magistério**

Superior, em 01/11/2022, às 03:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **JOYCE RODRIGUES DE SOUZA COSTA**, **Discente**, em 01/11/2022, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3299921** e o código CRC **CF4FA991**.

Referência: Processo nº 23070.044846/2022-47 SEI nº 3299921

JOYCE RODRIGUES DE SOUZA COSTA

FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Profª. Drª. Altina Abadia da Silva.

CATALÃO-GO
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Costa, Joyce Rodrigues de Souza
FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA : LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT / Joyce Rodrigues de Souza Costa. - 2022.
92, f.

Orientadora: Profa. Dra. Altina Abadia Da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2022.

Inclui siglas, gráfico, lista de figuras.

1. Educação Antirracista. 2. Formação de pedagogos/as. 3. Relações étnico-raciais. I. Da Silva, Altina Abadia , orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº.214 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **JOYCE RODRIGUES DE SOUZA COSTA**.

Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, no Miniauditório do PPGEDUC - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Maria Zenaide Alves - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Prof. Dr. André Luiz de Souza Filgueira - UFPA- Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Joyce Rodrigues de Souza Costa**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **"**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT**"**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT**"**

Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva**, **Professora do Magistério Superior**, em 12/09/2022, às 01:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves**, **Professora do Magistério Superior**, em 12/09/2022, às 06:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Andre Luiz de Souza Filgueira**, **Usuário Externo**, em 19/10/2022, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3135029** e o código CRC **27A6C5AE**.

Referência: Processo nº 23070.044846/2022-47 SEI nº 3135029

Dedico esta dissertação a minha mãe, Domingas, e ao meu pai, José Antônio. Com todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Presto os meus agradecimentos, primeiramente, a Deus, pela vida, pela sabedoria, por todas as minhas conquistas pessoais e profissionais, e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais, as quais não mediram esforços para me ajudar durante a realização do mestrado até então. A estas pessoas esterno aqui meus sinceros agradecimentos.

À Prof.ª Dra. Altina Abadia da Silva, minha orientadora, por ter despertado em mim o desejo de aprender cada vez mais e ter sido um exemplo no sentido de desenvolver uma educação mais humana, que incentiva o respeito às diferenças e valoriza os direitos dos cidadãos. Pelas suas orientações, por compartilhar conhecimentos e material bibliográfico, e pelo carinho e confiança em mim depositados desde o início dessa trajetória. Agradeço também aos professores André Luiz de Souza Filgueira, Maria Zenaide Alves e Viviane Faria Lopes que compuseram a banca examinadora deste trabalho, pelas somativas e contribuições cruciais para o desenvolvimento deste estudo.

A todos os professores do programa de Pós-graduação em Educação da UFCAT, pela dedicação e pelos ensinamentos compartilhados durante minha trajetória como mestranda até o presente momento.

Aos colegas, os quais compartilharam alegrias, angústias, conhecimentos e ideias nos encontros remotos. Foi uma convivência maravilhosa e enriquecedora.

De forma geral agradeço todos meus amigos e aqueles que entenderam meus momentos de desistências, quando o foco precisava ser a escrita, e todos que me incentivaram não desistir quando o contexto de pandemia ganhou cenário, me fazendo mudar todo percurso de pesquisa.

Aos meus pais, por todos os esforços para garantir meus estudos e pelos ensinamentos de vida.

“Numa Sociedade Racista, Não Basta Não Ser Racista: É Preciso Ser Antirracista!”

Ângela Davis, filósofa e militante

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da formação de professores/as, na linha de pesquisa de Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT). Esta pesquisa possui como tema a educação antirracista na formação de pedagogos/as. Pesquisadoras da causa étnico-racial no campo educativo, Nilma Lino Gomes (2017) e Petronilha Gonçalves e Silva (2018), defendem, em suas produções, a urgência do desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva antirracista nas instituições escolares. Cientes de que os professores/as precisam estar preparados/as para atenderem tal tarefa, buscamos responder como se configura a formação do/a pedagogo/a na Universidade Federal de Catalão para o desenvolvimento de uma educação antirracista, como objetiva a Lei 10.639/03. O objetivo geral desta pesquisa é investigar, se há uma abordagem antirracista nos processos formativos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão. Como objetivos específicos, buscamos: investigar na literatura de que forma a educação antirracista se insere na formação de professores/as; investigar, através da análise do Projeto Pedagógico de que forma o Curso de Pedagogia da UFCAT colabora para a formação antirracista de pedagogos/as; identificar, através da compreensão do corpo docente de curso de Pedagogia da UFCAT, se há um engajamento para a promoção de uma formação antirracista; sinalizar limites e possibilidades de uma formação antirracista para pedagogos/as, através da elaboração de uma componente curricular. . Optamos por uma abordagem qualitativa para a realização deste estudo, através de uma pesquisa descritiva de campo. No primeiro momento, nos baseamos em um levantamento bibliográfico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e no Grupo de Trabalho (GT) 21 Educação e Relações Étnico-Raciais – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a fim de compreender como está sendo visto o ensino e a formação antirracista, assim como o que podemos aprender através da experiência teórico-metodológica e construir narrativas que possam vir a resistir frente a essas problemáticas. Evidenciamos a contribuição de Nilma Lino Gomes destacando o Movimento Negro Educador para a nossa compreensão de currículo, formação docente e práticas educativas, alicerçados no campo da educação antirracista. Posteriormente, com um olhar pretagógico investigamos o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão considerando sua matriz curricular e a análise das respostas no questionário de pesquisa dos/as docentes que se dispuseram a participar do estudo. Por fim, realizamos a elaboração de uma componente curricular com objetivo de pensar possibilidades para a formação de pedagogos/as neste contexto. De acordo com os achados proporcionados por essa pesquisa, a maioria dos/as docentes participantes conhecem a Lei 10.639/03, e a esse fato, certamente, não cabe romantização. Há um avanço considerável em relação há 10 anos atrás. Ainda assim, a carência de orientação para que os/as pedagogos/as possam realmente refletir sobre a importância da legislação e encontrar mecanismos para a implementar em sua prática docente é uma realidade. Além disso, espera-se que este estudo contribua para uma perspectiva mais igualitária das questões étnico-raciais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, a partir de uma formação pedagógica antirracista

Palavras-chaves: Educação Antirracista, Formação de pedagogos/as, Relações étnico-raciais, Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This study is located in the field of teacher training, in the line of research Educational Practices, Teacher Training and Inclusion, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Catalão (PPGEDUC/UFCAT). This research has as its theme anti-racist education in the training of pedagogues. Researchers of the ethnic-racial cause in the educational field, Nilma Lino Gomes (2017) and Petronilha Gonçalves e Silva (2018), defend, in their productions, the urgency of developing pedagogical practices in an anti-racist perspective in school institutions. Aware that teachers need to be prepared to fulfill this task, we seek to answer how the formation of the pedagogue at the Federal University of Catalão is configured for the development of an anti-racist education, as provided for in Law 10.639/03. The general objective of this research is to investigate whether there is an anti-racist approach in the formation processes of the Pedagogy course at the Federal University of Catalão. As specific objectives, we seek to: investigate in the literature how anti-racist education is inserted in teacher training; to investigate, through the analysis of the Pedagogical Project, how the UFCAT Pedagogy Course contributes to the anti-racist training of pedagogues; identify, through the understanding of the faculty of the UFCAT Pedagogy course, if there is commitment to promote anti-racist training; to signal limits and possibilities of an anti-racist training for pedagogues, through the elaboration of a curricular component. . A qualitative approach was chosen to carry out this study, through a descriptive field research. At first, we had a bibliographic survey, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in the CAPES Periodicals Portal and in the Working Group (GT) 21 Education and Ethnic-Racial Relations - of the National Association of Postgraduate Studies. Graduation Studies. -Graduation and Research in Education (ANPED), in order to understand how anti-racist teaching and training is being seen, as well as what we can learn through theoretical-methodological experience and build narratives that can resist these problems. We highlight the contribution of Nilma Lino Gomes, highlighting the Black Educator Movement for our understanding of curriculum, teacher training and educational practices, grounded in the field of anti-racist education. Subsequently, with a pretogogical look, we investigated the Pedagogy course at the Federal University of Catalão, considering its curricular matrix and the analysis of the answers in the research questionnaire of the professors who were willing to participate in the study. Finally, we carried out the elaboration of a curricular component with the objective of thinking about possibilities for the formation of pedagogues in this context. According to the findings provided by this research, most of the participating teachers are familiar with Law 10.639/03, and this fact is certainly not romanticized. There is considerable progress compared to 10 years ago. Even so, the lack of guidance so that pedagogues can really reflect on the importance of legislation and find mechanisms to implement it in their teaching practice is a reality. In addition, it is expected that this study will contribute to a more egalitarian perspective on ethnic-racial issues and to the construction of a more just and democratic society, based on an anti-racist pedagogical training.

Keywords: Anti-racist Education, Training of pedagogues, Ethnic-racial relations, Law 10.639/03.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo Curricular do 1° e 2° período do Curso de Pedagogia da UFCAT.**Error! Bookmark not defined.**
Figura 2 – Fluxo Curricular do 3° e 4° período do Curso de Pedagogia da UFCAT.....68
Figura 3 – Fluxo Curricular do 5° e 6° período do Curso de Pedagogia da UFCAT. 68
Figura 4 – Fluxo Curricular do 7° e 8° período do Curso de Pedagogia da UFCAT.....69
Figura 5 -- Componente Curricular 'Fundamentos e metodologia de história'.....72
Figura 6 -- Componente Curricular 'Seminário de Integração: Educação, Cultura, Direitos Humanos e Sociedade'.....73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classificação de cor dos participantes da pesquisa.....76
Gráfico 2 – Situações de racismo na UFCAT sob a perspectiva dos docentes.....78
Gráfico 3 – Envolvimento do plano de ensino do curso de pedagogia com a temática antirracista .81
Gráfico 4 – Índice dos professores que já ministraram componente curricular ou NL na temática antirracista.....82
Gráfico 5 – Índice de participantes que conhecem a Lei 10.639/03 86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de pesquisas encontradas em cada plataforma a nível Nacional de 2003 a 2020. 29
Quadro 2 – Artigo Escolhido do Gt-21 Da Anped 31
Quadro 3– Indicadores, Dados E Estatísticas Sobre Efeitos Da Desigualdade Racial Na Sociedade Brasileira 32
Quadro 4– Tese Escolhida – BDTD 35
Quadro 5 – Artigo Escolhido nos Periódicos da Capes. 41
Quadro 6 – Reação dos docentes ao se depararem com casos de racismo na UFCAT..... 79
Quadro 7 - Justificativa dos professores que abordam a temática antirracista em suas práticas pedagógicas.....83
Quadro 8 – Ponto de vista dos participantes sobre a criação de uma disciplina que contemple a temática antirracista 84
Quadro 9 – Justificativa dos participantes sobre a pauta da Lei 10.639/03 87
Quadro 10 – Componente curricular proposta pela autora 89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
2. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
3. BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
4. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
5. FGV - Fundação Getúlio Vargas
6. GT- Grupo de Trabalho
7. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
8. IES- Instituição de Ensino Superior
9. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
10. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
11. MN - Movimento Negro
12. MNU - Movimento Negro Unificado
13. PPC - Projeto Pedagógico Curricular
14. SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
15. SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –
16. SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial
17. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
18. UFCAT - Universidade Federal de Catalão
19. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
20. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **19**

Percurso metodológico 23

Organização dos Capítulos 26

CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM TRIPÉ FORMATIVO **28**

1.1 O contexto histórico como ponto de partida 30

1.2 Relações Étnico-Raciais E Seus Fundamentos 34

1.2.1 Professor Branco, o problema também é seu! 39

1.3 A Cultura afrocentrada nas práticas pedagógicas 41

CAPÍTULO 2 - O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE/ESCOLA ANTIRRACISTA **45**

2.1 A Luta Do Negro(a): um elemento educativo 47

2.2 Concepções pedagógicas: uma mediação antirracista 53

2.3Transgredindo currículos e descolonizando saberes 55

2.4 Reflexões sobre e com as Políticas de Formação docente para um ensino Antirracista.....**59**

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CURRICULAR E FORMATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT: UM OLHAR PRETAGÓGICO **65**

3.1 Natureza da pesquisa..... 65

3.2 Apresentação da Grade curricular do curso de pedagogia da UFCAT 67

3.3 O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e seu engajamento antirracista 69

3.4 Levantamento de dados do questionário de pesquisa 75

3.4.1 Situando a problemática a partir do lócus de pesquisa 77

3.4.2 Sobre a formação: o que os/as participantes da pesquisa explanam? 80

3.5 Estruturação Da Componente Curricular 89

CONSIDERAÇÕES FINAIS **92**

REFERÊNCIAS **93**

INTRODUÇÃO

"Neguinha do cabelo de "Bombril", trança de lagartixa, tira esse tufão da frente do quadro. Eu venho pra escola de carro e você de pé. Volta pro seu maranhão. Maranhense é a peste negra do Goiás".[1]

Ao ler as sentenças acima, é imaginável que eu não tenha tido uma infância e adolescência muito harmoniosas, mas explicarei mais sobre isso em breve. Nasci em Pastos Bons, no Maranhão, onde morei até os 15 anos de idade, concluindo os estudos até o 1° ano do ensino médio em uma escola estadual. A educação era muito precária, os livros estavam em péssimas condições, a merenda era reaproveitada por dias, e a gestão não possuía formação para exercer tal função. Os/as professores/as de Português também ministravam aulas de Biologia, e os/as de Filosofia ensinavam matemática, por exemplo. E ambos não apresentavam a formação específica para tal. Essa é apenas uma síntese da realidade escolar que vivenciei.

Sempre fui dedicada aos estudos. Gostava de estudar em casa, pois na escola não conseguia me concentrar, devido às ações discriminatórias de cunho racistas e sexistas orquestradas em sala pelos meus colegas de classe. Por isso, me destacava mais nas provas do que nas tarefas realizadas em sala de aula.

No ano de 2014, na companhia de minha família, me mudei para a cidade de Goiânia, no estado de Goiás. No início, a adaptação foi muito difícil, visto que a recepção, principalmente na escola, não foi prazerosa. Em Goiânia, cursei o 2° ano do ensino médio no Lyceu da Capital. Foi a melhor escola que estudei na minha vida. Nela, pude perceber a diferença das gestões, isto é, a que tive contato no meu estado natal comparada com a que passei a ter acesso no estado de Cora Coralina. O incentivo dado aos/às alunos/as, no aspecto do crescimento intelectual e do desenvolvimento de habilidades, e o envolvimento da instituição com a comunidade despertaram a minha atenção. Essa vivência foi assinalada por um choque de culturas. Eu busquei, na experiência antropológica baseada na troca de saberes e experiências, fortalecimento para prosseguir a caminhada no estado que, a seu modo, me

[1] Expressões racistas e xenofóbicas anunciadas à autora pelos colegas de sala em seu contexto escolar.

acolhia. Contudo, a fricção cultural, típica entre os agrupamentos humanos distintos, permanecia.

Diante disso, em toda minha vida, fui atacada devido ao racismo, ao machismo e à xenofobia. Destaco essa última expressão, conforme registrado no início deste texto. Recentemente, me formei em Pedagogia por uma Universidade Pública do interior de Goiás, em Catalão, na qual desenvolvi estudos na área da educação para as relações étnico-raciais, e, em continuação a esse percurso formativo, realizo o Mestrado em Educação na mesma Universidade.

Para encerrar o relato sobre minha experiência escolar, quero compartilhar com você, leitor/a, que, apesar das dificuldades experimentadas – sejam elas de natureza educacional, devido às fragilidades das instituições escolares que me acolheram nos primeiros anos formativos, dificuldades também na relação com os meus pares em sala, devido ao racismo, machismo e xenofobia –, eu não sucumbi. Não sucumbi porque o meu amor pela educação e o apoio dado pelos sujeitos ao meu redor (familiares, amigos/as e educadores/as), os quais sempre deram suporte em minha caminhada, e foram o alimento indispensável para minha jornada até aqui.

Hoje, ciente do meu lugar neste mundo, em reflexo dos processos de resistência que culminaram na minha redenção e que me trouxeram até aqui, à escrita desta dissertação, marcada pela minha condição de mulher, negra, nordestina e educadora, vejo que sou uma sobrevivente. Sou sobrevivente porque, parafraseando o mestre Paulo Freire (1987), homens e mulheres se educam em comunhão. É movida pelo desejo de me educar e de educar também, posto que ensinar e aprender é um processo dialético e dialógico, que apresento, a seguir, esta dissertação de mestrado voltada à tematização da educação Antirracista e sua fragilidade nos processos formativos.

Portanto, acima expresso um breve memorial descritivo, estabelecendo meus processos de subjetividades e os contextos sócio-históricos que desencadearam esse ato de resistência, me proporcionando o encontro a esta pesquisa. E diante de nossas inquietações em decorrência de tais vivências pessoais e acadêmicas, é evidente a carência de discussões relativas à Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, a qual altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de

ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Assim, ao considerar as exigências dessa legislação, nos preocupa o fato de percebermos o despreparo dos/as docentes frente à essas questões, as quais foram evidenciadas tanto em minha pesquisa de estágio curricular obrigatório quanto no desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

É notório que o processo de discriminação sofrido pela população negra deixa sequelas, as quais muitas vezes são irreparáveis. Quando, neste memorial, repenso sobre tal situação, relato: "gostava de estudar em casa, pois na escola não conseguia me concentrar, devido às ações discriminatórias de cunho racistas e sexistas orquestradas em sala pelos colegas de classe. Por isso, me destacava mais nas provas do que nas tarefas realizadas em sala de aula". Nesse caso, pondero essa questão como um dos retratos que evidencia o racismo e suas consequências psicológicas para aqueles que o sofrem, nesse contexto, interferindo negativamente em uma de nossas maiores preocupações enquanto educadores/as: o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa inquietação faz parte de um argumento da pesquisa "Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade" (2007), resultado de um convênio entre o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação, e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A pesquisa combinou técnicas qualitativas – como entrevistas, grupos focais e observações em sala de aula – com análises quantitativas, tais como os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Realizado nas cidades de Belém, Salvador, São Paulo e Porto Alegre, bem como no Distrito Federal, o estudo é abrangente e focou em crianças, alunos/as das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio, assim como pais, mães, professores/as, diretores/as e funcionários/as de 25 escolas particulares e públicas. De acordo com esse estudo,

> Existe um desempenho escolar desigual entre alunos brancos e negros, que é maior entre ricos do que entre pobres, aponta a pesquisa. Sendo assim, mais do que às diferenças socioeconômicas, o baixo desempenho dos alunos negros se deve às práticas discriminatórias na escola, muitas vezes veladas. Essas conclusões foram obtidas a partir da análise das provas do Saeb de 2003 aplicadas, pelo Ministério da Educação, junto aos alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Nesse sentido, professores, pais e alunos tendem a negar que existam práticas racistas nas escolas. Xingamentos e apelidos de cunho racista são justificados como "brincadeiras". Professores silenciam e se omitem, preferindo não tratar do assunto em sala de aula para "não levantar o problema" ou mesmo deixando de intervir nos casos de discriminação racial. "Todos tendem a se

> declarar contra racismo, o que de alguma forma colabora para que não se discutam formas de identificar sutis discriminações, ou a reconhecer que os apelidos de teor racista, mesmo que aceitos pelos vitimizados, doem e causam sequelas identitárias", diz a pesquisa (CANTARINO, 2007, v. 59, p. 11).

De fato, essa problemática é cada vez mais recorrente no ambiente escolar. Com base nos dados mais recentes do questionário do Censo Escolar de 2015, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com 52 mil diretores de escolas, em 12 mil instituições escolares não existem programas com a temática racial. Isto é, de acordo com essa pesquisa, a discussão sobre o racismo não faz parte de projetos com essa pauta em 24% das escolas públicas, apesar de que, desde 2003, todas as escolas são obrigadas, por lei, a ter, no currículo do ensino fundamental e médio, o ensino de história e cultura afro-brasileiras, e essa discussão não foge da perspectiva que a Lei aborda. Se é tarefa do ambiente escolar prestar um ensino pautado em defesa do cumprimento da Lei nº 10.639/03, é evidente que ainda existem obstáculos, conforme expõe a pesquisa citada. Desse modo, a partir dessas reflexões, em vista de que os/as professores/as precisam estar preparados/as para atenderem tal tarefa, indagamos: como se caracteriza a formação do pedagogo/a na Universidade Federal de Catalão para o desenvolvimento de uma educação numa perspectiva antirracista, como objetiva a Lei 10.639/03?

Cientes desta amarga realidade, pesquisadoras defensoras da causa étnico-racial no campo educativo, como Nilma Lino Gomes (2017), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018), defendem, em suas produções, a urgência do desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva antirracista nas instituições escolares.

Enquanto perspectiva de educação antirracista, compreendo que não se trata apenas de abordar as relações raciais na formação docente, mas um conjunto de ações. O pesquisador Francisco Junior (2008), cita algumas das ações necessárias para compreender o ensino como antirracista:

> Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; Buscar permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade; Não conceber qualquer manifestação de preconceito ou discriminação e cuidar para que as relações interpessoais sejam respeitosas; Considerar a diversidade presente no ambiente escolar e utilizá-la como forma integradora, encorajando a participação de todos; Fazer uma leitura crítica da História Brasileira, mediante a qual seja possível mostrar a contribuição de diferentes grupos na construção de nosso país; Buscar materiais que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, bem como aspectos da África que auxiliem a construção de um currículo menos etnocêntrico; Pensar meios e formas em que a educação contribua para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira; Elaborar ações que

> propiciem o fortalecimento da identidade e autoestima de educandos pertencentes a grupos discriminados (FRANCISCO JUNIOR, 2008, p. 405)

Dessa forma, considerando o problema exposto, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar se há uma abordagem antirracista nos processos formativos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão.

Como objetivos específicos, buscamos: investigar na literatura de que forma a educação antirracista se insere na formação de professores/as; investigar, através da análise do Projeto Pedagógico de que forma o Curso de Pedagogia da UFCAT colabora para a formação antirracista de pedagogos/as; identificar, através da compreensão do corpo docente de curso de Pedagogia da UFCAT, se há um engajamento para a promoção de uma formação antirracista; sinalizar limites e possibilidades de uma formação antirracista para pedagogos/as, através da elaboração de uma componente curricular.

Percurso metodológico

De acordo com Minayo (2001), entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está intrinsecamente referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), diferenciando o modo externo com que várias vezes é explanado tal assunto de uma forma generosa de refletir sobre a metodologia como a conjuntura entre conteúdos e existência.

Enquanto autora deste trabalho, sou bastante influenciada pelas produções da escritora Djamila Ribeiro (2019), vejo em sua trajetória muita aproximação e semelhanças com minha própria história de vida. Nós, negros/as, estamos acostumados/as a passar pelas mesmas situações, e saber que outras pessoas também sofrem com as marcas do racismo na sociedade é lastimável, porém, ao mesmo tempo, de um certo modo, é confortante, pois assim não nos sentimos sós na luta.

Assim, enquanto mulher negra, cresci em um mundo no qual, para sermos aceitas, precisamos branquear nossas raízes, como alisar os cabelos, descolorir a pele para parecer mais clara, entre outras atrocidades. Por isso, costumo dizer que não nasci Negra, eu me tornei Negra. E mulheres como Djamila Ribeiro e Nilma Lino Gomes contribuíram, através

dos seus ensinamentos, para que eu reconhecesse a minha verdadeira identidade étnico-racial e afirmasse as minhas raízes.

Portanto, nesta dissertação, traço, propositalmente, uma supervalorização das produções acadêmicas de pensadores/as negros/as, principalmente das mulheres, já que a elas e aos/às meus/minhas ancestrais devo a minha força e a oportunidade de estar neste espaço discorrendo e lutando contra um assunto que há muito tempo assola a vida das pessoas afrodescendentes.

Como mulher negra, sempre encarei o racismo em diversos contextos, e após me tornar educadora, passei a refletir de que forma poderíamos conseguir superar essa problemática. Hoje, amparada e influenciada pelo vasto conhecimento de estudiosos/as, pesquisadores/as e militantes negros/as, compreendo o antirracismo como uma arma educativa, no aspecto teórico e prático, no contexto escolar e na sociedade em geral.

Dessa forma, ressalto que esta pesquisa investiga o caráter da formação antirracista no curso de pedagogia da UFCAT. Apresento, a princípio, a preocupação em mostrar como essa educação pode se configurar dentro de uma universidade para ser desenvolvida em um ambiente escolar. Então, através das produções analisadas, percebemos que alguns/mas autores/as discutem suas experiências de pesquisa com relação ao ensino antirracista, seja na prática ou em discussões teóricas. Assim, para reafirmar sua importância, evidenciaremos, nesta dissertação, as contribuições que essas pesquisas nos trazem e o que elas nos ensinam sobre o antirracismo no contexto social, acadêmico e escolar.

Para atingir tais objetivos foi realizada inicialmente um levantamento bibliográfico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e no Grupo de Trabalho (GT) 21 Educação e Relações Étnico-Raciais – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos concentramos em um levantamento bibliográfico abordando produções interessadas no currículo e possibilidades na formação de professores/as, bem como pesquisas relacionadas à formação, considerando, primeiro, todos os aspectos do trabalho docente. A metodologia adotada procurou articular análises quantitativas e qualitativas. Na análise quantitativa, foi possível levantar a quantidade certa de trabalhos que possuem os descritores específicos acima como parte das suas denominações. A análise dos trabalhos demonstrou a grande colaboração teórica da pesquisadora Nilma Lino Gomes nas pesquisas que se debruçam sobre

o tema da educação antirracista. Assim, uma análise das contribuições da professora e doutora Nilma Lino Gomes também foi realizada em seguida destacando o Movimento Negro Educador como intensificador e aliado na construção de uma formação antirracista.

Em seguida, foi construída uma análise de documentos (Projeto Pedagógico de Curso e Ementa de componentes curriculares específicas) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Catalão, com o intuito de identificar as componentes curriculares que contribuem para a formação de pedagogo/as comprometidos/as com uma educação antirracista.

Posteriormente, foi realizada a aplicação de questionário com docentes do Curso de Pedagogia da UFCAT, para analisar as possibilidades formativas que contemplem uma educação antirracista, para além dos documentos formais do curso. O questionário foi desenvolvido na plataforma *Google Forms*. Para a aplicação do questionário, a coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFCAT foi contada, a qual disponibilizou uma lista composta com os nomes e e-mails dos/as trinta e sete professores/as que ministraram e/ou ministram aulas no curso de Pedagogia, os/as quais receberam por e-mail o convite de colaboração com a pesquisa e o *link* do questionário. Entretanto, obtivemos respostas somente de nove docentes, fato que impossibilitou a realização de uma pesquisa mais ampla sobre o objeto. A escassa participação de docentes e ex-docentes do curso de Pedagogia da UFCAT, demonstra a pouca importância dada ao tema, considerando uma pesquisa tão relevante, voltada à formação de pedagogos/as sobre a educação antirracista. O silenciamento acerca do tema fala em nome dos/as vinte e oito professores/as formadores/as que optaram por não se pronunciar sobre o tema. Além disso, questões envolvendo o distanciamento do questionário ou o não acesso ao e-mail pessoal ou profissional também podem ser motivo de algumas ausências de colaborações.

Por fim, o trabalho se propôs a elaborar uma componente curricular com os ideais de uma educação antirracista, com a proposta de constituir o currículo do curso de Pedagogia. A componente curricular está preocupada com a busca da diversidade e da diferença, o que nem sempre é garantido apenas pelo conteúdo. Sendo uma componente curricular que nos possibilite o encontro com uma formação, da forma que é defendida e enunciada no decorrer dessa pesquisa. Para nós, é muito importante distinguirmos entre objetos de conhecimento e

formação cidadã. A componente curricular está comprometida com uma formação cidadã antirracista e, como tal, os/as cidadãos/ãs, pelo bem do coletivo, devem estar cientes do próprio processo da história. A própria elaboração da componente curricular já adianta sua proposta e, trata-se de uma forma de demonstrar que o conhecimento pode ser construído de forma coletiva, com complementaridade e troca. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios que nos levam a resistir, portanto, abriga um conflito.

Organização dos Capítulos [2]

Este trabalho estrutura-se como uma pesquisa qualitativa de campo, em educação, e está organizado em três capítulos. No capítulo um nos baseamos em um levantamento bibliográfico, exercício que viabilizou a compreensão social do nosso objeto de pesquisa, o que favoreceu a observação do processo de maturação e de evolução dos conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros aspectos (SÁ-SILVA *et al.*, 2009). Realizamos a pesquisa a fim de compreender como está sendo investigado o ensino e a formação antirracista, assim como o que podemos aprender através da experiência teórico-metodológica dessas pesquisas em contribuição à construção da nossa, visto que estamos lidando com um problema em comum. Também, através deste mapeamento, fizemos um recorte das características principais que envolvem o ensino antirracista, e expressamos sua relevância para o desenvolvimento da formação inicial de pedagogos/as. Ainda, apontamos aspectos cruciais que foram registrados nas pesquisas acadêmicas analisadas e que envolvem o antirracismo e seus reflexos na formação humana, como as formas do racismo; conceito; democracia racial e racismo estrutural; branquitude, políticas afirmativas; currículo; formação inicial e continuada; práticas pedagógicas; e Movimento Negro.

É importante destacar, que as pesquisas analisadas evidenciam como seus/suas autores/as, em sua maioria, articulam movimentos orgânicos no âmbito da academia e de outros espaços de debate sobre o tema das relações étnico-raciais, com vistas à democratização, reconhecimento e valorização dos conhecimentos relativos a todos os povos que constituem a nação brasileira.

[2] A partir deste tópico encaminhamos a discussão em primeira pessoa do plural, compreendendo que o conhecimento e saber são elementos que se coadunam e se constroem de forma coletiva.

No capítulo dois, discutimos as contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes da Silva (2018), visto que julgamos ser um recorte relevante para traçar uma pauta especificamente envolvida neste tema, ao considerar a contribuição dessa pesquisadora na educação para promover um ensino antirracista. Arriscamos evidenciar como o discurso desta pesquisadora, através do Movimento Negro Educador, responde e pode contribuir para a nossa compreensão de currículo, formação docente e práticas educativas, alicerçados no campo da educação antirracista indagada no problema de pesquisa dessa dissertação.

Nos permitimos pautar inicialmente a discussão bibliográfica, pois o que foi evidenciado nos capítulos um e dois, nos respaldou de maneira mais efetiva a enxergar a Educação Antirracista além dos horizontes, ou seja, na perspectiva de outras experiências de acordo com a similaridade do problema pesquisa aqui tratado.

No capítulo três, investigamos se no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão existe ou já existiram componentes curriculares sobre as questões relacionadas à cultura e história africano-afro-brasileira, bem como analisamos a sua atuação antirracista, e consideramos a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFCAT para constatarmos se há algum componente curricular ou projeto extracurricular que aborde esta formação. Por meio da análise das propostas curriculares dos cursos e da análise das respostas dos/as atores/as institucionais no questionário, buscamos atender os objetivos supracitados. E em seguida, demonstramos a elaboração de uma componente curricular, elaborada à luz das investigações realizadas e análises construídas ao longo do processo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM TRIPÉ FORMATIVO

A educação antirracista está firmemente enraizada nas noções de raça e de discriminação racial como sistêmicas e incorporadas nas políticas e práticas das estruturas institucionais. Busca-se que, pelo menos, os/as alunos/as compreendam a natureza e as características dessas barreiras discriminatórias. As estratégias de educação antirracista e multicultural dirigidas a mudar atitudes e comportamentos individuais, embora louváveis, em outros aspectos, estão fadadas ao fracasso, caso não tragam as consequências humanas do racismo para aqueles/as que são racistas.

> [...] sem um debate que primeiro proporcione a desconstrução de conhecimentos adquiridos na sociedade sobre a cultura afro-brasileira e africana. E concomitantemente, os cursos de formação docente, deva oferecer a possibilidade de uma formação que possibilite ao licenciando participar de discussões críticas às interpretações mais influentes sobre a formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, sem o negro e sem a questão racial e sobre o negro na sociedade, suas lutas e sua cultura. (MADALENY, 2016, p. 88).

As estruturas sociais que existem em uma sociedade são frequentemente baseadas na raça. Muitos acreditam que essas estruturas sociais são desiguais porque refletem as habilidades diferentes dos grupos componentes da sociedade e essa crença pode tornar a lógica do racismo inatacável. Isso sugere que os esforços precisam ser direcionados para a mudança de atitudes racistas, mudando as realidades sociais que o racismo parece explicar, em vez de simplesmente tentar mudar as próprias explicações.

Buscamos uma diversidade de pensamentos, uma vez que entendemos que os lugares de enunciação refletem também na forma com a qual o conhecimento é produzido. Nos dizeres de Santos (1996), o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória.

> Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. (GOMES, 2012, p. 107).

Com o intuito de respondermos a possíveis iniciativas de formação antirracista para um curso de pedagogia e de não tornar esse espaço como mero problematizador, mas sim

fortalecedor, traçaremos um percurso formativo neste capítulo, apontando aspectos cruciais que foram registrados nas pesquisas acadêmicas analisadas e que envolvem o antirracismo e seus reflexos na formação humana. Desse modo, nos localizamos temporalmente, utilizando o ano de 2003 como referência, período que ocorreu a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que acarretou a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica.

Começamos essa investigação bibliográfica pelos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Encontramos trabalhos inscritos no GT 21 – Grupo de Educação e Relações Étnico-Raciais, após, fizemos a na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, por fim, no Portal de Periódicos da CAPES. Conforme se mostra no quadro a seguir, ao realizar essa pesquisa utilizamos três (3) descritores que apregoam contextos semelhantes, a fim de especificar nossa busca de acordo com a área de conhecimento pesquisada, que é a da pedagogia: educação das relações étnico-raciais, educação antirracista e criança negra.

Na tentativa de filtrar as contribuições teórico-metodológicas das produções acima citadas, passamos para a fase da análise, isto é, da interpretação/inferência diante dos trabalhos mapeados.

Assim, levando em consideração a formação de pedagogos/as, como já explanado acima, iniciaremos a seguir um percurso que sintetizará alguns pontos que foram abordados com maior teor nas pesquisas escolhidas, e que consideramos pautas emergentes para esta dissertação.

Quadro 1– Quantidade de pesquisas encontradas em cada plataforma a nível Nacional de 2003 a 2020.

Descritor temático	**GT 21-ANPED**	**Artigos periódicos CAPES**	**BDTD**		**Total**
			Mestrado	**Doutorado**	
"Educação antirracista"	Nenhum trabalho	15 desde 2010	8	2	25
"Educação das relações étnico-raciais"	15 desde 2004	28 desde 2006	73	22	95
"Criança negra"	13	5	36	15	69

Fonte: elaboração autoral a partir dos dados das plataformas de pesquisa citadas.

Considerando o resultado em todas as plataformas de pesquisa, ao todo, foram encontrados 25 trabalhos com o descritor “Educação antirracista”, 95 com “Educação das relações étnico-raciais” e 69 com o descritor “Criança negra”. Por serem termos que geralmente tratam da Lei 10.639/03, realizamos um diálogo entre a teoria das relações raciais com os temas encontrados, com o objetivo de chegar a resultados que não fossem apenas dados estatísticos.

Com a leitura dos resumos dos 189 trabalhos encontrados, foi possível averiguar quais pesquisas estavam dialogando com os descritores pesquisados no contexto da educação. Sendo assim, fizemos um recorte sob esse direcionamento e realizamos a escolha de um trabalhado, por cada plataforma trabalhada. Tentamos abarcar as pesquisas mais recentes, considerando a capacidade de desenvolvimento do conhecimento da área investigada com o passar do tempo e a preocupação de trabalhar com dados mais atualizados sobre o assunto.

Ressaltamos também que a atenção foi dada aos pontos principais abordados nessas produções e discorremos sobre a contribuição desse resgate teórico para o nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, como justificativa desse recorte, empreendemos a identificação e a caracterização das temáticas abordadas que estivessem relacionadas à formação inicial de professores/as e à educação antirracista. Sendo assim, fizemos a escolha de uma produção acadêmica por plataforma de pesquisa dentro deste escopo. Passamos para um segundo nível de análise. Trata-se de uma análise que descreverá e problematizará os três trabalhos listados.

1.1 O contexto histórico como ponto de partida

Para formar professores/as e educadores/as preparados/as para abordar a história e com a cultura africana e afro-brasileira (cujo ensino é obrigatório, no ensino fundamental, desde 2003), não basta falar de África no ensino superior. É necessário apontar, aos/às alunos/as, caminhos epistemológicos alternativos baseados em diferentes valores e visões de mundo.

Uma componente curricular que esteja comprometida com o respeito à diversidade e à diferença, precisa colaborar com a formação cidadã antirracista e, como tal os/as/ cidadãos/ãs devem estar cientes do próprio processo histórico que os/as afeta. A desigualdade

racial é estudada, a partir de uma abordagem histórico-crítica, enfatizando as hierarquias estruturadas na sociedade como fator de criação da desigualdade.

Quadro 2 – Artigo Escolhido do Gt-21 Da Anped

Nome do Trabalho	Tensionando Os Números: O Ensino Fundamental Está Mesmo Universalizado Para Crianças E Adolescentes Negros?
Ano de Publicação	2015
Autoria/Origem	Eliana de Oliveira Teixeira – UFF Hustana Maria Vargas – UFF37ª Reunião Nacional da ANPEd
Resumo do trabalho	O presente artigo aborda os percursos escolares de negros e brancos no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Angra dos Reis-RJ entre 2009 e 2013. A construção de indicadores educacionais referentes à matrícula, reprovação, distorção idadeano de escolaridade e adequação ao sistema de ensino, com dados do Censo Escolar, sinaliza desvantagens para os alunos negros, embora com aparente redução ao fim da série. Compreendendo que a efetivação da equidade se ancora na infância, o texto resgata a construção do pensamento racial brasileiro, interpela a apregoada universalização do Ensino Fundamental e sugere a implementação de políticas de ação afirmativa na educação básica.

Fonte: elaboração autoral a partir dos dados da produção acadêmica escolhida.

Diante dos dados encontramos nesta pesquisa, no que se refere à presença e ao aproveitamento de alunos/as negros/as no ensino fundamental, nos sentimos incitadas a refletir sobre a raiz da questão, ou seja, o que está por trás do contexto social vivenciado por essa população e o que proporciona essa extrema desigualdade. Na realidade, presenciamos a complexa ideia do "racismo à brasileira" (MUNANGA, 2010, p. 170) e um mapa de disparidades raciais, nas múltiplas esferas da sociedade.

> Na educação, por exemplo, ao analisar as trajetórias escolares dos /as alunos /as negros/as, as pesquisas revelam que estas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos /as alunos /as brancos /as . O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma es treita relação entre educação es colar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 85).

Em Paixão (2011), observamos uma desvantagem: na educação infantil, 20,70% das crianças brancas de 0 a 3 anos frequentavam creches, contra 15,5% das crianças negras; para crianças de 4 e 5 anos na creche, 47% eram brancas e 44,5% negras; no ensino fundamental, a taxa de escolaridade total reafirmou o movimento de generalização, mas mostrou que alguns/mas alunos/as, principalmente negros/as, ultrapassaram a idade de ingresso teoricamente adequada (nessa fase, há 5,9 % de diferença para brancos/as); no ensino médio,

a vantagem para brancos/as é de 13,8%, e, no ensino superior, a vantagem chega a 19,5%. (OLIVEIRA, 2015). Para além disso e dos outros dados citados no quadro abaixo, a Organização das Nações Unidas (ONU), em um relatório de 2014, reitera por meio de suas pesquisas, que, as pessoas negras do país são as mais assassinadas, as que possuem menores salários, têm menor acesso ao sistema de saúde e as que morrem mais cedo. Também são o grupo populacional brasileiro que está mais presente no sistema prisional e o que menos ocupa postos nos governos. Segundo o mesmo relatório, o desemprego entre os/as afro-brasileiros/as é 50% superior ao restante da sociedade, enquanto a renda é metade da registrada entre a população branca. A taxa de analfabetismo é superior duas vezes ao registrado entre o restante de habitantes. Abaixo apresenta-se outros indicadores.

Quadro 3 – Indicadores, Dados E Estatísticas Sobre Efeitos Da Desigualdade Racial Na Sociedade Brasileira

Economia	Escolaridade	Saneamento Básico	Trabalho Infantil
Em 2017, 14,83 milhões de brasileiros viviam em situação de extrema pobreza, e 75% dessas pessoas eram negras.	No Brasil, 51% da população de 25 anos ou mais possui apenas o ensino fundamental completo ou equivalente. 22,2% das pessoas brancas possuem diploma de graduação, mas entre as pretas ou pardas essa proporção é de 8,8%	Em 2018, o Brasil tinha cerca de 208,5 milhões de habitantes. 57 milhões de residências não tinham acesso à rede de esgoto, 24 milhões não tinham água encanada e 15 milhões eram desprovidas de coleta de lixo.	De acordo com o IBGE, 2,4 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalham no Brasil, e 66,2% dessas crianças são negras.

Fonte: Elaboração autoral a partir dos dados do IBGE e Atlas do desenvolvimento humano.

Em suma, apesar de fazerem parte de mais de 50% da população (entre pretos/as e pardos/as), os/as negros/as representam apenas 20% da produção do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Além disso, a violência policial contra os/as negros/as e o racismo institucional também são apontados pela Organização das Nações Unidas: “O uso da força e da violência para o controle do crime passou a ser aceito pela sociedade como um todo porque é perpetuado contra um setor da sociedade cujas vidas não são consideradas como tão valiosas”, critica a organização. Ainda, em 2010, 76,6% dos homicídios no país envolveram afro-brasileiros/as.

O relatório também destacou que, embora reconheça o avanço do governo no enfrentamento do problema, organizações internacionais apontam o mito da chamada "democracia racial" como um obstáculo para a superação do racismo no país, pois "muitas vezes é usado por políticos conservadores para desacreditá-lo". A negação da sociedade da existência do racismo continua sendo um obstáculo à justiça.

Assim, Almeida (2017) nos chama a atenção para o fato de que, diante dessa brutal desigualdade, o racismo não consiste apenas em atos individuais ou isolados. Ele é estrutural, ou seja, é constituído por toda uma esfera material e simbólica que forma o indivíduo desde a infância, em um processo de hierarquias que dá origem à existência da pessoa a partir dessa estrutura.

Vale destacar que o racismo é disfarçadamente replicado. Assim, no século XX, muitos estudos tematizaram as disparidades raciais, confirmando os argumentos de inferioridade negra e de supremacia branca. Com base em pesquisas sobre desigualdade racial, a ideia de democracia racial parece ter se espalhado, com um medo profundo de comparar brancos/as a negros/as, enquanto pregava que o casamento misto é um movimento evolutivo para pessoas negras.

Além disso, a negação do racismo e a evolução do conceito de democracia racial foram refinadas sob o conceito de meritocracia, segundo o qual negros/as trabalhadores/as poderiam gozar de direitos iguais aos/às brancos/as. Na prática, tal conceito apenas manteria a desigualdade entre brancos/as e negros/as. Nessa perspectiva, Almeida destacou:

> O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como 'piadas', como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistam em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros. (ALMEIDA, 2018, p. 59).

Embora a democracia racial tenha sido denunciada como uma falácia no final do século XX, conforme pesquisa do francês Winddance Twine (1997), o mito da democracia racial foi amplamente difundido como argumento de que as políticas de combate ao racismo eram desnecessárias, geralmente alegando que "todos têm a mesma chance".

> Por isso, refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a

> nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade. (GOMES, 2005, p. 51).

Embora esta seja uma tarefa árdua, em geral, é responsabilidade da sociedade transformar as pessoas, reduzir o comportamento racista, superar preconceitos, manter e ressignificar valores que envolvam a harmonia entre a pluralidade, bem como construir relações de possíveis trocas. Nesse sentido, as instituições de ensino tornam-se indispensáveis nessa empreitada. Ressaltamos que a luta antirracista exige, sem dúvidas, uma educação antirracista. Consideramos e reconhecemos que estamos dando os primeiros passos para a construção dessa educação e concordamos com Munanga e Gomes (2016) de que, nessa direção, há muito trabalho a ser feito. Trata-se de uma luta que não cessa:

> Engana-se quem pensa que esses passos dizem respeito somente ao século XX e ao terceiro milênio. Na realidade, desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos de Brasil, a luta e resistência do povo negro já havia começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos, asiáticos. (2016, p. 195).

Por meio da luta coletiva e reconhecimento dos paralelos entre o passado colonial do Brasil, sua escravização, sua exploração e sua marginalização, podemos imaginar novas posturas que questionem estereótipos, preconceitos e discriminações. Portanto, é preciso entender que a luta contra o racismo deve ser um ato coletivo, e não uma missão específica da população negra, pois o racismo foi e é projetado na sociedade na conjuntura da branquitude e do ideal do eurocentrismo.

1.2 Relações Étnico-Raciais E Seus Fundamentos

Historicamente, o processo de escravidão africana criou uma série de consequências na conjuntura social. Em vista de que, vivemos em um contexto dotado de inferioridades e de privilégios, a tese apreciada para essa discussão nos mostra que estabelecer uma harmonia nas relações raciais de uma cultura populacional, é uma tarefa desafiadora.

Quadro 4 – Tese Escolhida – BDTD

Nome Do Trabalho	Educação Das Relações Étnico-Raciais E Prática Curricular De Enfrentamento Do Racismo Na Unilab.
Ano De Publicação	2018
Autoria/Origem	Michele Guerreiro Ferreira/universidade Federal De Pernambuco Centro De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação Curso De Doutorado.
Resumo Do Trabalho	A presente pesquisa versa sobre a educação das relações étnico-raciais na praxis curricular de cursos de formação de professoras/es da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, a qual nasce no contexto marcado pela forte presença dos movimentos sociais no Brasil, especialmente dos Movimentos Negros. De tal modo, além de ser uma instituição que se insere no rol das políticas para democratização do ensino superior, ancorada na política de interiorização e internacionalização do referido ensino, ela se distingue pelo seu caráter integrador com cinco países africanos e demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A presença de estudantes africanas/os vai tocar em uma das feridas coloniais mais sensíveis no Brasil, que é o racismo. Nosso intuito é compreender as concepções de racismo e as práticas de seu enfrentamento sob a perspectiva dos sujeitos curriculantes (docentes e discentes). Como opção política e epistêmica, adotamos como abordagem teórica o Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2005, 2007; DUSSEL, 1994, 2005; GROSFOGUEL, 2007a, 2008, 2016; MIGNOLO, 1996, 2005b, 2007, 2008, 2011; MALDONADO-TORRES, 2006, 2007a, 2008, 2016; WALSH, 2007, 2008, 2010, 2014). Entendemos que as chaves conceituais trazidas por estas/es autoras/es em diálogo com as perspectivas pós-críticas do Currículo, especialmente as Póscolonialistas, estão interessadas em desenvolver sistemas de interpretação que valorizam a prática educacional e social com a finalidade de desenvolver um pensamento e uma ação (praxis) decolonizadora, ou seja, visam romper hierarquias epistêmicas. Para tanto, baseados na abordagem da pesquisa qualitativa e de acordo com os objetivos traçados nesta pesquisa tomamos como campo empírico quatro licenciaturas (História, Letras, Pedagogia e Sociologia) dos campi da UNILAB em Redenção-CE e Acarape-CE, onde além de seus PPC, também lançamos mão para a produção e coleta de dados do questionário; do diário de campo (SOUZA, 1999); do uso da observação (GEERTZ, 1998; GUBER, 2001) e do uso de entrevistas não diretivas (GUBER, 2001), que foram analisados por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990). Os dados revelam que as concepções de racismo expressas nos documentos analisados, bem como as dos sujeitos curriculantes vão ter rebatimento nas práticas curriculares apontadas/vivenciadas pelos sujeitos curriculantes. As práticas curriculares analisadas trazem uma coerência com as determinações da política curricular para a educação das relações étnico-raciais, estão previstas na maioria dos PPC dos cursos e, embora pouco reconhecidas pela comunidade acadêmica, são reconhecidas como ações relevantes. Ao considerar o currículo como uma unidade plural-complexa-articulada pudemos identificar distintas praxis curriculares de enfrentamento do racismo e do racismo epistêmico na UNILAB, protagonizadas pelos diversos sujeitos curriculantes que marcham juntas/os para a superação do racismo.

Fonte: elaboração autoral a partir dos dados da produção acadêmica escolhida.

Uma das questões que nos inquieta é a forma como esse sistema calcula as ações para diminuir o peso da culpa diante da não aceitação do "ser racista". Segundo a autora da tese,

por ser forjado pela colonialidade, que é o lado avesso e não mostrado da modernidade, o racismo também assume essa característica que torna difícil a formulação de uma explicação para ele, que parece ser autoexplicativo. Tal subterfúgio é uma das ferramentas utilizadas para camuflar sua ação. Isso ocorre, por exemplo, quando se diz que uma atitude racista era apenas uma brincadeira. (GUERREIRO,2018). Dessa forma, essas discussões têm como premissa levar em conta a distinção do termo bullying, que, em ambientes escolares, muitas vezes, tem se mostrado um acontecimento substituinte de casos como racismo, discriminação e preconceito racial. Trata-se, ainda, de um acontecimento estabelecido no pensamento brasileiro e presente no imaginário coletivo, muitas vezes, como uma brincadeira, como apontado na produção acima, e que, portanto, influencia e molda as relações e práticas docentes. (CARDOSO, 2016).

Primeiramente, segundo Munganga (2004), o conceito de racismo foi desenvolvido por volta de 1920. Nesse processo, o conceito se formou em vários entendimentos e desdobramentos, e os significados adquiridos muitas vezes não correspondiam. Como a palavra não é usada em nosso cotidiano, o mesmo significado e conteúdo não são estabelecidos, logo, há uma falta de consenso, mesmo quando se busca soluções contra o racismo. Ideologicamente, o racismo é muitas vezes tratado em termos de raça, podendo haver uma relação extremamente diversa entre os dois conceitos. De forma mais abrangida, o conceito de Racismo se dá,

> Com efeito, com base nas relações entre "raça" e "racismo", o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p. 7).

As ideias racistas permanecem nas relações através de práticas de discriminação, de segregação, de piadas que desqualificam o/a negro/a, sua estética, sua origem e seu pertencimento. Violências são difundidas e naturalizadas sem questionamentos e geram consequências para a vida e formação de pessoas negras nessa sociedade. Observamos ser

pertinente trazer os conceitos de preconceito, discriminação e Bullying, os quais também relevantes para o entendimento das práticas racistas de nossa sociedade.

O preconceito é uma compreensão central neste estudo, pois está relacionado às ideias difundidas na sociedade sobre a superioridade de determinados grupos sobre outros. As teorias raciais criadas para justificar a dominação colonizadora sobre os/as escravizados/as podem ser consideradas como responsáveis por formar um conjunto de ideias que favoreciam a prática do julgamento prévio, em que as pessoas são classificadas pelos seus aspectos físicos, notadamente, pela cor da sua pele, incorrendo em generalizações e estereótipos.

As atitudes preconceituosas têm contribuído para práticas, ações, posturas e visões de mundo que julgam grupos e pessoas sem ao menos se dar ao trabalho de conhecer aquilo que nos é diferente, que nos mostra diferentes formas de ser no mundo. É muito comum ouvir pessoas dizendo que não têm preconceito, que não são preconceituosas, mas acabam desrespeitando e rejeitando pessoas e práticas simplesmente por enxergá-las como diferentes. Essas atitudes preconceituosas se mascaram por meio de uma negação de conflitos e divergências, pois:

> O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculos de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes racistas de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2005, p. 54-55).

Retomamos nossa preocupação em formar para uma educação antirracista, pois, se podemos aprender em nossos primeiros espaços de convivência a sermos preconceituosos, é possível enxergar o/a nossa/a semelhante com respeito às suas diferenças, bem como ensinar e aprender outras formas de ver e de ser, construindo relações pautadas no reconhecimento das contribuições de diferentes culturas para nossa constituição como brasileiros/as.

Sobre a discriminação, compreendemos que “a palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 184). Ao

discriminar os/as negros/as, apenas por serem negros/as pratica-se o racismo e efetiva-se o preconceito.

Já o Bullying se caracteriza por manifestações agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem no ambiente escolar entre os/as alunos/as, que pode também incluir a discriminação, mas nem sempre com base na raça da vítima. O termo de origem inglesa significa "tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar" (OLIVEIRA; VOTRE, 2006, p. 173).

Nesse contexto, muitas vezes, reconhecer o racismo no ambiente escolar pode parecer uma tarefa difícil devido à utilização desses conceitos menos polêmicos para tratar o problema, e, como consequência, a realidade é mascarada cada vez mais, inviabilizando reflexões e discussões mais profundas e, assim, contribuindo para a manutenção da ordem social desigual. Em complemento,

> [...] a fusão de todas essas práticas intituladas simplesmente bullying nos parece aqui desempenhar algumas funções sociais, a saber: descriminaliza o ato racista, reconstrói e reforça o mito da democracia racial (inexistência de racismo), desloca a discussão sobre o racismo e a própria legitimidade da Lei 10.639. Se os professores e gestores não reconhecem o racismo em suas escolas, qual sentido pedagógico teria a Lei 10.639? Seguindo esses argumentos é possível dizer, tal como os interlocutores dessa pesquisa demonstraram, que existem motivações subjetivas por parte dos agressores que orientam as suas ações discriminatórias. Essas motivações veiculam estereótipos e hierarquias sociais que precisam ser desvendados e compreendidos para o enfrentamento das tensões e dos conflitos nas escolas. Daí a importância de nomear o conteúdo das agressões para diferenciá-las: homofobia, racismo, sexismo, entre outras. Isso porque o bullying não dá conta das diversas formas de discriminação ocorridas na escola. Ao contrário, torna- -se instrumento discursivo que esconde as práticas racistas. Quando acionamos o bullying parece que mascaramos as causas mais profundas e nos atemos à superficialidade do problema: popular versus não popular; bonito versus feio; forte versus fraco. Essas dicotomias, tão presentes no vocabulário de alunos e alunas, escondem modelos estéticos, relações de gênero, de poder e de raça. A violência a que estão sujeitos alunos e alunas negros no cotidiano escolar estão explicitados, está nos constantes insultos raciais, comumente chamados bullying. O bullying cai como uma luva no mito da democracia racial, seja na omissão da escola diante do fato, por conta do racismo institucional, seja na supervalorização simbólica da brancura. (BERNARDO, 2015, p. 9).

Desse modo, desenvolver uma educação antirracista envolve com urgência admitirmos, enquanto docentes e humanos/as, que o racismo não pode ser tratado como bullying dentro das escolas. Se agirmos dessa maneira, acabamos por ignorar os efeitos nefastos que isso pode provocar na educação étnico-racial dos/as alunos/as e contribuímos unilateralmente para o prolongamento da problemática que afeta diretamente direitos básicos de sobrevivência da população negra.

Nos dias atuais, em específico no ambiente escolar, a presença do racismo, como discorrido nos tópicos acima, pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar à banalização de seus efeitos, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade das sequelas do racismo na formação objetiva e subjetiva humana e no mundo. Devido a este encobrimento da realidade, passadas gerações, nos deparamos com o crescimento das estatísticas apontando negativamente para a população negra e beneficiando outros, conforme expomos nos dados do tópico anterior.

1.2.1 Professor Branco, o problema também é seu!

Afirmar que algumas pessoas possuem privilégios por serem brancas não significa que essas tiveram uma vida fácil, que nasceram em "berço de ouro" ou que também não enfrentam suas dores, problemas e lutas cotidianas. Afirmar isso significa apenas que, entre todas as dificuldades vividas, para parte da população, a cor da pele não foi uma dificuldade a mais a ser superada.

Nascimento (2020), contudo, nos chama a atenção para um fato: "O apoio dos brancos é fundamental, mas não apenas isso. É preciso que cada pessoa pare para pensar como o racismo percorre seus pensamentos, seus atos, suas veias e como isso tem consequências gravíssimas na vida de seres humanos que têm a pele negra". Os/as professores/as brancos/as precisam conhecer o conceito de 'branquitude' para entender que ela criou um mal chamado racismo e que esse mal afeta negativamente as estruturas escolares em que eles/as atuam.

No Brasil, na década de 1950, o sociólogo negro Guerreiro Ramos, estimado como precursor de estudos sobre branquitude, interrogando o fato dos estudos sobre relações raciais no país até então se limitarem a investigar a população negra, diz que:

> Apesar de encontrar na literatura de Gilberto Freyre a primeira utilização do termo branquitude indubitavelmente o notável Guerreiro Ramos foi o primeiro a propor os estudos sobre a identidade racial branca. Esse autor utilizava o termo "brancura", que significaria para nossa literatura científica atual o conceito branquitude. Todavia, Guerreiro Ramos, outras vezes, no mesmo ensaio *Patologia social do "branco" brasileiro,* utiliza o termo "brancura" no sentido do que hoje denomino brancura mesmo. Por outras palavras, a brancura seria a pele clara e outros traços como cor e formato de lábios e nariz, textura dos cabelos, ou seja, aspectos sobretudo físicos que leva uma pessoa ser classificada socialmente como branca (Ramos, 1995[1957]b, pp. 215-240). A branquitude, obviamente, também diz respeito aos aspectos físicos que identifica uma pessoa ou um grupo, no entanto, se encontra além dessa característica. A brancura seria também um dos traços da

> própria branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura. (CARDOSO, 2010, p. 616).

Segundo Ribeiro (2019), no livro *Um Pequeno Manual Contra o Racismo*, o racismo é entendido como um sistema opressor de privação de direitos, e não um simples ato de vontade individual. Os autores observam que reconhecer as características estruturais do racismo pode ser paralisante. Então, quando a discussão é sobre raça, os/as brancos/as também têm um lugar para falar, mas têm que pensar sobre esse lugar de uma forma que entenda o privilégio que vem com a cor da pele. Ela ganha uma vantagem por ser vista como parte da pessoa branca.

Dito isso, não depende necessariamente se os/as brancos/as querem ou não fazer parte da conjuntura racial. No entanto, isso não significa que é impossível combater esse tipo de desigualdade hierarquizada. As pessoas não podem abrir mão de privilégios herdados, mas podem ser questionados por meio do fomento ao diálogo e da luta pela igualdade.

Mas para colaborar adequadamente, tem que aprender, ter abertura ao aprendizado, ouvir os/as negros/as sobre como é ser negro/a em uma sociedade racista, que tipos de violência física e mental essas pessoas vivenciam, os efeitos dessas violências veladas e cotidianas. Como profissionais da educação em particular, é preciso estar aberto/a para entender como a escravidão ainda afeta a organização do sistema educacional.

Desse modo, já trazendo para o contexto da educação, aceitar ser um/a professor/a branco/a antirracista é adotar uma atitude cotidianamente reflexiva visando a construção de uma prática verdadeiramente antirracista, em uma pedagogia de culturas invisibilizadas, provocando um movimento de resistência teórica, política e epistemológica.

> Os saberes fundados nas culturas da diáspora africana configuram-se como saberes de comunidade enraizados e projetados na ancestralidade, na memória, na corporeidade, na tradição, ou seja, saberes que contribuem para a manutenção da tradição e garantem sua transmissão de geração a geração. (DA SILVA; MONTRONE, 2020, p. 51).

Trata-se, portanto, de culturas que fortalecem a esperança para exercitarmos o inédito viável[3]. São saberes que promovem vida, contrariando as lógicas de morte impostas pelo sistema colonial.

[3] O inédito viável representa uma alternativa que não se situa no campo das certezas, mas sim no das possibilidades. Trata-se de uma alternativa construída coletivamente, com base na vivência crítica do sonho

1.3 A Cultura afrocentrada nas práticas pedagógicas

De norte a sul do vasto território brasileiro, observamos o impacto da diversidade e, consequentemente, a importância do convívio cultural entre as pessoas. As crenças religiosas, o simbolismo, a culinária e as especialidades de cada região permeiam as raízes, o imaginário popular, os encontros e as misturas que levam à interculturalidade racial. "A miscigenação ibérica, indígena e africana provocou o surgimento de identidades regionais próprias, e essas, integradas em seu tempo e realidade, possuiriam universalidade" (PFEFFER, 2013, p. 112).

Frente ao extenso e complexo universo das religiões, da cultura popular, dos seus aspectos estéticos presentes na história e nas culturas de matriz africana, descortinarmos por meio de nossas práticas pedagógicas novas possibilidades de abordagens, análises, discussões e reflexões, nos traz a possibilidade de estabelecer e de fomentar novos saberes e conhecimentos à luz da ciência. Segue abaixo no quadro a produção que implementa este diálogo, e que nos inspira a realizar o nosso.

Quadro 5 – Artigo Escolhido nos Periódicos da Capes.

Nome do Trabalho	Vivências de Jongo com crianças na escola: educação das relações étnico-raciais
Ano de Publicação	2020
Autoria/Origem	Vívian Parreira Da Silva; Aida Victória Garcia Montrone2 Universidade Federal De São Carlos, Ufscar, São Carlos-Sp, Brasil
Resumo do trabalho	O ensaio apresenta experiências fundamentadas em vivências de Jongo na escola como caminho possível para práticas educativas antirracistas. Este trabalho é fruto de pesquisa de doutorado e o objetivo é apresentar como os processos educativos decorrentes de vivências de Jongo realizadas em uma escola da cidade de São Carlos com crianças de seis e sete anos podem contribuir para a implementação da lei 10.639/03. As reflexões aqui apresentadas buscaram trazer nossos anseios e apontar os desafios e caminhos que percorremos na construção do diálogo entre universidade, escolas e as comunidades. Podemos destacar que os processos educativos vivenciados em diálogo com os saberes jongueiros, são ferramentas de luta ancestral para esperançarmos uma educação que promova vida, diversidade, afeto e coragem.

Fonte: elaboração autoral a partir dos dados da produção acadêmica escolhida.

almejado, e, portanto, não ocorre ao acaso e nem se constrói individualmente. A distância entre o sonhado coletivamente e o realizado cotidianamente pelos sujeitos é um espaço a ser ocupado pelos atos criadores, visto que "assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente-viáveis" (FREITAS, 2014, p. 43).

Como podemos perceber na experiência do artigo “Vivências de Jongo com crianças na escola: educação das relações étnico-raciais”, a autora sustenta que aprender e ensinar nas rodas de Jongo, nos terreiros, nas congadas e nas capoeiras se configura como uma oportunidade para vivenciarmos uma educação fundada no esperançar, no comprometimento com a vida e com a ancestralidade.

> Deste modo, a oportunidade de termos uma formação que nos mostre os tambores, os cantos, as rodas, os berimbaus, os jogos africanos, a literatura africana, que reconheça os reis e rainhas conga, uma formação que nos aponte tudo isso como forma de aprender, viver e compartilhar conhecimento é uma formação que vai contra uma educação de assimilação e de dominação, é uma forma de esperança em poder exercer a transformação que buscamos.(DA SILVA; MONTRONE, 2020, p.358).

Jongo é a dança dos/as ancestrais, a dança dos/as pretos-velhos e pretas-velhas escravizados/as. A comunidade jongueira vive a esperança na prática da vida, vivencia o verbo, cria o sentido da vida, pois, desde a colonização, temos uma resistência total e uma esperança de vida, uma vez que ali tudo nos desespera. (DA SILVA; MONTRONE, 2020). Nesse sentido, promover uma educação antirracista vai muito além de falar de racismo, é preciso chamar as culturas de matriz africana para dentro do currículo e das práticas pedagógicas, é necessário mudança de postura, uma reorganização ética e estética, invocar visões e saberes, além daqueles colonizados, outras belezas, outras formas de ciência, outras maneiras de ser e estar em dialética com o universo, “é preciso esperançar”. (DA SILVA; MONTRONE, 2020)

> Conhecer e reconhecer as diferentes histórias de luta que fundam este país e consequentemente conhecer e valorizar seus protagonistas, como as mulheres e homens negros que lutaram e lutam para que o Jongo e tantas outras práticas culturais ainda existam, é caminho para transformar a fraqueza imposta aos oprimidos em força que move e em esperança que transforma. (DA SILVA; MONTRONE, 2020, p. 358).

Nesse sentido, podemos recapitular nesse espaço a voz de um/uma docente do curso de pedagogia participante da pesquisa, que, ao ser questionado/a sobre a necessidade da existência ou não de uma componente curricular que formasse o profissional numa perspectiva antirracista, nos responde:

> Não acho que uma disciplina dê conta de formar para uma questão tão profunda. Mas, ela já seria um passo. Mais eventos e uma abordagem transdisciplinar que

> pudesse atravessar vários conteúdos e cursos seria mais efetivo. De modo que o conteúdo das relações étnico-raciais fosse favorecido em uma abordagem contínua. No mais, atividades culturais também seriam bem-vindas, pois alcançam outro patamar da formação. Nem tudo é aula!

Concordamos com o/a participante acima, quando ela destaca a importância de protagonizarmos a cultura em nossas práticas pedagógicas. Por isso, trouxemos a experiência da produção acima, para compreendermos, na prática, a aplicabilidade deste trabalho em uma sala de aula. Assim, levando em consideração a regionalidade do local onde surgiu a nossa pesquisa, temos a manifestação cultural congada de Catalão- Goiás, que, segundo referências locais, tem origem advinda nas congadas mineiras. "Os escravizados vindos daquele estado trouxeram os festejos da congada juntamente consigo na sua transferência para Goiás" (RODRIGUES, 2008, p. 34).

As festas populares Catalanas impulsionam os mais diversos setores da sociedade como turismo, negócios e religião, a exemplo das famosas festas do Rosário e da Congada. As danças, crenças culturais, interpretações, e os diálogos proporcionados por essa festividade são colírios aos olhos dos devotos. "A referência ao fato de Nossa Senhora do Rosário ter escolhido os negros – congos e Moçambique – possibilita um sentimento de ligação étnico-racial" (RODRIGUES, 2008, p. 33).

A Congada se "constitui em sua essência pela espiritualidade advinda de religiões africanas, como o Candomblé e a Umbanda" (KATRIB, 2004, p. 27). Entendendo como tudo isso se dá em contextos populares, seculares, e trazendo uma compreensão baseada no conhecimento científico, empreendemos uma reflexão mais ampla dessa cultura popular e das narrativas históricas de matriz africana que a envolvem:

> As congadas, realizadas em louvor aos santos de devoção negra (Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia) acontecem, em Catalão, segundo a irmandade local, desde antes da libertação dos escravos. O mito do encontro da santa faz menção ao dia da abolição da escravidão, pois a santa é que teria sido responsável por esse fato. Os louvores eram realizados nas fazendas e com o apoio dos senhores que muitas vezes até colaboravam para manterem seus escravos sobre seu controle ou mesmo como prova de devoção ou de pagamento de promessas. Mesmo após todo este período e com a inserção de devotos não negros, denominados em geral de brancos, na congada, o que pudemos perceber em Catalão, é que ela é um acontecimento em que grande parte de seus participantes são pessoas negras. A participação destes na festa pode remontar também ao período escravista, a exemplo de outras irmandades, mas nas congadas de Catalão esta presença é mais recente. (RODRIGUES, 2008, p. 33-34).

Ainda segundo Carmo (2014), a devoção dos/as negros/as aos/às Santos/as católicos/as, especialmente São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, esteve diretamente relacionada ao projeto de evangelização no período colonial. Assim, vemos essas tradições populares, contribuintes para a formação crítica de uma consciência coletiva e de novos sujeitos, por meio dos elementos étnicos, estéticos e corpóreos, que se introduzem a partir de contrastes religiosos.

Portanto, o alicerce dessa discussão é olharmos para a diversidade em paralelo ao universo religioso, pois, ao revelarem a fé, desnudam os traços da riqueza cultural de origem africana. Frente aos velhos/novos desafios evidenciados no contexto da educação, proporcionar um ensino entrelaçado ao processo de resistência histórica regional e ao legado dessas raízes é cumprir com as diligências da Lei 10.639/03, aproximar a comunidade dessas práticas e tornar o cenário mais contextualizado.

CAPÍTULO 2 - O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE/ESCOLA ANTIRRACISTA

Ponderando que a maioria das pesquisas relacionadas à uma pedagogia antirracista, analisadas no levantamento bibliográfico, se amparam em contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes da Silva, consideramos relevante traçar, neste tópico, uma discussão que envolve um recorte de suas contribuições educativas para a promoção de uma formação e de uma educação antirracista, sobretudo a obra Movimento Negro Educador (2017).

No entanto não traçaremos neste capítulo somente resgastes teóricos desta obra, tendo em vista que a Autora Nilma Lino Gomes dialoga em outras produções sobre esse movimento e o seu caráter exercido no campo da educação, inclusive complementa algumas das questões específicas que são tratadas no livro e consideramos relevante em aprofundá-las neste diálogo.

A obra foi publicada em 2017, pela Editora Vozes. Essa grande contribuição elaborada por Nilma Lino Gomes, apresenta uma análise histórica do movimento negro no Brasil e discute também sobre o protagonismo negro na conquista de seus direitos, de cidadania política e sobre a ampla produção do conhecimento desenvolvida.

De acordo com dados do site da Fundação Getúlio Vargas (FGV) a autora Nilma Lino Gomes, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1988. Ela concluiu seu mestrado em Educação e também conquistou seu doutorado na UFMG em 1994 e, posteriormente seu doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) em 2002. Em 2006, mudou-se para Portugal para fazer um pós-doutorado em sociologia na Universidade de Coimbra. Entre 2010 e 2014, foi membro da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Em 2013, se tornou a primeira mulher negra no Brasil a ocupar um cargo de regente em uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora *pro tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Em 2015, foi cedida pela UFMG para atuar na equipe ministerial da presidente eleita, Dilma Rousseff, no cargo de ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Entretanto, não permaneceu muito tempo no cargo, devido ao *impeachment* de Dilma

Rousseff, que consistiu em um processo de impedimento da continuidade do seu mandato como presidente da República Federativa do Brasil. Um contexto político que marcou o início de um retrocesso não só na estreita educativa, mas também social.

Dessa forma, acreditamos que, se Nilma continuasse a implementar seu trabalho nesse espaço de poder por mais tempo, muitas limitações que ainda observamos no contexto da educação para a promoção de um ensino antirracista nas esferas institucionais estariam sendo repensadas de forma mais central, considerando seu vasto protagonismo nessa área de estudo. Além disso, foram muitos os prêmios que ela recebeu ao longo de sua carreira, desde 2004, relacionados as suas inúmeras pesquisas sobre questões raciais e educação.

Ademais, a autora protagonizou escritas como "O menino coração de tambor". (2013); "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03" (2012); "Betina" (2009); "Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica" (2008), com Iris Maria da Costa Amâncio e Miriam Jorge; "Sem perder a raiz - corpo e cabelo como símbolos da identidade negra" (2006); "O negro no Brasil de Hoje" (2006), com Kabengele Munanga; "Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais" (2007); "Tempos de Lutas: As ações afirmativas no contexto brasileiro" (2006); "A mulher negra que vi de perto" (2003); e "Movimento negro educador" (2017). Ainda, organizou, junto a diversos/as autores/as, cerca de 15 outros livros, os quais são produções consideradas relevantes para o referencial teórico deste capítulo.

O livro Movimento Negro Educador (2017), a obra mais recente da Pesquisadora, expõe o caráter educativo do Movimento Negro e o objetivo de ampliar o entendimento acerca dos silenciamentos acerca das opressões de nossa sociedade e que denuncia explicitamente a violência vivenciada pela população negra e importância de uma educação antirracista para que possamos vislumbrar as mudanças necessárias em nossa sociedade.

Dessa forma, entendemos a relevância da obra para o desenvolvimento deste trabalho, compreendendo que o mesmo nos oferece reflexões incisivas acerca da desigualdade racial, além de um olhar crítico sobre as instituições educacionais que ainda valorizam o conhecimento eurocêntrico, demonstrando como o Movimento Negro pode "subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos" (GOMES, 2017, p. 139).Portanto, para amparo desta análise, nos baseamos nas principais problematizações que abordadas na obra , e

evidenciaremos como o discurso na perspectiva do Movimento Negro Educador podem contribuir para nossa compreensão de currículo, formação docente, práticas educativas e materiais didático-pedagógicos, alicerçados no campo da educação antirracista.

2.1 A Luta Do Negro(a): um elemento educativo

Em um país onde as disparidades raciais e de renda permanecem, entender e desenvolver a educação antirracista é fundamental para que a justiça e a sociedade andem de mãos dadas. Vale notar que a desigualdade é um desdobramento das diversas injustiças que as pessoas negras (e os povos indígenas) vivenciaram e ainda vivenciam desde a fundação do Brasil. A falta de acesso à educação, saúde, saneamento básico e até moradia são problemas estruturais. Tais pautas, ao longo da história, integram as discussões que imperam as ações do Movimento Negro Brasileiro, o qual é visto como um agente educador e pedagógico, nas relações políticas e sociais no Brasil (GOMES, 2017), concepção esta que nos filiamos e referenciamos na escrita deste trabalho.

> Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde , indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

Nilma Lino Gomes compreende o Movimento Negro como um movimento social de caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação deste perverso fenômeno na sociedade. E é a partir desta ótica que o presente trabalho se ancora e visualiza como horizonte possível um curso de pedagogia antirracista e que trabalhe em prol de formar pedagogos/as comprometidos com uma educação de superação das desigualdades raciais em nossa sociedade.

Participam do Movimento Negro grupos e atuantes das mais diversas frentes de luta, os quais possuem o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial; da valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil; e de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e

lugares na sociedade. A autora reconhece os vínculos e relações entre negros/as brasileiros/as e a ancestralidade africana, compreendendo estes vínculos como integrantes da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p. 23-24), e complementa que as ações desse coletivo, para compreendê-lo enquanto Movimento Negro educador, devem se pautar em uma postura "política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista" (GOMES, 2017, p. 24).

Em suma, compreende-se o Movimento Negro enquanto sistematizador, construtor e articulador dos "saberes produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira" (GOMES, 2017, p. 27). É, portanto, agente coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país (GOMES, 2017). Esse movimento social é educador porque ensina a sociedade brasileira a ser de fato democrática. Neste movimento social, a educação é um valor primordial.

Desde os anos de 1980, o Movimento Negro deu centralidade à educação, e as cotas se figuraram como uma ação de caráter radical. Políticas de ações afirmativas já estavam presentes no documento resultante da "Marcha Nacional Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo Pela Cidadania e Vida", realizada dia 20 de novembro de 1995 (GOMES, 2017, p. 34). Este documento, intitulado "Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial", foi entregue ao então Presidente da República, e contava com diversas ações referentes à educação.

A partir da Conferência de Durban, as políticas afirmativas de reparação ao povo negro no Brasil começaram, de fato, a serem pensadas pelo Estado, principalmente no campo da saúde e da educação. Desde a conferência, o Movimento Negro intensificou as transformações por dentro da institucionalidade do Estado brasileiro. No ano de 2003, no início do Governo Lula, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e promulgada a Lei 10.639/2003 – a qual estabeleceu o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. No ano de 2004, foi publicado o Parecer CNE/CP 003/2004, o qual fundamentou a aprovação das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana" – regulamentando a Lei 10.639/2003 e sua consequente alteração na LDBEN, com a seguinte redação:

> Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Com a instituição do artigo 26-A na LDBEN e com a sua regulamentação pelas Diretrizes, para além dos conteúdos de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas, a 25 No ano de 2008, o artigo 26-A da LDB foi modificado pela lei 11.645, que institui o ensino da História e Cultura Indígena, alterando o texto original para: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". 50 Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ficou amparada como política pública com caráter de projeto social e educacional, criando novas exigências e possibilidades para todas as áreas de conhecimento do ensino brasileiro (BRASIL, 2003).

Neste enfoque, tais propostas têm por objetivo promover o reconhecimento e a valorização da história, identidade, resistências e culturas, saberes, principalmente dos afro-brasileiros e dos povos indígenas para a garantia de seus direitos de cidadãos, sendo a ERER considerada uma estratégia de atingir o principal objetivo do Movimento Negro, ou seja, um projeto de sociedade equitativa do ponto de vista racial, artimanhas essas que impactam diretamente no contexto da educação.

> As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal (SILVA, 2007, p. 500).

Ao se tratar do Parecer CNE/CP 003/2004, esse procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, bem como de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Nesta perspectiva, propõe divulgação e

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

Na esteira desse parecer, o Conselho Nacional de Educação Pública instituiu a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, colocando como um de seus objetivos promover a "educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática" (BRASIL, 2004, Art. 2º, p. 1).

Para os propósitos desta dissertação, é importante destacar a relação dessa legislação com a política de ações afirmativas. Historicamente, as políticas de reparação histórica e também as de implementação de novas estruturas curriculares têm sido alvo de bastante polêmica, devido ao discurso meritocrático difundido na sociedade, acompanhado da ideia de que há uma democracia racial no Brasil.

Dessa forma, acreditamos que com a centralidade das políticas de ações afirmativas nas organizações, as relações sócio-raciais também foram reconfiguradas com o ingresso de estudantes negros/as, indígenas, quilombolas e pobres oriundos/as das escolas públicas, já que, desde os primeiros ingressos, alunos/as desses grupos sociais causam rupturas internas no academicismo de cunho eurocêntrico nas universidades, ao pautarem novos saberes, outros referenciais teórico metodológicos, e de objetos de pesquisa. Ainda, passam a se colocar como protagonistas em suas próprias narrativas, de acordo com sua ancestralidade e origem (GOMES, 2017).

Os saberes estéticos/corpóreos talvez sejam os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo e, contraditoriamente, podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura em formas peculiares de não existência (GOMES, 2017). Com isso, acreditamos que há uma

predominância de alunos/as negros/as contribuindo com as discussões abordadas nas relações estabelecidas nos cursos de Pedagogia.

> A reação e a resistência do corpo negro por meio da afirmação da corporeidade produzem saberes. Estes são, de alguma maneira, sistematizados, organizados e socializados pelo movimento negro, nas suas mais diversas formas de organização política. O movimento negro, na sua ação política, transforma aquilo que é produzido como não existência em presença. A não existência pode se fazer presente quando o corpo negro é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece, por exemplo, no campo da educação, pois se realiza por meio de uma presença redutora que relega o corpo negro, sua corporeidade e seus saberes ao lugar da negatividade e da negação (GOMES, 2011, p 49-50).

Tais relações entre discentes e docentes, principalmente, têm gerado tensões até então inexistentes no âmbito acadêmico, ou perceptíveis de formas bastante localizadas e quase excepcionais. Mesmo que conflitos façam parte de qualquer relação social e possam ser força criadora, muitas vezes, nas relações hierárquicas de saberes dentro das universidades, as posturas, modos de fazer, saber e sentir destes/as estudantes – por não serem compreendidos pelo restante de uma comunidade universitária formada pelos modos conservadores - sofrem com diversas tentativas de sufocamento, e onde a relação pedagógica entre os sujeitos do processo educativo deve priorizar a comunhão de diversidades e um olhar atento aos que foram e são esquecidos. Como vimos, segundo Abreu e Masetto (1990, p. 113), "o professor e o aluno interagindo formam o cerne do processo educativo".

Dessa forma, a questão étnico-racial instituída tanto pelas novas políticas de currículo como pelas políticas de ações afirmativas nas universidades, tornam-se energias criadoras, e não impedimentos, se colocadas efetivamente em prática com uma nova postura de diálogo com todas as comunidades educacionais (GOMES, 2017). Em vista disso, nos estabelecimentos de educação, é importante que o nosso olhar seja voltado para o "nós" em comum, para a produção desse comum como relação entre a multiplicidade de singularidades que o constituem.

A educação é vista como demanda histórica do Movimento Negro brasileiro. Esse é o projeto de sociedade e de educação que o Movimento Negro educador apresenta e defende na sociedade brasileira, não só o lócus de pesquisa aqui tratado, mas é urgente que todas as licenciaturas passem a ter lucidez sobre essa educação promovida por esse movimento social, ou apenas reproduzirão o que já está estruturado. Essa intervenção evidencia para os/as

alunos/as, futuros/as professores/as, de forma didática, quais são os nossos direitos e deveres na sociedade brasileira enquanto brancos/as, negros/as e indígenas, considerando a supremacia branca que se instaurou na estrutura social devido ao processo de colonização e, consequentemente, promovendo as desigualdades.

Em vista disso, as ações antirracistas que foram e são promovidas pelo Movimento Negro foram importantíssimas para a conquista dos direitos fundamentais que a nós, negros/as, foram negados. No entanto, as lutas nunca cessaram, devido às pegadas racistas que o processo de escravidão deixou marcado na conjuntura da sociedade, o que acarretou, consequentemente, um grave e ainda presente genocídio da população negra afrodescendente e indígena. Infelizmente, ainda percebemos, no ambiente escolar, acadêmico e na sociedade em geral, que muitas vezes a forma escolhida para lidar com essas situações de conflito causadas pelo racismo é o afastamento e o silêncio, especialmente àqueles que não se sentem prejudicados por esse sistema.

Inspiradas na sociologia das ausências e das emergências de Boaventura (2004), partimos do pressuposto de que o Movimento Negro, como ator político mesmo com conflitos e obstáculos,

> [...] tem se constituído como um dos principais mediadores entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola. Nesse sentido, ele é capaz de organizar e sistematizar saberes específicos da comunidade negra construídos ao longo da sua experiência coletiva. Os projetos, os currículos e as políticas educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico instrumental, esses saberes foram transformados em não existência, ou seja, em ausências (GOMES, 2011, p 39).

Em contrapartida, esses conflitos e limites também representam avanços, quando se defende a ideia de que a luta do Movimento Negro na sociedade e no contexto educacional brasileiro representa uma inovadora visão de produção de saberes, os quais são emancipatórios. Ainda de acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro se destaca como sujeito político que produz diálogos por enunciados e inspirações diversas, gerando partículas formadoras de conhecimento, o que possibilita que os indivíduos, partindo dessa concepção, se reconheçam nesses novos significados.

Por isso, é crucial que um/a professor/a, amparado/a por um ensino antirracista, tenha conhecimento sobre essa história de luta que impera o Movimento Negro. Isso certamente

provoca desconstruções de pensamentos, afinal, foram cerca de 400 anos de escravidão. A sociedade vê o outro a partir de uma cultura eurocêntrica, e, dessa forma, cria estereótipos contra a história, a cultura e os saberes advindos dos povos africanos. Por isso, abordar uma pedagogia antirracista é, sobretudo, subsidiar os conhecimentos históricos que cercam esses sujeitos, inclusive desmascarar a realidade do racismo e seus efeitos na vida dessas pessoas, assim, incentivando o reconhecimento e respeito.

2.2 Concepções pedagógicas: uma mediação antirracista

Discípula de Boaventura de Sousa Santos, Gomes (2018) destaca uma necessidade de construir uma pedagogia das ausências[4] e das emergências[5] a qual nos impulsione, enquanto educadores/as, a produzir as epistemologias do Sul. As epistemologias do Sul, conforme a explicação de Santos (2008), são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos ou nações colonizadas. Essa supressão é compreendida como resultado de um processo histórico de dominação imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas, o vínculo entre os saberes, o qual Boaventura chama de Ecologia de saberes.

> A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm. É uma proposta nova e, como tal, exige alguns cuidados. Como é nova, o caminho faz-se ao caminhar. Não há receitas de nenhuma espécie. Quais são os principais cuidados? Em primeiro lugar, a ecologia de saberes não se realiza nos gabinetes das universidades ou nos gabinetes dos líderes dos movimentos. Ela se realiza em contextos de diálogo prolongado, calmo, tranquilo, como são as oficinas da UPMS, da Universidade Popular dos Movimentos Sociais, para que permitam que mais vozes surjam, que aquelas vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos poder emergir. Portanto, em primeiro lugar, a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social (SANTOS, 2014, p. 332).

[4] Discute a produção social da não existência e alternativas contra hegemônicas. Por um lado, discute formas, estratégias, práticas e dispositivos de invisibilização social através de sua Sociologia das Ausências (SANTOS, 2008).

[5] Vislumbra práticas sociais alternativas e epistemologias que visam a emancipação social, utilizando categorias de sua Sociologia das Emergências (SANTOS, 2008).

Portanto, para o nosso objeto de pesquisa, as epistemologias do Sul nos levam a uma compreensão radical de que devemos nos comprometer com a evolução do pensamento pedagógico rebater estes contrastes que submetem a educação a um padrão segregacionista e epistemicida, que, para o autor, é um evento que marca a morte dos saberes e dos sujeitos que o produzem. Sendo assim, é uma variação do racismo,

> Que opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à "universidade" e à "verdade". O racismo epistêmico considera os conhecimentos não- ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Nessa perspectiva, a educação precisa ser apresentada como uma prática de liberdade, uma luta contra currículos e métodos de ensino que reforçam os sistemas colonizadores e de dominação. Quando praticamos uma educação à luz de sabedorias africanas e ameríndias, estamos aprendendo e ensinando desde o nosso lugar, bem como exercitando ser nós mesmas a partir de outras epistemes. Com esta prática, estamos, de algum modo, lutando contra a assimilação e evocando outras vivências e novos modos de ver o mundo, a partir de uma educação que se movimenta de forma política e emancipadora.

Ainda, é possível ressaltar que a cultura de dominação orquestra e promove os vícios da mentira e da negação no que diz respeito ao racismo. Nega-se a existência dessa anomalia social, e propaga-se a ideia de que existem dignas relações de equidade. Isto pode ser observado em falas comuns de que, por exemplo, homens negros e mulheres brancas retiram empregos dos homens brancos, e que as pessoas são pobres e desempregadas porque querem (HOOKS, 2017). Para uma efetiva mudança na estrutura de dominação e negação, é necessário o reconhecimento da diversidade cultural, o clamor pelo repensar dos modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula da Universidade a caminho da escola (HOOKS, 2017).

Esse fato se reflete de maneira relativamente negativa no contexto escolar. O processo de socialização de crianças e adolescentes negros/as nesses espaços acaba ocorrendo de uma forma que sua identidade racial é esquecida, ou seja, a escola tende a reproduzir e reforçar essas disparidades. Com isso, há um enquadramento, se não um condicionamento do ser, do pensar e do saber. Através da negação do direito de autonomia à escrita da própria história,

esses povos estiveram sempre à margem do mundo, da ideia de progresso da civilização. Sob o argumento de que a racionalidade europeia é verdadeira, única e inquestionável, foram impedidos de escrever a sua própria história, sendo essa tarefa digna apenas aos povos europeus que colonizaram as Américas, a Ásia e a África (COSTA, *et al.*, 2021).

Portanto, produzir conhecimentos, criar teorias e compartilhar saberes vindos do sul do globo é uma forma de resistir, de expor que a América Latina, a Ásia e a África fazem ciências também. Ciências legítimas e cheias de valores. Acreditamos que essas instituições escolares e acadêmicas, providas de um processo autoavaliativo, podem superar essa barreira e atuar como ferramenta de provisão de mais equidade. Assim, as epistemologias do sul são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam esse apagamento das diversas formas de saber e conhecer próprias de povos e nações os quais foram submetidos ao processo de colonização (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13).

Vale ressaltar que o conhecimento e a cultura de base africana e afro-brasileira, durante a história, vêm sendo esquecidos, invisibilizados e relegados a inferioridade, principalmente quando se trata dessa história e cultura no aspecto religioso. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03, resultado de incontáveis lutas promovidas pelo Movimento Negro educador, tem relevante importância na ressignificação dos ensinamentos que foram repassados ao longo dos anos sobre a população negra. A própria justificativa da lei aponta a necessidade de colocar em xeque o eurocentrismo presente em nossas práticas, ao buscar perceber, por meio dos livros didáticos, do currículo e das políticas de formação, elementos que excluem a verdadeira história do povo negro, trazendo à tona uma educação desenvolvida através de princípios antirracistas.

2.3 Transgredindo currículos e descolonizando saberes

Inicialmente, vale pontuar o quão urgente é que se haja mais experiências de currículos que tenham por base a diversidade racial a partir da desnaturalização das desigualdades, da releitura de processos históricos, da inclusão da diversidade étnico-racial nos materiais didáticos e de literatura, e do combate às atitudes preconceituosas e discriminatórias, a fim de contribuir com a construção do autoconceito positivo e da autoestima elevada nas crianças e adolescentes negros/as. Essa prática acarreta uma tentativa de fazer justiça cognitiva global, visto que sempre houveram outros conhecimentos dotados

de saber científico, mas trazê-los para dentro dos espaços escolares e acadêmicos é um grande desafio, devido ao racismo epistêmico.

> Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p. 104).

Um projeto social direcionado à prática pedagógica descolonizadora e de educação antirracista é uma forma de ampliar os horizontes de resistência frente à tarefa de ressignificarmos as noções de poder, do ser e do saber. Baseando-se no pensamento de Walsh (2006), é também um "projeto de existência e de vida".

Por isso, lutar por um currículo descolonizado nos possibilita a apreciação e a valorização de outras ideias, bem como ter contato com outros saberes e conhecimentos, sendo que esses foram e sempre serão diversos, apesar da invisibilidade a que foram submetidos.

> A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação (GOMES, 2012, p. 102-103).

A colonização europeia instaurou uma marca profunda na realidade pós-moderna. É possível dizer que a razão de todas essas cicatrizes pode ser descrita pela invisibilidade e pela subordinação dos indivíduos e de culturas e saberes que fazem parte das populações da América Latina. Com isso, a narração legítima da história humana também foi deletada, uma

vez que foi negada a importância dessas pessoas para a construção do que hoje chamamos de modernidade (COSTA, *et al*., 2021).

Nesse contexto, sabemos que, historicamente, nas práticas sociais, a forma escolhida para lidar com situações conflituosas causadas pelo racismo é o afastamento e o silêncio, especificamente por aqueles/as que não são ameaçados por essa problemática. Gomes (2012) aponta que

> a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de "não poder falar" sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012 p. 105).

Assim, trazemos para nosso diálogo as indagações feitas pela autora e afirmamos que o indivíduo que se coloca nessa postura de neutralidade, coloca-se também à margem do conflito. A pedagogia promovida pelo movimento negro introduz o conhecimento da Lei nº 10.639/03 nas Universidades e sua implementação nas instituições de educação básica, como iniciativa de mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico (GOMES, 2012), poderá romper com o silêncio e desnudar práticas pedagógicas de silenciamento que, consequentemente, não contribuem para o desenvolvimento de uma educação antirracista e, desse modo, para o cumprimento da Lei nº 10.639/03. De fato, concordamos que

> [...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma "harmonia" e nem "quietude" e tampouco "passividade" quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse "outro" deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo

> aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

Dessa forma, precisamos ressignificar a história negra, tratá-la no livro didático e nas ocasiões pedagógicas valorizando suas culturas e sua luta, não somente como um acontecimento vazio na história, apenas para ser repassado, mas também como algo educativo, levando em consideração a luta antirracista, e não só a dolorosa escravidão. Também é relevante mostrar aos/às discentes de Pedagogia, didaticamente, quais são os nossos direitos e deveres na sociedade brasileira enquanto brancos/as, negros/as e indígenas, considerando a supremacia branca que se instaurou na estrutura social devido ao processo de colonização e que, consequentemente, promoveu desigualdades.

Para além disso, devemos recontar a história da África referindo-se aos povos africanos fora dos estereótipos, ligados aos sujeitos que foram submetidos à escravidão. Essa lógica foge da dimensão humana na qual esses indivíduos também se inserem. É necessário compreender que a África não se limita ao movimento diaspórico vividos pela população, pois, anteriormente a este contexto, eram indivíduos que já produziam seus saberes e suas manifestações histórico-culturais. “E, o direito à memória, nesse sentido, é de extrema importância, notadamente para construir a subjetividade da população negra” (LIMA; KELLER, 2018, p. 21-22). Para tanto, um curso de Pedagogia descolonizado deve ter como base curricular a aplicabilidade da Lei, a qual rege uma formação que possibilita, ao público-alvo do curso, o contato com a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, tanto nas matrizes curriculares quanto nos projetos institucionais e de extensão com a comunidade.

Assim, a sala de aula precisa ser transformada em um modelo de inclusão das multiculturalidades, o que vai de encontro à noção universal de experiências e pensamentos. O corpo docente precisa desaprender o racismo, e aprender sobre colonização e descolonização para ensinar em sala de aula. Para esse fim, é preciso locais de formação para os/as professores/as aprenderem a criar estratégias que objetivam atingir os mais diversos alunos/as, com suas mais diversas experiências de vida (HOOKS, 2017, p. 265- 273).

Refletimos, a partir dessas narrativas teóricas, que tais estudos poderão e deverão fazer parte dos processos de formação de professores/as. A sua incorporação nos currículos e nos processos pedagógicos de formação docente faz parte de lutas e reivindicações históricas do Movimento Negro brasileiro, o qual há anos tem demandado o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Para analisarmos como se dá e como constituir essa formação a partir de políticas educacionais que direcionam para um ensino antirracista, esboçamos, na próxima subseção, com mais profundidade, essa temática na perspectiva abordada por Nilma Lino Gomes da Silva (2012).

2.5 Reflexões sobre e com as Políticas de Formação docente para um ensino Antirracista

Um dos pontos amplamente discutidos no levantamento bibliográfico desta dissertação foi a questão da formação docente. Neste tópico este aspecto será discutido, pois dialoga fortemente com as referências que aqui serão abordadas, e devido à grande polêmica que cerca esse assunto quando envolve o antirracismo. Em entrevista, Nilma Lino Gomes ressaltou que, ao longo da sua trajetória profissional e de pesquisa, a preocupação com a formação de professores/as e com a diversidade étnico-racial, assim como com a organização de ações e políticas antirracistas, tem sido uma característica marcante. Questionada sobre a implementação de processos formativos para a atuação com a Lei 10.639/03, Nilma relatou:

> As escolas, hoje, possuem diretrizes curriculares nacionais, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais são orientadoras das práticas e do processo de implementação da temática afro-brasileira e africana e da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica. Há também um 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. Todavia, ainda há um desconhecimento desse processo, e muitos cursos de licenciatura que deveriam estudar, divulgar, conhecer e socializar todo esse aparato legal de reconhecimento à diversidade étnico-racial ainda se isentam da sua responsabilidade. (GOMES, 2013, p. 175).

Indiscutivelmente, até meados da década de 1990, a formação de professores/as no Brasil era fortemente pautada por tendências baseadas nos chamados modelos tecnológicos racionais (SCHÖN, 1992). Neste conceito de formação, o conhecimento, as competências e o desempenho baseiam-se em uma visão funcionalista e instrumental das necessidades e questões instrucionais. Nessa perspectiva, o ensino começa com a capacidade de aplicar procedimentos teóricos, técnicos e científicos.

Assim, independentemente do contexto disciplinar e institucional, a prática pedagógica está configurada para aplicar apenas modelos desenvolvidos *a priori* e desvincular-se das realidades sociais, históricas e políticas em que tal prática ocorre. Por sua vez, a formação docente voltada para a justiça social sugere ir além dos aspectos técnicos da profissão para permitir que os sujeitos reflitam sobre as práticas excludentes impostas pelas

realidades sociais. Com relação a isso, Nilma (2012) nos chama a atenção para a formação inicial e defende que a transformação estrutural do currículo é necessária às licenciaturas para a promoção de uma pedagogia proporcional às vivências educacionais da atualidade e com o perfil profissional de professor/a almejado hoje, tanto na rede pública quanto na rede privada (GOMES, 2013).

Nesse sentido, a formação docente para a justiça social levará os/as futuros/as professores/as, em sua formação, a pensar em práticas pedagógicas as quais não estejam apenas relacionadas ao conhecimento humano acumulado, mas também a conteúdos voltados à transformação individual e coletiva, como valores e comportamentos (ZEICHNER, 2008).

No entanto, compreendemos que não é só na escola, onde o/a aluno/a recebe ensinamentos e estabelece interações, que o/a fazem ser quem é. Entretanto, é na escola que esse/a aluno/a é apresentado/a a uma vasta diversidade social-racial, e, nesse ambiente, é esperado dele/a um comportamento que o/a leve a estabelecer um processo de inclusão pelo bem da harmonia do ambiente escolar. Contudo, nem sempre essa é uma tarefa simples, pois em sua casa, muitas vezes, esse indivíduo internaliza comportamentos, estigmas e estereótipos que o colocam em posições agressivas. Portanto, enquanto professores/as, é preciso estar apto/a atuar frente a essas questões. É uma tarefa desafiadora, mas necessária.

Sendo assim, como já afirmado anteriormente, compreendemos o papel da escola como formadora do ser humano em sua totalidade, e através da educação podemos desenvolver uma aliança na conscientização e valorização da multiplicidade cultural de uma sociedade. Por isso, como ressaltamos no tópico anterior, o conhecimento histórico e cultural da população negra, que fora esquecido e desvalorizado, deve estar vinculado às práticas de formação de professores/as dentro das universidades e, concomitantemente, direcionado aos espaços escolares, para que sejam feitas reflexões e uma construção de novos olhares, bem como, consequentemente, a diminuição do processo de segregação racial. Do contrário,

> Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às

> nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significante e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como está se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005, p. 49).

Em vista disso, defendemos que uma significativa formação antirracista propõe enfrentar o racismo institucional[6] dentro da própria estrutura do sistema educacional. Isso significa possibilitar situações pedagógicas em sala de aula em que as razões históricas e atuais para a continuação desse *status* social desigual, de diferentes grupos, possam ser anunciadas, exploradas, questionadas e discutidas.

Para além disso, de acordo com Gomes (2003), perceber as intrigas existentes para a construção da identidade negra, principalmente quando consideramos o aspecto físico e estético, é um dos papéis que regem o trabalho desafiante dos/as educadores/as. Ainda, salienta que essa também deve ser uma das preocupações no processo de formação de professores/as, quando se discute a diversidade etnocultural, já que "os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária" (p. 173). Ademais, na interação estudante/docente, o ato de aprender não só se desenvolve por estímulos técnico-científicos, mas também pelas relações de corporeidade, pois

> [...] usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como "o negro fede"; "o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo"; "o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer"; "aquele é um negro escovadinho"; "por que você não penteia esse cabelo pixaim"; "esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes"? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes

[6] O racismo institucional é um dos modos de operacionalização do racismo patriarcal heteronormativo - é o modo organizacional - para atingir coletividades a partir da priorização ativa dos interesses dos mais claros, patrocinando também a negligência e a deslegitimação das necessidades dos mais escuros. E mais, como vimos acima, restringindo especialmente e de forma ativa as opções e oportunidades das mulheres negras no exercício de seus direitos. racismo institucional. Dizendo de outro modo, o racismo institucional é um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação deste último (WERNECK, 2013, p. 17-18).

> essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003, p. 173).

Então, podemos dizer que, quase 20 anos depois de vigência da Lei 10.639/03, com toda a luta pela representatividade que os movimentos sociais e artistas negros/as vêm promovendo, ainda é comum se deparar com esse tipo de frases. Quando direcionamos o nosso olhar para a criança negra, há diversas situações que imperam a mentalidade desses indivíduos através de seus corpos, já que lhes é passado uma visão negativa deles mesmos através dessas vivências, em aspectos físicos, culturais e mentais. Como exemplos, podemos apontar: a falta de programas de televisão que, de alguma forma, representam o indivíduo negro; ter a liberdade de usar uma fantasia de "Branca de Neve" e não ser discriminada; e ter medo de soltar o cabelo ou deixar crescer - no caso dos meninos. Menosprezar tudo que se refere ao povo negro foi algo normalizado estruturalmente. Nessa perspectiva, trazemos, neste trabalho, o repensar sobre o investimento na formação de professores/as como principal aliado para a desconstrução desses pensamentos que ainda percorrem o repertório linguístico e cultural das relações sociais.

Desde a promulgação da Lei 10.639/03, várias medidas relacionadas à formação de professores/as nessa perspectiva vêm sendo tomadas, porém ainda com ampla resistência. Com a posse do governo de Direita, tendo à frente o presidente Bolsonaro, no início de 2019, houve várias mudanças no Ministério da Educação. Uma delas foi a total retirada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI[7], uma organização que buscava auxiliar na formação continuada de professores/as e dava sustentação à temática da Diversidade, assim como regulamentava a Lei 10.639/03, a fim de incentivar sua implementação a partir de documentos e projetos educativos.

Diante desse fato, nos posicionamos com muito desalento, pois foi uma grande perda para o desenvolvimento e implementação de um trabalho que objetiva uma educação

[7] Fruto das reivindicações de vários movimentos sociais pelo reconhecimento das suas questões nos programas e políticas educacionais, a SECADI foi a secretaria do MEC responsável pela implementação de uma série de ações voltadas não somente à alfabetização de jovens e adultos, mas também à educação dos povos do campo, negros, indígenas, quilombolas e de temas como meio ambiente, sexualidades, educação integral. Uma série de editais, programas, projetos e pesquisas promovidos pelo MEC ou impulsionados por esse ministério foi desenvolvida a partir de então. E a SECADI viveu no interior do MEC todas as tensões, disputas e luta por reconhecimento pelas quais os sujeitos que essa representava viviam na sociedade e no campo educacional (GOMES, 2019, p. 156-157).

antirracista nas escolas. Além disso, coloca em xeque o total desconhecimento e desvalorização da luta contínua do Movimento Negro para a implementação dessa e outras políticas que ainda se encontram vigentes no contexto atual, visto que continuam sendo duramente defendidas e protegidas pelos movimentos sociais.

Nos pesares, compreendemos que o incentivo à formação continuada dos/as professores/as, torna-se cada vez mais limitado e difícil. Entretanto, resistir como cidadãos/ãs é participar política e ativamente de modo que possamos compreender, de forma crítica, as ações aplicadas pelo governo. Por isso, defendemos firmemente, através desta dissertação, a promoção de uma formação baseada na Lei 10.639/03.

Concordamos com o professor de pós-graduação em História e em Humanidades Digitais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Álvaro Pereira do Nascimento, quando esse chama a atenção, em entrevista para o site MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios, para um fato: "É preciso que cada pessoa pare para pensar como o racismo percorre seus pensamentos, seus atos, suas veias e como isso tem consequências gravíssimas na vida de seres humanos que têm a pele negra". Assim, somente alcançando a luta antirracista poderemos usufruir de uma consciência unificada.

Para desenvolver essa educação, o documento "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", do Ministério da Educação, orienta que é preciso tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro e toda a sociedade brasileira. Ainda, para estimular o exercício de uma pedagogia antirracista, é importante considerar os seguintes pontos:

> a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro; abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula; combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro; incorporar, como conteúdo do currículo escolar, a história e cultura do povo negro; recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias; e construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados (BRASIL, 2006, p. 72-74).

Para além disso, o documento solicita a atenção para algumas funções proeminentes aos agentes e para aspectos do contexto educacional como um todo, que poderão fortalecer o propósito de construir uma metodologia positiva de tratamento pedagógico da diversidade racial. Essas iniciativas, se desenvolvidas no campo da formação docente, são fundamentais

para o trato das questões étnico-raciais, pois direcionam a atuação no cotidiano das instituições para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Desse modo, discutimos políticas e demandas a serem estudadas e implementadas, a princípio, no contexto da Universidade, já que sabemos que é desse espaço que sairão os/as profissionais capacitados/as a atuarem em um ambiente de educação básica. Desenvolver nas IES (Instituição de Ensino superior) uma organização para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, é uma tarefa que já vem sendo instituída pela RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.

Ainda, compreendemos a educação como um ato permanente, como nos orienta Paulo Freire (1999). Dessa forma, é fundamental fazer com que a temática racial não seja estudada esporadicamente em situações curriculares isoladas, pois corre-se o risco de considerá-la uma questão incomum a ser estudada, sem relação com o contexto perpetuado. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 135) confirmam a nossa compreensão ao apontarem para "[...] a dificuldade que encontra o ensino superior de modificar as suas estruturas e modo de funcionar, de formular currículos e de criar abordagens mais afinadas com a clientela que atendem [...]".

A formação docente para a promoção de uma educação antirracista é uma tarefa que pode ser tratada em todas as atividades, projetos e componentes de estudo ao longo do período letivo, tanto no contexto da universidade quanto da escola. A partir do que foi discutido até então, com as contribuições do Movimento Negro Educador para uma formação antirracista proposto por Nilma Lino Gomes (2012), encaramos este momento como uma acolhida que nos fez refletir sobre estratégias formativas para um ensino que evidencia a luta da população negra no Brasil, suas histórias e suas culturas. Conforme o que aprendemos, evidenciamos continuamente um formular de perguntas, as quais apontam diretamente para o nosso objeto de pesquisa: estaremos dialogando com um currículo e formação que atenda a essas especificidades?

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CURRICULAR E FORMATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT: UM OLHAR PRETAGÓGICO

3.1 Natureza da pesquisa

A base metodológica é umas das partes mais importantes de uma pesquisa. De acordo com Minayo (2001), entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), diferenciando o modo externo com que várias vezes é explanado tal assunto de uma forma generosa de refletir sobre a metodologia como a conjuntura entre conteúdos, ditados e existência.

Este trabalho estrutura-se como uma pesquisa qualitativa de campo em educação, o qual se constitui a partir da ideia que uma certa realidade não pode ser quantificada. Ademais, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Esse tipo de pesquisa baseia-se na descrição, análise e interpretação dos dados de pesquisa, a fim de compreendê-los de maneira contextual. Dessa maneira, na pesquisa qualitativa, não nos interessa generalizar os dados, porque esses se referem a um contexto específico (NEGRINE, 1999).

Para compreender a realidade, é preciso buscar as impressões a partir da experiência com o objeto de pesquisa aqui discutido. Portanto, optar por uma abordagem qualitativa facilita a visão do trabalho. Por conseguinte:

> Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. [...] O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Brandão (2014) discute sobre o fluxo de conhecimento entre pessoas e grupos para que ele possa fluir para a educação, tornando-a não mais prerrogativa de poucos, mas parte de um projeto de mudança. Sendo assim, através dessa metodologia de pesquisa, buscamos

um diálogo e uma discussão transformadora, que possa lançar luz sobre a compreensão das culturas africana e afro-brasileira, da discriminação vivenciada, sentida e praticada. Nesta caminhada, o trabalho de campo nos proporciona uma vasta oportunidade de conquistarmos uma vivência com aquilo que queremos apreciar e pesquisar, e, além disso, garantir um conhecimento dessa realidade.

> Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo toma-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos. Definido o objeto com uma devida fundamentação teórica, construído instrumentos de pesquisa e delimitado o espaço a ser investigado, faz-se necessário concebermos a fase exploratória do campo para que possamos entrar no trabalho propriamente dito. Seguindo esses passos, devemos observar alguns cuidados relativos à entrada no trabalho de campo (MINAYO, 1992, p. 54).

Com base em Minayo (1992), imaginamos o campo de pesquisa como o retalhe que o pesquisador faz em termos espaciais, concebendo um fato baseado na experiência a ser analisada de acordo com as abordagens epistemológicas que fundamentam o elemento da investigação.

Neste capítulo, através da voz dos atores institucionais e o que propõem o PPC e grade curricular, buscamos averiguar se no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão há ou já houve componentes curriculares sobre as questões relacionadas à cultura e história africano-afro-brasileira, bem como analisar a sua atuação antirracista. Por meio de uma análise institucional, nos apropriamos de alguns conceitos e hipóteses já estabelecidas para emaranhar e despir novos saberes.

> [...] o institucionalismo vai pegar de cada corpo o que serve para permanente crítica, para proporcionar na concretude que aspira como meta: o incremento da produção de liberdade ou livre fluir das produções – o que, em termos operativos, quer dizer uma proposta autogestiva, isto é que os grupos tenham suas próprias organizações, suas próprias leis, seus próprios objetivos, enfrentar todo tipo de exploração, domesticação e mistificação (BAREMBLITT, 1989, p. 114).

É nosso objetivo também analisar o currículo do curso de Pedagogia da UFCAT para constatarmos se existe alguma iniciativa de discussão, componente curricular ou matéria

extracurricular que tratasse das relações étnico-raciais (núcleo livre)[8]. Sendo assim, por meio desse olhar, analisaremos as propostas curriculares do curso e os discursos de atuantes institucionais (docentes participantes da pesquisa).

3.2Apresentação da Grade curricular do curso de pedagogia da UFCAT

De acordo com o documento "Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais" (BRASIL, 2018), elementos da cultura e história afro-brasileira e indígena devem ser ministrados nas séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, nas componentes curriculares de Português, Artes, História, Ensino Religioso, Ciências Sociais e Geografia. Por isso, no atentaremos à grade curricular do curso de Pedagogia UFCAT, para identificar de quais formas isso aparece no currículo.

Segue abaixo a organização da matriz curricular obrigatória do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão.

Figura 1 – Fluxo Curricular do 1° e 2° período do Curso de Pedagogia da UFCAT.

1º PERÍODO		
DISCIPLINAS	**CHT**	**NATUREZA**
História da Educação I	64	OB
Arte e Educação	64	OB
Leitura e Produção Textual	64	OB
Psicologia da Educação I	64	OB
Didática e Formação de Professores	64	OB
Seminário de Integração: Educação, Cultura, Direitos Humanos e Sociedade.	64	OB
2º PERÍODO		
História da Educação II	64	OB
Alfabetização e Letramento I	64	OB
Psicologia da Educação II	64	OB
Fundamentos e Metodologia de Matemática I	64	OB
Sociologia da Educação I	64	OB

Fonte: PPC Do Curso De Pedagogia Da UFCAT, 2017.

[8] As disciplinas de Núcleo Livre (NL) estão previstas na matriz curricular, conforme prevê a Resolução – CEPEC 1122/2012 da UFG, em seu Art. 12, que define Núcleo livre (NL) como o conjunto de conteúdos que tem por objetivo: I - ampliar e diversificar a formação do estudante; II - promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; III- possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante; IV - viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da UFG.

Figura 2 – Fluxo Curricular do 3° e 4° período do Curso de Pedagogia da UFCAT.

3º PERÍODO		
Sociologia da Educação II	64	OB
Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais I	64	OB
Alfabetização e Letramento II	64	OB
Políticas Educacionais e Educação Básica	64	OB
Fundamentos e Metodologia de Matemática II	64	OB
Seminário de Integração: Formação de Professores	64	OB
4º PERÍODO		
Fundamentos e Metodologia de Geografia	64	OB
Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	64	OB
Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais II	64	OB
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa I	64	OB
Educação Especial e Inclusão	64	OB

Fonte: PPC Do Curso De Pedagogia Da UFCAT, 2017.

Figura 3 *– Fluxo Curricular do 5° e 6° período do Curso de Pedagogia da UFCAT.* Fonte: PPC Do

5º PERÍODO		
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa II	64	OB
Língua Brasileira de Sinais e a Educação Bilíngue para Surdos	64	OB
Fundamentos e Metodologia de História	64	OB
Estágio e Prática de Ensino em Educação Infantil I	96	OB
Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão I	96	OB
Seminário de Integração: Prática Docente, Gestão e Inclusão	64	OB
6º SEMESTRE		
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	64	OB
Educação, Comunicação e Mídias	64	OB
Fundamentos Metodológicos de Pesquisa em Educação	64	OB
Estágio e Prática de Ensino em Educação Infantil II	96	OB
Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão II	96	OB

Curso De Pedagogia Da UFCAT, 2017.

Figura 4 – Fluxo Curricular do 7° e 8° período do Curso de Pedagogia da UFCAT.

7º SEMESTRE		
Filosofia da Educação I	64	OB
Currículo, Cultura e Avaliação	64	OB
Núcleo Livre	64	OB
TCC I	64	OB
Estágio e Prática de Ensino em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão I	96	OB
Seminário de Integração: socialização de experiências de estágio e dos TCC	64	OB
8º SEMESTRE		
Filosofia da Educação II	64	OB
Núcleo Livre	64	OB
Núcleo Livre	64	OB
TCC II	64	OB
Estágio e Prática de Ensino em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão II	96	OB

Fonte: PPC do Curso De Pedagogia Da UFCAT, 2017.

Nota-se que não há nenhuma componente curricular que contemple diretamente a temática étnico racial/ antirracista. Fato que nos mostra o silenciamento e invisibilidade do tema no currículo do curso. Contudo, no fluxograma acima, salienta-se a oferta de Núcleos Livres optativos, os quais, em suas ementas, trabalham eixos temáticos relevantes para a formação do pedagogo, como a História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira; Educação e Diferença; Inclusão Escolar, entre outros eixos, conforme está abordado no projeto pedagógico do curso (2017) que discutiremos a seguir.

3.3 O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e seu engajamento antirracista

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino. O Curso de Graduação em Pedagogia da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, criado em 1988, manteve o alinhamento com a mesma Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (Universidade Federal de Goiás). Inserido neste processo, o Curso de Pedagogia integra a política de descentralização do ensino superior promovida pela UFG, cujo objetivo é propiciar uma aproximação maior da universidade e seus cursos, com as características e necessidades da região onde atua, no caso particular, o sudeste goiano.

A experiência interna no curso e o envolvimento intenso no debate sobre o currículo, que ocorreu na Faculdade de Educação (UFG), levou ao acompanhamento de debates nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forundir), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Ainda, a legislação educacional em vigor e as deliberações da UFG propiciaram aos/às docentes do Curso de Pedagogia - Regional Catalão a qualificação e a fundamentação para que esta proposta de Projeto Pedagógico Curricular (PPC), fosse pensada e formulada considerando as necessidades regionais e as demandas suscitadas nos enfrentamentos cotidianos locais, constituindo um marco da emancipação político/pedagógica do curso em relação à Faculdade de Educação - UFG.

Ao analisar o PPC (incluindo a matriz curricular), nos deparamos com duas questões: Qual é a visão de educação antirracista que existe no PPC? Como as conclusões do PPC sobre o antirracismo se relacionam com os feitos no fluxograma curricular?

No documento do curso de Pedagogia, há o objetivo de:

> [...] preparar professores para a Educação Básica, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental atendendo às demandas da sociedade contemporânea em todos os aspectos éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais. E como objetivos específicos temos: atender às demandas de melhoria da educação escolar promovendo discussões sobre a atuação do profissional docente, capazes de gerar transformações efetivas nas práticas curriculares dos professores; Capacitar o Pedagogo para estar apto a intervir nos processos pedagógicos no âmbito do ensino, da organização e gestão de sistemas, nos processos inclusivos, unidades e projetos educacionais em escolas e outros espaços educativos, interagindo de forma crítica, eficiente e comprometida com as demandas da comunidade a que se vincula (PPC, 2017).

Tendo em vista as expectativas apontadas pelo curso, é indiscutível que haja o desenvolvimento de um ensino antirracista na *práxis* de estudantes do curso de Pedagogia, pois não há como nos inserir politicamente, esteticamente e culturalmente na sociedade sem discutirmos raça, já que todos esses conceitos foram e são construídos a partir de um plano estrutural e eurocêntrico.

Por meio do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia de 2017, da UFCAT, localizamos que o Debate Envolvendo a Educação Antirracista é parte integrante apenas de

núcleos livres, encara-se a necessidade de insistir e investir na abertura de espaços para a formação de professores/as e alunos/as para a percepção da História e Cultura Africano-afro-brasileira, obrigatória no ensino básico desde 2003.

Entendemos que este é um desafio ainda a ser alcançado pelo curso de Pedagogia da UFCAT, para que se configure em um avanço no debate e na produção do conhecimento "como um importante e necessária discussão epistemológica e política sobre o campo das relações étnico-raciais e educação", como frisa Gomes (2018, p.17).

No geral, encontramos um curso que ainda mantém um forte diálogo com a abordagem da educação referenciada na Europa, com pouca referência aos aspectos históricos, conflitantes e de relações de poder na composição do conhecimento educacional.

> No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei n° 11.645, de 10/03/2008, e Resolução CNE/CP N° 01, de 17 de junho de 2004), a disciplina obrigatória "Fundamentos e Metodologia de História" contemplou como tem tica/conteúdo a valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, africanos e indígenas, assim como os Seminários de Integração que deverão ocorrer no 1º, 3º, 5º e 7º períodos do curso e em Núcleo Livre.(PPC, 2017).

Sendo assim fomos analisar as ementas das componentes curriculares citadas acima e encontramos achados que proporcionam contradições relevantes a serem discutidas aqui. Segue abaixo a imagem das ementas extraídas do documento curricular do curso.

Figura 5: Componente Curricular ‘Fundamentos e Metodologia de História

28 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE HISTÓRIA

CH: 64horas (60h Teóricas e 04h Práticas)
EMENTA O saber histórico: estruturação dos conteúdos, metodologia, recursos e avaliação do ensino. Análise teórica e prática de propostas curriculares e didático-metodológicas para o ensino de história na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Educação das Relações Étnico-raciais, o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de história. Análise e uso de livros didáticos.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos**.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998. PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1990. VASCONCELOS, J. A.; MOREIRA, C.R.B.S. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: IBPEX, 2008. **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR** CANDAU, U.M.F. **A Didática em questão** (Org.) Rio de Janeiro, Vozes, 1983. CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (org.) **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. DIEHL, Astor A.(org.) **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993. PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1978.

Fonte: PPC do curso de pedagogia da UFCAT/2017.

Figura 6: Componente Curricular 'Seminário de Integração: Educação, Cultura, Direitos Humanos e Sociedade.

06 – SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA, DIREITOS HUMANOS E SOCIEDADE

CH: 64 horas (14h Teóricas e 50h Práticas)

EMENTA

Educação, Cultura, Direitos Humanos e Sociedade e os debates sobre escola, Infância, docência, aprendizagem e a Gestão. A reflexão sobre a produção de significados, as realidades educacionais e os problemas socioculturais e educacionais a partir da discussão dos direitos humanos e uma postura de investigação e de proposição em face de realidades complexas e da superação de formas de exclusão, sejam elas sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, gênero, políticas e outras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. **Parecer CNE/CP N. 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Diretos Humanos. Brasília, MEC/CNE, Brasília, 2012.

CARVALHO, Edgar de Assis. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

KOURYH, Jussara Rocha. **História do Brasil afro-indígena**. Recife: Bagaço, 2008.

RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.

SAHLINS, Marshall David. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, c2003. (SÓ DOIS EXEMPLARES)

VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato (orgs.). **Educação, cultura e sociedade** - Abordagens Críticas da Escola. Goiânia: Germinal, 2002.

Fonte: PPC do curso de pedagogia da UFCAT/2017.

O que podemos perceber é que a compreensão do antirracismo que perpassa o documento e as propostas acima limita o debate às discussões sobre o valor e o reconhecimento da diversidade identitária, mas se afasta da problematização estrutural da replicação de clássicos europeus na construção científica dos currículos universitários, em exceto para discussões históricas que dão pouca atenção ao racismo. Como podemos ver na bibliografia das componentes curriculares expostas acimas, não há a inserção de produções escritas por pessoas negras discutindo o assunto apontado na ementa da componente curricular, o que torna contraditória a lógica de inclusão defendida no documento. Isso Evidencia-se com maior teor na componente curricular obrigatória "fundamentos e

metodologia de História", em que não temos sequer uma obra apontada na bibliografia que paute sobre o que propõe a ementa (Educação das Relações Étnico-raciais, o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena) o que pressupõe que essa temática esteja sendo apontada de maneira superficial e generalizada.

O PPC analisado apresentou contradição com o disposto na Lei nº 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade da abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, então o curso de licenciatura deveria levar em conta a discussão da obrigatoriedade, que não cumprimos. Ou seja, os/as alunos/as podem concluir o curso sem serem expostos a discussões sobre a Lei.

Com isso, não exoneramos os/as alunos/as de sua autorresponsabilidade e compromisso político de incorporar a componente curricular em sua formação docente, mas nos interessa ver se há incentivo institucional e compromisso político para que as universidades sigam a lei, neste caso, estímulos e promessas ainda nos parecem bastante frágeis. Entendemos que essa conquista só pode ser alcançada por meio de estratégias curriculares e de ensino que visem promover a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, bem como debater o racismo e questionar as relações de poder na produção de conhecimento para oferecer uma formação não eurocêntrica, que seja citada e relacionada à reparação da injustiça racial na sociedade brasileira (FERREIRA, 2012).

Em suma, o curso introduziu um discurso progressista na redação de seu projeto instrucional, mas isso não foi alcançado ao longo do processo de leitura, pois não oportunizou uma formação docente condizente com os objetivos ali estabelecidos.

A disparidade entre a formação de professores/as e a educação antirracista na faculdade de educação da UFCAT mostra a necessidade de atualização do programa de ensino para dar ao currículo uma nova configuração para melhor atender as necessidades educacionais apresentadas pela sociedade atual, o que inclui investir na implementação da Legislação nº. 10.639/03 no currículo. A seguir, destacaremos os diálogos proporcionados pelos/as docentes participantes da pesquisa a partir da bagagem que possuem frente a essas questões.

3.4 Levantamento de dados do questionário de pesquisa

Ao ler atentamente as descrições propostas nas respostas dos questionários, procuramos compreender esse fenômeno. Para tanto, a análise se inspirou na fenomenologia, pois ela se apresenta como "indo em direção à própria coisa", deixando de lado conceitos ou pressupostos prévios que possam delimitar o que se vê, tornando o invisível que pode se manifestar e se tornar visível (BICUDO, 1994).

Nessa perspectiva, realizamos análises ideográfica e nomotética. Na análise ideográfica, buscamos unidades de significado através da leitura atenta de cada descrição. Por outro lado, a análise nomotética baseou-se na análise de divergências e convergências expressas por unidades de sentido, bem como nas interpretações que os/as pesquisadores/as fazem para obter essas contradições ou divergências (GARNICA, 1997, p. 116 -117).

No que diz respeito à análise dos dados, visando a compreensão (e não explicação) do fenômeno, nos inspiramos em procedimentos da fenomenologia, conforme explicitam Martins e Bicudo (1989):

> o pesquisador precisa ler a descrição de princípio a fim de modo a familiarizar-se com o texto que descreve a experiência vivida […] (2) o pesquisador marca [...] os significados na descrição. Isto quer dizer que ele está diferenciando as partes nas descrições. Nessa operação, todos os dados são cuidadosamente tratados. Essa não é uma fase rígida, pois é possível que diferentes pesquisadores indiquem diferentes significados, de acordo com suas perspectivas e interrogações […] (3) Procedendo deste modo, o pesquisador obtém uma "unidade de significação". Essa unidade é, então, uma parte da descrição cujas frases se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade da descrição; (4) o pesquisador reagrupa os constitutivos relevantes para poder chegar a uma análise da estrutura do fenômeno (MARTINS E BICUDO, 1989 p. 95).

De acordo com Gonçalves e Junior (2008), ao perceber convergências, divergências ou ainda idiossincrasias nos trechos marcados nas descrições presentes na ferramenta de pesquisa, o/a investigador/a constrói categorias, ou seja, agrupa as unidades de significado objetivando a busca da essência do fenômeno.

Segue abaixo o roteiro com o esboço de perguntas que foram encaminhadas para os/as docentes através do *Google Forms:*

1. De acordo com o IBGE, existem as seguintes classificações de cores: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Qual delas você se identifica?

2. Qual a sua área de formação? Qual instituição universitária você concluiu o seu curso?
3. A seu ver com as mudanças atuais e suas experiências, ainda existe racismo? Justifique sua resposta!
4. Durante o seu curso você realizou alguma disciplina que contemplasse a temática da Diversidade cultural ou Racismo? Se sim, quais foram as principais experiências e aprendizados? Quais metodologias adotadas nessa provável formação?
5. Você sabe do que se trata a Lei 10.639/03? Se sim, justifique!
6. O material didático ou plano de ensino fornecido no curso contempla a temática da Diversidade cultural e relações Étnico-Raciais?
7. Você já se deparou com situações de discriminação/racismo nesse ou em outro ambiente escolar que tenha atuado? Se sim qual foi sua reação diante do acontecido?
8. Já ministrou alguma disciplina ou núcleo livre que tratou sobre antirracismo/Educação para as relações étnico raciais, mesmo que esporadicamente?
9. Na disciplina tal que você ministrou o que você considera que passou para seus alunos que contribuísse para a causa antirracista?
10. Você considera relevante ter uma formação (disciplina) no ensino superior em especial nas licenciaturas para tratar dessas questões em relação a educação das Relações étnico-raciais?

Este formulário permeia um conjunto de indagações cujas respostas dos/as participantes da pesquisa vão ao encontro para a efetivação dos objetivos nela almejados. Entendemos que ao realizarmos pesquisas, partimos de uma intencionalidade, uma forma de ver o mundo que influencia nossas escolhas e caminhos, e, com base na experiência de convivência com grupos de participantes/colaboradores/as da pesquisa, a cada questão, ampliamos, redefinimos e reposicionamos nosso ponto de partida (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

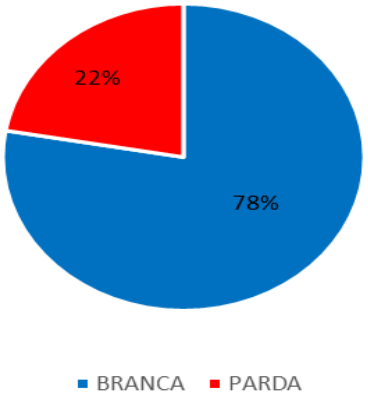
É preciso se aproximar desses/as participantes como sujeitos, e não só como profissionais, para chegar ao cerne das questões relacionadas à construção das diferentes identidades. Afinal, estamos falando do público que educa os/as educadores/as (GOMES; GONÇALVES, 2018). Dessa forma, somos desafiadas a entender como têm se configurado a formação inicial e a atuação docente para o desenvolvimento de uma educação em uma perspectiva antirracista no curso de pedagogia da Universidade Federal de Catalão.

O estudo situa-se no campo das práticas educativas, na linha de pesquisa de Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT).

3.4.1 Situando a problemática a partir do lócus de pesquisa

Em um primeiro momento, cabe apontar os resultados obtidos na primeira questão de pesquisa: De acordo com o IBGE, existem as seguintes classificações de cores: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Qual delas você se identifica?

Gráfico 1 – Classificação de cor dos/as participantes da pesquisa



Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*.

Os dados refletiram a baixa presença de negros/as na docência da Faculdade de Educação da UFCAT. Com essa lentidão na representatividade, o Brasil levará décadas para que a proporção racial de servidores/as do ensino superior se equipare à da população brasileira, na qual a maioria dos/as habitantes é negra. Além de inspirar alunos/as a seguir estudando por se sentirem representados/as,

> Podemos assegurar com confiança que a cada vez que entrou um professor negro nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, linhas de pesquisa e interesses de conhecimento sobre a questão negra foram abertos ou ampliados. E é justamente por causa desse baixo número de docentes negros que ainda agora, após cem anos de vida acadêmica, muitas questões cruciais da nossa sociedade continuam sem ser discutidas com propriedade (DE CARVALHO, 2004, p. 6).

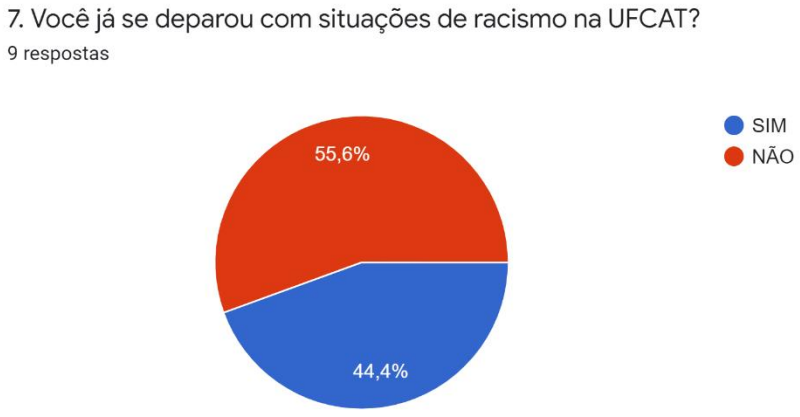
Professores/as negros/as inseridos/as no contexto da Universidade promovem mudanças na pesquisa e no currículo, aproximando o ensino da realidade brasileira, já que

que a Universidade deveria ser também o lugar em que nada está livre do questionamento, nem mesmo a figura atual e determinada da democracia, nem mesmo a ideia tradicional de crítica, como crítica teórica, nem mesmo ainda a autoridade da forma "questão", do pensamento como "questionamento" (DERRIDA, 2003, p. 18).

Quanto menos essa população atua em corporeidade e intelectualidade nesses espaços, mais situações racistas são alimentadas, e menos diálogos passíveis de mudanças teremos. Neste contexto, está inserida a Universidade, a qual cumpre seu papel na manutenção dessa política excludente da sociedade brasileira. Não só por não estar imune a essa desigualdade, mas, em suma, é no espaço acadêmico que acontece uma parte importante da construção de subjetividades que consolidam o racismo estrutural no qual vivemos.

Essa análise é corroborada por Silvio Almeida na obra "O que é racismo estrutural?", em que o autor afirma que o "racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria e pelo sistema educacional" (ALMEIDA, 2018, p. 51). Na perspectiva dos/as professores/as que responderam ao formulário, ainda existe racismo na sociedade e na esfera institucional. Eles/as também o apontam como uma barreira a ser superada. Segue abaixo o gráfico com as respostas dos/as participantes referentes à pergunta número sete:

Gráfico 2 – Situações de racismo na UFCAT sob a perspectiva dos/as docentes



Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*

Ainda em complemento à questão 7, os/as participantes que responderam "sim" foram indagados/as a respeito da sua reação diante do acontecido. Uma reposta em especial nos

chamou a atenção, já que também discutimos sobre estratégias que permeiam uma formação e, consequentemente, uma aprendizagem antirracista. Segue abaixo este levantamento:

Quadro 6 – Reação dos/as docentes ao se depararem com casos de racismo na UFCAT

P. A	"Não diretamente, mas soube de casos de racismo para com estudantes e funcionários terceirizados."
P. B	"Denunciei"
P. C	"Em casos mais velados e, às vezes a gente se dá conta do ocorrido após, na hora paraliso e não sei como reagir."
P. D	"Como não foi direcionado a alguém em específico, não foi necessário realizar denúncia nos órgãos competentes. Trabalhei a temática em sala de aula e me coloquei a disposição para conversar com quem tivesse alguma questão, fora da sala."

Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*

O que podemos perceber na fala do/a professor/a C atenua intrinsicamente a cultura de silenciamento a qual fomos e somos ensinados/as a reproduzir. Parte da resistência ao ativismo racial que vemos hoje no Brasil se deve à ignorância e à desinformação, fruto do silêncio da Academia sobre a realidade interna de sua exclusão racial imposta a si mesma e a sua comunidade. Segundo Djamila Ribeiro (2017, p. 64), "quando falamos de existência digna e voz, estamos falando de lugares sociais". Isto é, como o lugar social de expressão, o não-lugar e o silêncio impostos pelo poder colonial dificultam a transcendência da lógica das hierarquias intelectuais.

Grada Kiomba (2019) utiliza o conceito de *silêncio* como influência do colonialismo, porque os colonizadores, brancos, tinham medo de ouvir o que os sujeitos negros poderiam revelar. Mecanismos fortes e eficazes para disfarçar e reprimir o racismo continuam sendo ativados dentro da Academia. Contudo, agora, com as cotas que impulsionam um progresso significativo na realidade, a cortina do próprio racismo acadêmico começou a se abrir gradativamente.

Ao enfatizar essa questão, os estudos sobre o antirracismo e a diáspora são mais amplos, tratando da história do Brasil, da colonização e escravização de indígenas e negros/as. Ao revisitar essa historicidade, percebemos, com grande indignação, que o conhecimento e as informações sobre esses acontecimentos foram negados ao longo dos anos de escolarização e que, quando abordados, são superficiais, incompletos, estereotipados ou até falsos. Isso, sem dúvidas, contribuiu para a formação e *status* do mundo para que as

pessoas não questionassem a discriminação e a injustiça que era (e ainda é) presente no tecido social.

3.4.2 Sobre a formação: o que os/as participantes da pesquisa explanam?

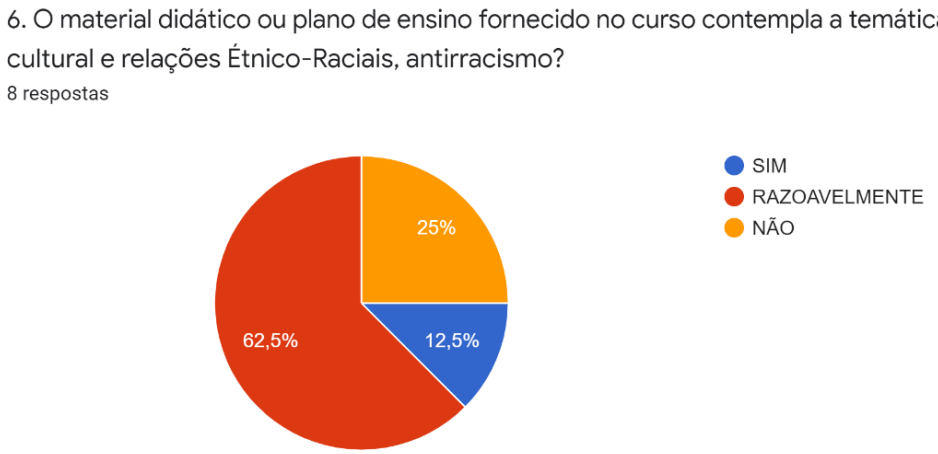
As pesquisas sobre a formação inicial podem abordar diferentes aspectos do tema, como política de formação de professores/as, diretrizes para cursos de formação, questões e dilemas na definição do curso, prática do curso no contexto das instituições de formação, relação teoria e prática na formação, estágio supervisionado, ensino e relação entre prática, formação de professores/as e currículo da educação básica (GATTI, 2014).

Referimo-nos à ideia de formação inicial de professores/as descrita por Aguiar (2010), a qual expressa a estreita ligação entre esta formação e o seu currículo. Para os/as autores/as, a formação inicial refere-se à formação de professores/as na docência da educação básica por meio de cursos voltados para a prática profissional. O significado dessa formação reflete historicamente em um conflito de posições contraditórias: uma que vê a formação de professores/as como um profissional competente para o mercado de trabalho; outra que posiciona a formação de professores/as como detentora de uma sólida base cultural, científica e política.

> [...] residem no reducionismo do papel do professor e dos problemas da prática como sendo prioritariamente técnicos. [...] o questionamento a esse modelo tem se pautado no reconhecimento do papel do professor não como um técnico que aplica à sua prática as teorias transmitidas pelos cursos de formação de professores, mas como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (GUARNIERI, 2005, p. 9-10).

Nessa esteira, a questão é preparar educadores/as, não apenas profissionais. Assim, ao realizar uma breve análise documental do PPC do curso de Pedagogia da UFCAT, percebemos que há uma vaga demonstração de interesse sobre o ensino para as relações étnico-raciais e para a educação antirracista. Conforme o gráfico abaixo, esse fato também é evidenciado nas narrativas orais dos/as participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – Envolvimento do plano de ensino do curso de pedagogia com a temática antirracista



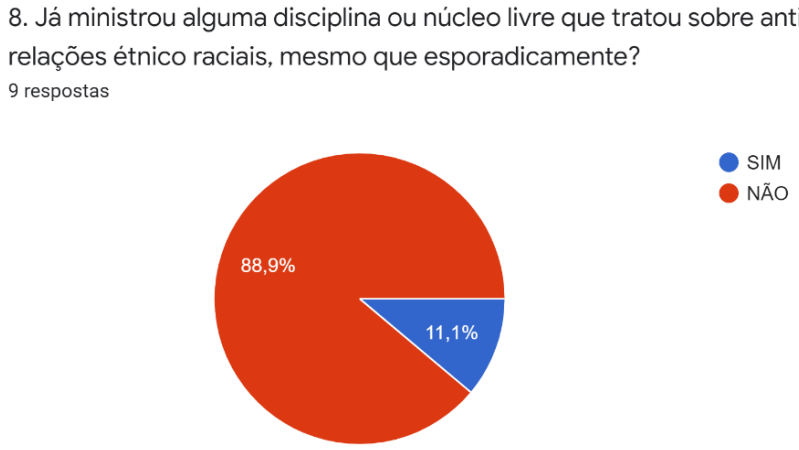
Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*

Compreendemos como essencial um projeto de curso que valoriza os conhecimentos, saberes e práticas, mas, consequentemente, por enviesar a discussão de problemáticas fundantes da sociedade brasileira, como a desigualdade racial de gênero e questões que provocam as hierarquias sociais, é um projeto de curso que corrobora a lógica epistêmica e foge da noção de uma sociedade movida por culturas e políticas.

> Avalio que tal afirmativa configura-se com um analisador, conceito da Análise Institucional que se refere a um fato ou acontecimento que deixa vir à tona o não dito, evidencia a face oculta da instituição. Diante de tal revelação, lanço a seguinte indagação: Como se explica um currículo construído a partir de conhecimentos duvidosos? Que consequência/s esse tipo de currículo traz para a formação dos/das estudantes? (SILVA, 2013, p 59).

Nesse aspecto, a falta de conteúdos e normativas apontadas no PPC do curso de Pedagogia tem contribuído para seguir formando pedagogos/as que reforçam comportamentos para uma sociedade fundada em práticas preconceituosas e discriminatórias, principalmente quando não há a inserção de conteúdos contrários à essas práticas no currículo, conforme é apontado nos resultados abaixo, obtidos a partir da pergunta número 8 do formulário.

Gráfico 4 – Índice de professores/as que já ministraram disciplina ou NL na temática antirracista



Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*

Como já salientado, a total ausência de componentes curriculares que garantem uma educação antirracista e que dissertem sobre a diversidade humana é uma realidade na formação inicial no curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, apontamos uma neutralidade na formação de professores/as, desalinhada às demandas da sociedade contemporânea, produzindo e transmitindo conteúdos desconectados da realidade.

Desenvolver iniciativas que discutam as questões étnico-raciais em um curso que objetiva formar profissionais para o ensino é, sobretudo, aproximar o processo educacional da sociedade e do seu papel transformador. É admirável que, mesmo sem respaldo técnico normativo, alguns/mas docentes, de acordo com suas falas, se arrojam para entrelaçar essas discussões em componentes curriculares obrigatórias que favorecem a dialética do sujeito social capaz de promover uma prática transformadora da realidade. Evidenciamos esse fato a partir das respostas da pergunta 8.1, que segue abaixo:

Quadro 7 - Justificativa dos professores que abordam a temática antirracista em suas práticas pedagógicas

P. A	Tento trabalhar na perpectiva da etnomatemática, proposta por D' Ambrósio, valorizando as culturas.
P. B	Núcleo Livre - Educação e Diversidade. Trabalhamos as congadas e pudemos apresentar, através das próprias experiências das estudantes, aspectos culturais, sociais, religiosos e políticos. Algumas participavam de ternos, e fomos bem afetadas pelos relatos.
P. C	Não ministrei uma disciplina específica, mas abordo o tema na perspectiva das categorias geográficas. Em uma dessas aulas, ao falar da categoria lugar, que trata de pertencimento, que uma aluna fez o relato sobre o racismo sofrido no comércio da cidade e que isso a fazia ter um sentimento de não pertença.

Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*

Segundo Frigotto (2010), a formação perverte o sistema de desigualdade vigente. A formação de professores/as é compreendida como uma ferramenta para mudar essa realidade, e deve ser influente para a convicção coletiva sobre as habilidades transformadoras, mesmo que o/a futuro/a professor/a desempenhe uma postura muito distante desse sentimento de alienação. É somente através da educação que podemos romper com esse modelo social deformado, razão pela qual elevamos a um nível excepcional a tarefa de formar professores/as em rede, a fim de superar essa lógica de dominação.

> É, pois, essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um "homem novo": nem opressor, nem oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se em inverter os termos da contradição, mudando somente os polos (FREIRE, 1980, p. 59).

Nesse sentido, pensar uma educação que venha na direção oposta a essa ideologia, que atenda às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos conscientes e construtores de sua história, requer um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa educação a ser direcionada e construída para atender as necessidades do povo, a partir da sua realidade.

> Não há conscientização se, sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1982, p. 109-110).

De maneira geral, as análises feitas a partir das falas dos/as participantes da pesquisa dialogam entre si no sentido de que a universidade só se tornará institucionalmente plural quando as ações em prol da diversidade forem para além do fazer cumprir as políticas de

ações afirmativas determinadas por lei. Apontamos essa questão ao indagar os/as participantes se eles/as consideram relevante ter uma formação (componente curricular) no ensino superior, em especial nas licenciaturas, para tratar dessas questões em afinidade com uma educação antirracista, e todos justificaram:

Quadro 8 – Ponto de vista dos/as participantes sobre a criação de uma disciplina que contemple a temática antirracista

P. A	Não acho que uma disciplina dê conta de formar para uma questão tão profunda. Mas, ela já seria um passo. Mais eventos e uma abordagem transdisciplinar que pudesse atravessar vários conteúdos e cursos seria mais efetivo. De modo que o conteúdo das relações étnico-raciais fosse favorecido em uma abordagem contínua. No mais, atividades culturais também seriam bem-vindas, pois alcançam outro patamar da formação. Nem tudo é aula!
P. B	Sim, avalio que é um modo de pautar o debate, mas não creio que algo isolado muda alguma coisa.
P. C	Sim. Como ainda presenciamos o racismo na sociedade é essencial levar aos cursos de formação a discussão dessas temáticas.
P. D	Sim, no momento em que vivemos creio que uma disciplina que sistematize esse conhecimento, que dê voz aos alunos e suas experiências, que seja uma pauta de trabalho e não diluída entre as disciplinas, seria positivo.
P.E	Creio que precisava ter mais em específico. Assim como estudamos a história da educação, a didática, os teóricos de cada área, é necessário que se faça uma disciplina com essa especificidade.
P. F	Penso que não específica, mas que trate do direito dos grupos minoritários.
P. G	Com certeza! tal disciplina é extremamente importante na formação de qualquer pessoa em qualquer nível escolar.
P. H	Sim, importante.
P. E	Sim. Muitas vezes vivenciamos um racismo velado, que se apresenta às vezes de forma "sútil" em discursos prontos. O tema sobre as cotas deixa muito claro essa discussão. Muitos se posicionam contra, sem ter clareza do debate e não se consideram racistas.

Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*

As respostas acima estão intituladas através da abreviação da letra P para designar professor, e a identificação de cada resposta foi separada por ordem alfabética. Primeiramente, retomamos as falas dos/as participantes P.B (“Sim, avalio que é um modo de pautar o debate, mas não creio que algo isolado muda alguma coisa”) e E P.F (“penso que não específica, mas que trate do direito dos grupos minoritários”). Tais discursos nos motivam a compreender a lógica de singularidades quando discutimos sobre a diversidade humana, em específico nesta pesquisa, a qual permeia a formação antirracista em decorrência do processo histórico desencadeado a partir da diáspora africana.

> [...] por meio da Pretagogia, que, de fato, é necessário um aporte teórico-metodológico de base africano para a formação de professores/as voltados/as ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que se tratam de

> saberes específicos de uma civilização, e que por isso não podem ser tratados de forma deslocada ou distanciada de seus princípios filosóficos, estéticos e espirituais fundantes, que são de origem africana (G. SILVA, 2013, p. 197).

Ao apontar as falas dos/as professores/as acima, notamos um contraste ao estudarmos sobre Pretagogia, pois trabalhar temas como esse, de forma superficial, se constitui como uma armadilha ideológica e, em alguns casos, esse tipo de abordagem subsidia a sustentação de preconceitos e estereótipos. Assim, toma como fundamento o multiculturalismo conservador, baseado na cultura branca dominante. Sem o conhecimento necessário para pensar o negro em nossa sociedade e educação, serão tentativas fracassadas de educação multicultural, conforme aponta a autora abaixo.

> Partindo do princípio de que todos são iguais e que por este motivo tenham tratamentos iguais, ignora-se todo o contexto histórico do que foi o processo de escravidão que resultou nas desigualdades e privilégios existentes em nossa sociedade brasileira. O multiculturalismo liberal já atua na escola, quando a partir do princípio de igualdade, submete a todos de forma igual aos mesmos aprendizados, aqueles são considerados mais importantes. Assim, todos recebem a "educação de qualidade" e por este motivo, precisam adaptar-se a ela. Portanto, não é levado em consideração que nem todos partem do mesmo ponto de partida para esta disputa (MADALENY, 2016, p. 68).

Os/as intelectuais defendem que a Academia não deve fazer das relações raciais um objeto formal de estudo, longe da realidade vivida pelas instituições, mas deve discutir a raça em profundidade porque "a ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade que poucas pessoas têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida" (ALMEIDA, 2018, p. 54).

A falta de conhecimento sobre a educação antirracista pode levar a alguns erros por parte dos/as docentes, os quais, com base em suas vivências pessoais ou experiências escolares, podem pensar que estão realmente comprometidos/as com um tipo de ensino que aborda as múltiplas culturas e identidades e que isso possa, de alguma forma, tratar a educação antirracista em sua totalidade. Conforme os/as autores/as abaixo, o multiculturalismo crítico começa a apontar para essas "semelhanças e diferenças" englobadas pelo multiculturalismo liberal de Esquerda. Essa tendência exige que educadores/as

> [...] estejam dispostos a questionar suas crenças pessoais a respeito de classe, raça, etnicidade, gênero, etc., enquanto refletem abertamente sobre seus preconceitos moldados por sua própria posicionalidade e participação em grupos raciais, étnicos, de classe, idade, gênero, sexualidade, etc. diferentes (RYOO; MACLAREN, 2010, p. 3).

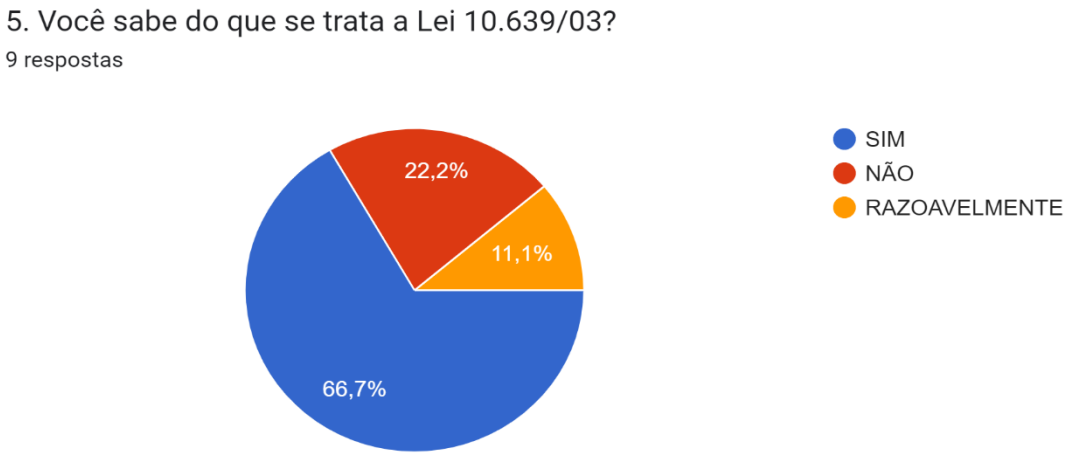
Isso para que possam dialogar sobre significados, caminhos e estruturas, para novas colaborações, em busca de políticas educacionais firmes, nas quais se fortalecem as identidades, em suas singularidades. Em contrapartida, essa mesma visão é enfatizada pelo/a Professor/a P.E: "Creio que precisava ter mais em específico. Assim como estudamos a história da educação, a didática, os teóricos de cada área, é necessário que se faça uma disciplina com essa especificidade". Portanto,

> [...] no que se refere à formação docente, seria importante que os professores tivessem em sua formação discussões a modo que estes possam compreender conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito. Contudo, a autora ressalta a importância desta formação teórica e conceitual vir acompanhada da prática de modo a proporcionar uma mudança de valores (GOMES, 2008, p. 144).

Assim, desconstruindo, construindo, modificando e reconstruindo modos de ser e fazer no mundo, a partir de uma realidade histórica, conforme explanado pelo/a professor/a P.D "no momento em que vivemos creio que uma disciplina que sistematize esse conhecimento, que dê voz aos alunos e suas experiências, que seja uma pauta de trabalho e não diluída entre as disciplinas, seria positivo".

Logo, não há como ter um pensamento crítico e multicultural sobre uma questão que não se tem conhecimento. Tratando-se especialmente da Lei 10.639/03, é possível perceber que a Universidade observa a legislação, no que se refere ao curso de Pedagogia, mas dedica pouca importância à Lei, quando não há execução. Cabe aqui analisar as falas dos/as participantes na questão cinco:

Gráfico 5 – Índice de participantes que conhecem a Lei 10.639/03



Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*

Uma vez que os/as professores/as não tiveram, em suas graduações, componentes curriculares específicas sobre o assunto da Lei e não conhecem a Lei de fato, isto é, como ela está escrita, não são preparados ou recebem formas de aprofundamento teórico e metodológico sobre a temática.

> Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Tal despreparo torna-se complicado e perigoso, podendo causar a reprodução de estereótipos e preconceitos em suas aulas. Abaixo está a percepção dos/as professores/as em justificativa à legislação.

Quadro 9 – Justificativa dos/as participantes sobre a pauta da Lei 10.639/03

P. A	Por número não sei do que se trata.
P. B	Trata da inserção da história e cultura afro nas escolas
P. C	Se não me engano é a lei que prevê o trabalho da cultura afro e indígena no currículo das escolas.
P. D	Sobre a inclusão das questões étnico-raciais nos currículos.
P. E	obrigatoriedade de inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo em toda rede de ensino
P. F	Lei que determina a inclusão na grade curricular a história e cultura afro-brasileira.
P. G	Como trabalho com os fundamentos de Geografia e já trabalhei com a disciplina de estágio, costumo contemplar essa discussão.

Fonte: Questionário da pesquisa no *Google Forms*.

A institucionalização da lei 10639/2003, que está completando duas décadas, fez mover ações diversas no contexto educacional no que tange à organização de cursos palestras seminários e oficinas nesse período. Porém, no contexto da sala de aula, é possível considerar que ela ainda não provocou as mudanças necessárias e urgentes.

A não obrigatoriedade de uma componente curricular que contemple a Lei faz com que apenas algumas pessoas, que procuram individualmente, tenham acesso a discussões sobre questões raciais. E, vale destacar, sabemos que essa é uma realidade distante neste contexto.

> Vale a pena ressaltar que também podemos perceber que fora das salas de aula o graduando tem a oportunidade de participar de discussões sobre a questão racial,

> pois estas encontram-se presentes na universidade, mas em outros espaços. (MADALENY, 2016, p. 88-89).

Inclusive, o ano de 2021 marcou a criação da Secretaria de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Catalão, ato que há anos vem sendo esperançado por alguns/mas professores/as engajados/as na Luta contra o racismo e em favor da equidade. Conforme afirma a professora Maria Zenaide, que inclusive tem uma forte influência na idealização deste espaço,

> "Estou ciente da complexidade que envolve o trabalho dessa Secretaria e dos desafios que nos aguardam, mas ao aceitar enfrentar esses desafios, o fiz com a certeza de que não estamos partindo do zero. Pois o que celebramos hoje é resultado de lutas anteriores, que antecedem a própria criação da UFCAT".

Assim, não há como deixar de evidenciar estes ambientes como formas de promover e incentivar o conhecimento, porém não são suficientes quando objetivamos alcançar a todos/as, através de uma luta que não se restringe uma determinada parte da população, já que é, antes de tudo, social.

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral. (SILVA, 2007, p. 490).

Nessa linha chegamos a conclusões não tão favoráveis. Ao dialogarmos com docentes participantes desta pesquisa, que buscou entender o engajamento do curso de pedagogia da UFCAT com a temática antirracista, encontramos alguns dados interessantes. Os resultados encontrados forneceram dados bastante expressivos para a discussão do tema e mostram a enormidade de desafios. Evidenciamos abaixo pontos centrais a serem repensados a partir dos resultados dessa investigação:

1- Mesmo que em minoria, o desconhecimento da Lei 10.639/03 ainda é uma realidade.
2- Ideais de ensino multiculturais conservadoras;
3- Paradoxo entre PPC e prática Curricular;
4- Ausência de uma disciplina obrigatória que contemple a temática antirracista;

Diante dos fatos acima, é necessário repensar as formas de caminhar, buscando dar um passo firme à frente. Isso inclui a inserção de discussões no currículo sobre racismo e

relações de poder, as quais produzem e reproduzem as discriminações. Encaramos essa narrativa pois defendemos a Educação numa perspectiva igualitária, em que todos/as estejam sendo alcançados através de saberes que comprovadamente devem estar inseridos nos cursos de formação de professores/as. Por isso, de forma efetiva, para atender as especificidades da Lei 10.639/03, defendemos a existência de uma componente curricular obrigatória que alcançaria a todos os graduandos, como no esboço abaixo que criamos para direcionar pautas emergentes que foram tratadas aqui nessa dissertação.

3.5 Estruturação Da Componente Curricular

Através das discussões elencadas acima, tentaremos fundamentar as nossas expectativas no que tange ao conhecimento e aos possíveis diálogos para essa componente curricular. Para isso, passamos para a fase em que sintetizamos alguns elementos chaves que compuseram nossa discussão até aqui, na ementa abaixo.

Quadro 1 – Componente Curricular proposta pela autora

CURSO	**ANO LETIVO**
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	NÃO SE APLICA
CÓDIGO	**DISCIPLINA**
NÃO SE APLICA	EDUCACÃO ANTIRRACISTA
CARGA HORÁRIA	**SEMESTRE DE OFERTA**
64h	NÃO SE APLICA

EMENTA
Identidade, "raça", etnia, cultura. Educação e relações raciais e étnicas no Brasil. Educação e política que promova a igualdade racial, a mobilização política, a identidade nacional e as relações sociais. História e Prática da Lei 10.639/03 e 11.645/08; pesquisas sobre as contribuições de africanos/as, afrodescendentes e indígenas. Formação de professores/as e compreensão das relações raciais na educação. Formação e relações étnico-raciais. Questões raciais na educação básica na história e cultura africana e afro-brasileira.

OBJETIVOS

• Pesquisar a desigualdade racial a partir de uma abordagem historicamente crítica, enfatizando as diferenças nas hierarquias culturais como fator de criação da desigualdade.
• Compreender os fundamentos dos estados democráticos de direito e dos projetos sociais construídos pelos brasileiros a partir de concepções de justiça condizentes com a justiça social e de concepções contemporâneas de cidadania.
• Identificar e analisar que formas de preconceito e discriminação são identificáveis no dia a dia.
• Facilitar a discussão das relações raciais na natureza do ambiente escolar.
• Lidar com diferentes perspectivas conceituais sobre formação e relações raça-raça.
• Identificar e construir práticas instrucionais e ferramentas de ensino que reflitam a compreensão dos fundamentos teórico-conceituais da diversidade na educação das relações raciais.

CONTEÚDOS

Unidade I

- Por que estudar racismo na educação?
- As formas do racismo;
- Democracia racial e racismo estrutural;
- Relações étnico-raciais: da sociedade para a escola;
- Movimento Negro e as políticas de promoção da igualdade racial na educação;

Unidade II

- História e prática da Lei 10.639/03
- Desafios e possibilidades de inclusão da cultura negra nas práticas pedagógicas e no Currículo da Educação básica;
- Multiculturalismo e a intersecção das diferenças;
- Estudo e pesquisa sobre as contribuições africanas, afrodescendentes no município de Catalão-GO;
- A formação docente e a compreensão do ensino antirracista na escola;

METODOLOGIA

Palestras e aulas baseadas nos textos trabalhados e diferentes fontes de reflexão sobre o conteúdo da disciplina. Para os encontros semanais, serão utilizados como suporte metodológico ou recursos didáticos: slides; pincel e quadro; textos específicos; atividades de escrita em sala de aula; atividades extracurriculares e de extensão; exibições de filmes; seminários.

AVALIAÇÃO

Além da participação e do comprometimento doa/ estudante em sala de aula e das atividades sugeridas pela professora, as avaliações incluirão testes individuais, trabalhos em equipe e trabalhos individuais sem consulta.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb**, Niterói, Editora da UFF, nº 5, p. 15-34, 2004.

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

GOMES, N. L. (org). **Um olhar além das fronteiras. Educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GOMES, N. L.; PETRONILHA, B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
BRASIL**. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Jan. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 02 dez. 2018. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006. CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola**.** São Paulo: Summus, 2001.

Fonte: A autora

Vale ressaltar que o exposto acima buscou resumir o que foi discutido neste trabalho, permeando caminhos formativos que vislumbram uma sociedade mais justa, consciente, tolerante e antirracista. Abarcando ritos e simbolismos dentro de uma mesma engrenagem cultural e social, conservando características específicas, singularidades e as subjetividades de cada uma.

> O auto reconhecer-se afrodescendente – alguém que sabe que faz parte de um tronco/linhagem de origem negra africana. É saber que sua história de vida foi iniciada por meio dos seus ancestrais. É assumir essa descendência africana com um comportamento positivado, sabendo que "Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois" (KI-ZERBO, 2010, p. LVII).

A Universidade é capaz de ser esse campo de possibilidades, buscando a abertura e desconstrução de certas mentalidades, ao mesmo tempo em que se permite encarar a realidade para, coletivamente, pensar em maneiras para cruzar as fronteiras e transgredir (HOOKS, 2017, p. 265-273). Assim, se dá a possibilidade ao/à aluno/a de compreender e se conscientizar a respeito do espaço social de forma integral. O que devemos sempre refletir é que, quando chega um/a professor/a recém-formado para atuar na educação básica, ele/a só pode oferecer um digno tratamento à educação antirracista, quando ele/a é incentivado a desenvolvê-la desde sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os achados proporcionados por essa pesquisa, a maioria dos/as docentes participantes conhecem a Lei 10.639/03, e a esse fato, certamente, não cabe romantização. Há um avanço considerável em relação há 10 anos atrás. Ainda assim, há carência de orientação para que os/as professores/as possam realmente refletir sobre a importância da legislação e para encontrar mecanismos para a implementar em sua prática docente é uma realidade.

É admirável também de se ver que alguns/mas docentes se esforçam, de acordo com suas falas, para incorporar conteúdos relevantes à história e à cultura dos povos africanos e afro-brasileiros em suas práticas. Porém, trabalham de forma intuitiva, a partir do seu campo de ensino específico e de sua desconstrução pessoal, sem respaldos que tornem esses conteúdos mais abrangentes.

Por isso, reafirmamos a necessidade de criarmos medidas firmes dentro da universidade, a fim de garantirmos uma educação antirracista. Do contrário, continuaremos formando educadores/as que não entendem a importância da causa e a abordarão somente em datas em que essas questões são celebradas, como ocorre atualmente no contexto escolar.

À medida que avançamos na concretização dos resultados deste estudo, redobramos nossas esperanças em estabelecer uma formação antirracista no curso de pedagogia da Universidade Federal de Catalão, de modo que os/as futuros/as pedagogos/as possam se beneficiar do que foi proposto nesta pesquisa.

Portanto, espera-se que esta pesquisa tenha implicações para o futuro, buscando uma formação de pedagogos/as que trabalhem em direção de uma sociedade mais justa e democrática em que haja igualdade nas questões raciais. Diante da compreensão e da necessidade de humanização do processo de formação, defendemos e lutamos por uma prática educativa em que as culturas das comunidades negras e de outras culturas oprimidas na sociedade tenham, através da Universidade, seus protagonismos manifestados na organização curricular e, consequentemente, nas práticas pedagógicas, bem como na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAREMBLITT, G. F. **Apresentação do movimento institucionalista**. Saudeloucura nº1. São Paulo: Hucitec, 1989.

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 191-205, 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani et al. **Sobre a fenomenologia. Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba: Unimep, p. 15-22, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

BRANDÃO, C. R. Prefácio, Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, M. W. de; SOUSA, F. R. de. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 11-18.

BRASIL**. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL et al. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPOS, W. de O. **A Lei Afonso Arinos e sua repercussão nos jornais (1950- 1952)**: entre a democracia racial e o racismo velado. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista. Assis, 2016.

CANTARINO, C. Racismo influencia desempenho escolar. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, 2007. Disponível em:

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252007000200005&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 15 ago. 2019.

COELHO, W. B.; SAMPAIO, P. M. M. Entrevista – Nilma Lino Gomes. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 171-176, 2013.

COSTA, D. da S., PANTOJA, R. C.; ABREU, W. F. de. Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista. **Revista Educação E Emancipação**, v. 14, n. 1, p.111-138, 2021.

DA SILVA, V. P.; MONTRONE, A. V. G. Vivências de Jongo com crianças na escola: educação das relações étnico-raciais. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 354-364, 2020.

DE CARVALHO, J. J. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Teoria e Pesquisa, v. 42/43, 2003.

DERRIDA, Jacques. **The work of mourning**. University of Chicago Press, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **A formação de professores para a justiça social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. A pedagogia do Oprimido. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia.** Interface-comunicação, saúde, educação, v. 1, p. 109-122, 1997.

GATTI, Bernardete et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2014.

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

GOMES, N. L. (org). **Um olhar além das fronteiras. Educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GOMES, N. L. **Alguns Termos E Conceitos Presentes Nas Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal Nº 10.639/03. Brasília: Mec-Secad, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 23, pp.75-85, 2003.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L; GONÇALVES, P. B. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. 2001.

GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor.** In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24. ISBN 85-7496-004-7.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KI-ZERBO, Joseph et al. **História Geral da África–Vol. I–Metodologia e pré-história da África**. Unesco, 2010.

LIMA, F. da S.; KELLER, P. APRENDENDO PARA TRANSGREDIR: a pedagogia engajada de bell hooks como estratégia para o cumprimento da lei n. 10.639/03 nas instituições de ensino. **Revista de Educação e Complexidade**, n. 6, p. 9-25, 2018.

MADALENY, Kelly Xavier et al. **Formação de professores e a lei 10.639/03: um diálogo possível?**. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MUNANGA, K. (Org.) **Estratégias de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999, p. 61-93.

PEREIRA, L. R. B. **Cultura e afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002).** 312 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PFEFFER, Renato Somberg. **A contribuição do sincretismo brasileiro para a construção de uma ética global**. Conjectura: Filos. Educ, vol. 18, n. 2, maio/agosto, 2013.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov., 2001.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Cia das Letras, 2019.

RODRIGUES, A. P. C. **Corporeidade, cultura e territorialidades negras: a Congada em Catalão–Goiás**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 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**. Brasília DF: SECAD/MEC, 2005. p. 21-37. (Coleção Educação para Todos)

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. I, n. I, p. 1-15, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver**.** In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WERNECK, Jurema et al. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual**. São Paulo: Trama Design, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M**. Uma análise crítica sobre a" reflexão" como conceito estruturante na formação docente.** Educação & Sociedade, v. 29, p. 535-554, 2008.

LINKS/SITES

AFROntar. Ser preto e pobre é ser taxado de bandido. **Uol**, s/d. Disponível em: <https://especiais.ne10.uol.com.br/afrontar/estatisticas-tem-cor.php>. Acesso em: 21/10/2020

AGÊNCIA FAPESP. Pesquisa investiga marcas do racismo em "famílias inter-raciais". **Agência FAPESP**, 2017. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/pesquisa-investiga-marcas-do-racismo-em-familias-inter-raciais/25364/>. Acesso em: 19/10/2021

FUNDAÇÃO TIBE SETUBAL. 33 livros que celebram a equidade e a cultura afro-brasileira. **Fundação Tibe Setúbal**, s/d. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/noticias/3808/33-livros-infantis-que-celebram-a-equidade-e-a-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 20/03/2021

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em 21 de out. de 2020.

IPEA. **Atlas da Violência**, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em 21 de out. de 2020.

ONU. **«Grupo da ONU reconhece o racismo como problema estrutural do Brasil»**. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/12/grupo-da-onu-reconhece-racismo-como-problema-estrutural-da-sociedade>. Consultado em 4 de maio de 2021.

TAB UOL. Gente Branca. O que os brancos de um país racista podem fazer pela igualdade além de não serem racistas? **Uol**, 2018. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/branquitude/>. Acessos em:28/09/2021

UFCAT. Secretaria de Ações Afirmativas da UFCAT é anunciada em atividade do Novembro Negro. **UFCAT**, 2021. Disponível em: <https://catalao.ufg.br/n/148435-secretaria-de-acoes-afirmativas-da-ufcat-e-anunciada-em-atividade-do-novembro-negro>. Acesso em:11/05/2022

UFG. Planos de Curso – Pedagogia. **Google Drive**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1_NnnN7XD7k-Dtx4R74RyOkxTLgm_uJqm>. Acesso em: 03/05/2020

UFG. **Projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia**. Modalidade licenciatura. Catalão, 2017. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/525/o/PPC_PEDAGOGIA_CATALAO_versao_final_27092017.pdf>. Acesso em: 22/07/2020

UFMG. Inclusão social. Um debate necessário? Os 10 mitos sobre as cotas. **UFMG**, s/d. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>. Acesso em:24/04/2021