



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Eduarda Souza Gaudio

Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de
Pedagogia de universidades do Sul do Brasil

Florianópolis

2021

Eduarda Souza Gaudio

**Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de
Pedagogia de universidades do Sul do Brasil**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de doutora em Educação.
Orientadora: Prof.^a Joana Célia dos Passos, Dr.^a.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gaudio, Eduarda Souza

Perspectiva negra decolonial: : a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil / Eduarda Souza Gaudio ; orientadora, Joana Célia dos Passos, 2021.

319 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3. Curso de Pedagogia. 4. Formação de Professores/as. 5. Perspectiva negra decolonial. I. Passos, Joana Célia dos . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Eduarda Souza Gaudio

Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Tatiane Cosentino Rodrigues, Dr.^a.
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar

Prof.^a Thaís Regina de Carvalho, Dr.^a.
Universidade Federal de Goiás, UFG

Prof.^a Cláudia Mortari, Dr.^a.
Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC

Prof.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Prof.^a Georgina Helena Lima Nunes, Dr.^a.
Universidade Federal de Pelotas, UFPEL – Suplente

Prof.^a Maristela Campos, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Joana Célia dos Passos, Dr.^a.
Orientadora

Florianópolis, 2021

A mulher que me gerou, potência em vida, fonte de amor e inspiração! Ao homem que, embora tenha passado rápido demais em nossas vidas, exerceu a paternidade desde o dia em que me conheceu! Dedico este trabalho a vocês, Mãe e Pai!

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos é mais um momento revelador da importância das pessoas nas itinerâncias percorridas na construção de uma tese tecida por muitas mãos! Nunca andei só, e agradeço as marcas deixadas pelas pessoas nesse processo de aprendizado.

Agradeço todas as professoras presentes na minha trajetória, em especial, as professoras negras com as quais aprendi e aprendo a praticar uma educação antirracista. Dentre elas, ao presente valioso por tanto nos inspirar, professora Joana Célia dos Passos, quem aceitou construir esta pesquisa e orientar de modo afetivo, seguro e confiante; com ela aprendi: a vida extrapassa uma tese e, por isso, nossa relação transcendeu a academia, tornando-se uma companheira nas diferentes esferas da vida.

Minha família amada, o quão sou grata! Minha preciosa mãe, Ivone, sozinha conseguiu educar-me nesse país machista, com o dinheiro da faxina pagava minha escola, cursou o supletivo, o magistério e, após anos sem estudar, tornou-se pedagoga. Serei eternamente agradecida por tudo feito para nós e para mim! Meu pai, Pietro, que no último ano de escrita da tese nos deixou. Ele com quem tive o privilégio de conhecer somente aos 14 anos de idade, mas enquanto se fez presente nesse plano da vida, me apoiou incondicionalmente! Meu companheiro, Frank, apoiador do desafio de me acompanhar durante o doutorado nos nossos primeiros quatro anos casados, obrigada pela parceria, respeito, amor, carinho e a paciência nessa trajetória! Minha avó amada, meus irmãos, tias, tios, primas e primos por suas contribuições no meu processo de aprendizado.

Professores/as Lucimar Rosa Dias, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Carolina Anjos de Borba, Ida Mara Freire, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Joana Célia dos Passos, Gládis Elise da Silva Kaercher, Dilmar Luiz Lopes e Carla Beatriz Meinerz, participantes e protagonistas desta pesquisa, agradeço a oportunidade em poder registrar um pouco do trabalho exercido por vocês no processo de descolonização das universidades.

Grupo de Estudos e Pesquisas *ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação*, um dos coletivos de resistência dentro da UFSC, agradeço pelas trocas, aprendizado e ensinamentos marcantes na minha constituição enquanto professora branca antirracista. As amigas que o ALTERITAS proporcionou, Pâmela, Jéssica, Jaqueline, Larise, Stela, Ângela, Zâmbia, e Tatiana, obrigada pelos encontros, experiências e ensinamentos valiosos!

Professoras Thaís Regina de Carvalho, Tatiane Cosentino Rodrigues, Cláudia Mortari, Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Georgina Helena Lima Nunes e Maristela Campos,

professoras escolhidas por suas trajetórias de luta com uma educação como prática da liberdade, obrigada pela composição da banca.

Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e docentes os/as quais me fizeram mestra e doutora em Educação em tempos nos quais a força, a luta e a coragem não puderam descansar diante de um Brasil governado pela necropolítica.

Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC que há décadas lutaram pela conquista de direitos trabalhistas, garantindo o afastamento com remuneração de professoras e professores como eu para realizar o curso de doutorado. Junto a estes/as, agradeço as profissionais da Creche Celso Ramos, pelo incentivo, apoio e torcida durante todo o processo de doutorado.

As belas amigas, em especial a minha grande amiga Tatá, tesouro precioso presenteado pela UDESC. A ela devo a minha motivação para os estudos voltados a perspectiva racial e inspiração da luta antirracista. A Michele, amiga, madrinha e confidente, obrigada por sempre me dar as mãos nos momentos mais lindos e, também, nos mais difíceis!

Aos/as presentes nessa caminhada, a minha eterna gratidão!

*Memória de um tempo onde lutar
Por seu direito
É um defeito que mata
São tantas lutas inglórias*

*São histórias que a história
Qualquer dia contará
De obscuros personagens
As passagens, as coragens*

*São sementes espalhadas nesse chão
De Juvenais e de Raimundos
Tantos Júlios de Santana
Dessa crença num enorme coração*

*Dos humilhados e ofendidos
Explorados e oprimidos
Que tentaram encontrar a solução
São cruces sem nomes, sem corpos, sem datas*

*Memória de um tempo onde lutar por seu direito
É um defeito que mata
E tantos são os homens por debaixo das manchetes
São braços esquecidos que fizeram os heróis*

*São forças, são suores que levantam as vedetes
Do teatro de revistas, que é o país de todos nós
São vozes que negaram liberdade concedida
Pois ela é bem mais sangue*

*Ela é bem mais vida
São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
O grito da batalha
Quem espera, nunca alcança*

*Ê é, quando o Sol nascer
Ê que eu quero ver quem se lembrará
Ê é, quando amanhecer
Ê que eu quero ver quem recordará*

*Ê eu, não posso esquecer
Essa legião que se entregou por um novo dia
Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada
Que nos deu tanta alegria
E vamos à luta
(GONZAGUINHA, 1981, n.p.).*

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender os processos que contribuíram para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para isso, analisamos os documentos produzidos pelas três instituições, especialmente os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e os Programas e Planos de Ensino das disciplinas, procurando identificar as possibilidades de implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a). Ademais, optamos pela realização de entrevistas com professores/as do curso, para compreender e visibilizar os processos e os sujeitos protagonistas da institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFRGS, UFSC e UFPR. As lentes de análises foram fundamentadas no conjunto de políticas educacionais produzidas pelo Movimento Negro cujas lutas construíram, propuseram e difundiram epistemologias que subvertem os paradigmas impostos pelo racismo, colonialismo, heteropatriarcado e branquitude, reconhecendo as populações afrodiáspóricas como sujeitos do conhecimento. O trabalho estabeleceu interlocuções com o pensamento pós-colonial e decolonial, compreendido como um conjunto amplo e diverso de perspectivas que assumiram projetos políticos e epistêmicos de transformação social contra as diferentes formas de violências geradas pelo colonialismo e mantidas pela colonialidade. Diante disso, a tese assumiu, como principal pressuposto, a insurgência de intelectuais negros/as na formulação e disseminação de uma perspectiva negra decolonial brasileira atuando nos cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. Tal perspectiva foi protagonizada por docentes negros/as participantes da pesquisa: Lucimar Rosa Dias, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Ida Mara Freire, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Joana Célia dos Passos, Gládis Elise da Silva Kaercher e Dilmar Luiz Lopes, inseridos/as nos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, respectivamente. A atuação desses sujeitos em articulação com pares, grupos, núcleos e organizações vinculadas ao Movimento Negro, provocaram alterações na estrutura curricular dos cursos, por meio de diferentes proposições, sejam elas teóricas, práticas e políticas, incidindo nas esferas do ensino, pesquisa e extensão. Buscamos evidenciar os processos de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos dos cursos de Pedagogia das três universidades, demarcados por possibilidades como proposições de disciplinas obrigatórias e optativas na perspectiva racial, formulação de didáticas e metodologias específicas para o enfoque racial, atividades de extensão e pesquisa desenvolvidas pelos grupos e núcleos institucionais, políticas afirmativas como ações impulsionadoras na descolonização dos currículos e interlocução do debate racial em outros componentes curriculares. Demonstramos, por outro lado, as tensões, conflitos e acordos efetivados no processo de disputa curricular, revelando a necessidade e urgência de um projeto institucional e transdisciplinar no qual a educação das relações étnico-raciais ocupe espaço estrutural na formação de docentes posicionados/as defronte ao racismo.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Curso de Pedagogia. Formação de Professores/as. Perspectiva negra decolonial. Intelectuais negros/as.

ABSTRACT

The research aimed to understand the processes that contributed to the institutionalization of the ethnic-racial relations education in the curriculum of Pedagogy courses at three federal universities in southern Brazil: Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Federal University of Santa Catarina (UFSC) and Federal University of Paraná (UFPR). For this, we analyze the documents produced by the three institutions, especially the pedagogical projects of Pedagogy and Programs and Plans Teaching disciplines, seeking to identify the possibilities of implementation of Law 10.639 / 2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-racial and for Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture (BRASIL, 2004a). Furthermore, it was decided by interviews with teachers / the course, to understand and visualize the processes and actors subject of institutionalization of education of ethnic-racial relations in the curriculum of Pedagogy of UFRGS, UFSC and UFPR. The analyzes were based on the lenses set of educational policies produced by the Black Movement whose struggles built, proposed and disseminated epistemologies that subvert the paradigms imposed by racism, colonialism, heteropatriarchy and whiteness, recognizing aphrodispore populations as subjects of knowledge. The work established dialogues with the post-colonial and decolonial thought, understood as a broad and diverse set of perspectives that assumed political and epistemic projects of social transformation against the different forms of violence generated by colonialism and maintained by coloniality. Therefore, the thesis took as its main assumption, the insurgency of black intellectuals in the formulation and dissemination of a black brazilian colonialist perspective working in Pedagogy courses of universities in Brazil South. This perspective was carried out by black teachers participating in the research: Lucimar Rosa Dias, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Ida Mara Freire, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Joana Célia dos Passos, Gládis Elise da Silva Kaercher and Dilmar Luiz Lopes, inserted those in the Pedagogy courses at UFPR, UFSC and UFRGS, respectively. The performance of these subjects in articulation with peers, groups, centers and organizations linked to the Black Movement, caused changes in the curricular structure of the courses, through different propositions, whether theoretical, practical and political, focusing on education levels, research and extension. We sought to highlight the institutionalization processes of the Ethnic-Racial Relations Education in the curriculum of Pedagogy courses at the three universities, marked by possibilities such as propositions of mandatory and optional subjects in the racial perspective, formulation of didactics and specific methodologies for focus racial, extension and research activities undertaken by groups and institutional core, affirmative policies as driving actions in the decolonization of curricula and dialogue of the racial debate in other curriculum components. On the other hand, it demonstrates the tensions, conflicts and agreements made in the process of curricular dispute, revealing requirement and urgency for an institutional and transdisciplinary project which the education of ethnic-racial relations occupies a structural space in the training of teachers positioned opposite to racism.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education. Pedagogy Course. Teacher training. Decolonial black perspective. Black intellectuals.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo comprender los procesos que contribuyeron a la institucionalización de la educación de las relaciones étnico-raciales en los planes de estudio de los cursos de Pedagogía en tres universidades federales del sur de Brasil: Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y Universidad Federal de Paraná (UFPR). Para ello, analizamos los documentos elaborados por las tres instituciones, en especial los Proyectos Pedagógicos de los cursos de Pedagogía y los Programas y Planes Docentes de las disciplinas, buscando identificar las posibilidades de implementación de la Ley 10.639/2003 y los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación de Relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana (BRASIL, 2004a). Además, optamos por realizar entrevistas con los docentes del curso, con el fin de comprender y poner en evidencia los procesos y materias protagonistas de la institucionalización de la educación de las relaciones étnico-raciales en los planes de estudio de los cursos de Pedagogía de la UFRGS, UFSC y UFPR. Los puntos de enfoque se basaron en el conjunto de políticas educativas producidas por el Movimiento Negro cuyas luchas construyeron, propusieron y difundieron epistemologías que subvierten los paradigmas impuestos por el racismo, el colonialismo, el heteropatriarcado y la blancura, reconociendo a las poblaciones afrodiásporas como sujetos de conocimiento. El trabajo estableció interlocuciones con el pensamiento poscolonial y decolonial, entendido como un conjunto amplio y diverso de perspectivas que asumían proyectos políticos y epistémicos de transformación social frente a las diferentes formas de violencia generadas por el colonialismo y mantenidas por la colonialidad. Ante esto, la tesis asumió, como principal supuesto, la insurgencia de los intelectuales negros en la formulación y difusión de una perspectiva decolonial brasileña negra actuando en los cursos de Pedagogía de las universidades del Sur de Brasil. Esta perspectiva fue liderada por los profesores negros participantes en la investigación: Lucimar Rosa Dias, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Ida Mara Freire, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Joana Célia dos Passos, Gládis Elise da Silva Kaercher y Dilmar Luiz Lopes, insertados en Cursos de pedagogía en la UFPR, UFSC y UFRGS, respectivamente. El desempeño de estas personas en articulación con pares, grupos, núcleos y organizaciones vinculadas al Movimiento Negro, provocó cambios en la estructura curricular de los cursos, a través de diferentes propuestas, ya sean teóricas, prácticas y políticas, con foco en los ámbitos de la docencia, la investigación y extensión. Buscamos resaltar los procesos de institucionalización de la Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en los planes de estudio de los cursos de Pedagogía de las tres universidades, marcados por posibilidades como propuestas de asignaturas obligatorias y optativas en la perspectiva racial, formulación de didácticas y metodologías para el enfoque racial, actividades de extensión e investigación desarrolladas por grupos y núcleos institucionales, políticas afirmativas como acciones impulsoras en la descolonización de los currículos e interlocución del debate racial en otros componentes curriculares. Por otro lado, demostramos las tensiones, conflictos y acuerdos realizados en el proceso de disputa curricular, revelando la necesidad y urgencia de un proyecto institucional y transdisciplinario en el que la educación de las relaciones étnico-raciales ocupe un espacio estructural en la formación de docentes posicionados frente al racismo.

Palabras clave: Educación en Relaciones Étnico-Raciales. Curso de Pedagogía. Formación de profesores. Perspectiva negra decolonial. Intelectuales negros.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição das produções selecionadas pelas regiões do país.	43
Figura 2: Esquema percorrido para Análise dos dados.....	68
Figura 5: Prédio Histórico - UFPR.	83
Figura 6: Edifício Dom Pedro I - UFPR.	84
Figura 3: <i>Campus</i> Reitor João David Ferreira Lima/Florianópolis - UFSC.	86
Figura 4: Centro de Educação - UFSC.....	88
Figura 7: <i>Campus</i> Centro - UFRGS.....	90
Figura 8: Faculdade de Educação - UFRGS.	91
Figura 9: Nosso <i>corpus</i>	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Campos de pesquisa dos trabalhos selecionados no panorama.....	44
Quadro 2: Temáticas recorrentes das produções selecionadas.....	46
Quadro 3: Procedimentos metodológicos adotados pelas pesquisas.	47
Quadro 4: Disciplinas específicas com abordagem racial identificadas nas pesquisas	49
Quadro 5: Disciplinas específicas obrigatórias das universidades selecionadas.....	82
Quadro 6: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	94
Quadro 9: Composição PPC – Curso de Pedagogia/UFPR.....	98
Quadro 10: Disciplina específica - Curso de Pedagogia/UFPR	100
Quadro 7: Composição PPC – Curso de Pedagogia/UFSC.....	101
Quadro 8: Disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFSC.....	103
Quadro 11: Composição PPC - Curso de Pedagogia/UFRGS	104
Quadro 12: Disciplina específica – Curso de Pedagogia/UFRGS.....	105
Quadro 13: Disciplinas específicas obrigatórias das universidades selecionadas.	141
Quadro 14: Dados da disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFPR.....	240
Quadro 15: Dados da disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFRGS.....	243
Quadro 16: Dados da disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFSC.....	246
Quadro 17: Disciplinas em interlocuções com a temática étnico-racial – Curso de Pedagogia/UFSC.....	255
Quadro 18: Disciplinas em interlocuções com a temática étnico-racial – Curso de Pedagogia/UFPR.....	258
Quadro 19: Disciplinas em interlocuções com a temática étnico-racial – Curso de Pedagogia/UFRGS.....	260
Quadro 20: TCCs do curso de Pedagogia/UFPR com foco étnico-racial entre 2013 e 2019.	266
Quadro 21: Número de TCCs do curso de Pedagogia/UFPR	268
Quadro 22: TCCs do curso Pedagogia/UFSC com foco étnico-racial entre 2013 a 2019.	270
Quadro 23: Número de TCCs do curso de Pedagogia/UFSC	271
Quadro 24: TCCs do curso Pedagogia/UFRGS com foco étnico-racial entre 2013 e 2019 ..	273
Quadro 25: Número de TCCs do curso de Pedagogia/UFRGS.....	275

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Nacional de Pesquisadores/as Negros/as

ALTERITAS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Arte e Educação

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APUFSC – Associação de Professores/as da UFSC

BID – Banco Internacional do Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCB – Centro de Ciências Biológicas

CCE – Centro de Comunicação e Expressão

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CDS – Centro de Desportos

CED – Centro de Ciências da Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMGRAD – Comissão de Graduação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONNEABS – Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas da UFGRS

COPENE – Congresso de Pesquisadores/as Negros/as

CSE – Centro Socioeconômico

CTC – Centro Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

DEBAS – Departamento de Estudos Básicos

DEC – Departamento de Ensino e Currículo

DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

DEE – Departamento de Estudos Especializados

DEPLAE – Departamento de Planejamento e Administração Escolar

DTFE – Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação

DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino

EaD – Educação a distância

EC – Emenda Constitucional

EED – Departamento de Estudos Especializados em Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

ExNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia

FACED – Faculdade de Educação

FAZP – Faculdade Zumbi dos Palmares/SP

FEUC – Fundação Educacional Unificada Campograndense

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FORPROEX – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

FORPROF – Centro de Formação Continuada de Professores

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FPEDER-PR – Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Paraná

GT – Grupo de Trabalho

GT 05 – Estado e Política Educacional

GT 08 – Formação de Professores

GT 11 – Política e Educação Superior

GT 12 – Currículo

GT 21 – Educação das Relações Étnico-raciais

GTEGC – Grupo de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEEPA – Instituto de Educação do Estado do Pará

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MEN – Departamento de Metodologia de Ensino

MNU – Movimento Negro Unificado

MPC/RS – Ministério Público de Contas do Rio Grande do Sul

NADE – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/as

NEAB-UDESC – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/as da Universidade do Estado de Santa Catarina

NEN – Núcleo de Estudos Negros

PDI – Planos de Desenvolvimento Institucional

PET – Programa de Educação Tutorial

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

SAAD – Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades

Sase – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SEB – Sistema Educacional Brasileiro

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESu – Secretaria de Educação Superior

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIPAD – Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade

Sisu – Sistema de Seleção Unificado

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEN – Teatro Experimental do Negro

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEM – Universidade Estadual de Maringá/PR

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEP – Universidade Estadual da Paraíba

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIGRAN – Centro Universitário de Dourados

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí/SC

USF – Universidade São Francisco – Bragança Paulista/SP

UPA – Universidade de Porto Alegre

SUMÁRIO

1	“O QUE OS LIVROS ESCONDEM, AS PALAVRAS DITAS LIBERTAM”	22
2	“BECOS DA MEMÓRIA”: PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	39
2.1	CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS.....	43
3	“NO MEIO DO CAMINHO, DESLIZANTES ÁGUAS”: ENREDOS DE UMA PESQUISA 60	
3.1	PERCURSOS METODOLÓGICOS	67
3.2	ENTRANDO EM CAMPO: O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	78
3.2.1	A escolha das universidades.....	79
3.2.2	As instituições e os cursos pesquisados.....	82
3.2.3	Conhecendo os/as participantes da pesquisa.....	93
3.2.4	Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e a dimensão étnico-racial.....	96
4	“A VOZ DE MINHA BISAVÓ ECOOU CRIANÇA NOS PORÕES DO NAVIO”:POR UMA PERSPECTIVA NEGRA DECOLONIAL BRASILEIRA.....	108
4.1	INTERLOCUÇÕES COM OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS	110
4.2	O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: ESTRATÉGIAS INSURGENTES DE DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS.....	127
4.3	A PERSPECTIVA NEGRA NA DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EREER NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFPR, UFSC E UFRGS.....	141
4.3.1	Ações afirmativas nas universidades: uma prática de descolonização dos currículos	143
4.3.2	A atuação coletiva dos movimentos sociais na proposição das disciplinas obrigatórias na UFPR, UFSC e UFRGS	151
4.3.3	O papel dos grupos de pesquisas e articulação entre ensino, pesquisa e extensão	166
4.3.4	Disputas e acordos no debate étnico-racial nos cursos de Pedagogia	178
5	“A VOZ DE MINHA AVÓ ECOOU DESOBEDIÊNCIA”: A INSURGÊNCIA DA INTELLECTUALIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	199
5.1	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	203

5.2	INTELECTUAIS NEGRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR, UFSC E UFRGS: A INSURGÊNCIA DE MULHERES NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	225
5.3	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA UFPR, UFSC E UFRGS	239
5.3.1	A Educação para as Relações étnico-raciais para além da disciplina específica	253
6	“E NÃO HÁ QUEM PONHA UM PONTO FINAL NA HISTÓRIA”	278
	REFERÊNCIAS.....	289
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	314
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	316

1 “O QUE OS LIVROS ESCONDEM, AS PALAVRAS DITAS LIBERTAM”¹

Do ponto de vista africano e afro-brasileiro, o conhecimento, a organização e os saberes se dão de forma coletiva e, portanto, compartilhadas. Vai na contramão, na contra hegemonia, contra esse saber colonial que diz que você vai pegar um problema, fazer uma pesquisa e escrever uma tese, um produto final. Mas na verdade você não faz isso sozinho, você tem um coletivo contigo, pode ser da família, amigos, professores, etc. E a academia, o modo como ela está colocada super valoriza as individualidades e desvaloriza o aspecto coletivo. E nesse sentido, nós apontamos novos valores civilizatórios, novas epistemologias. Elas podem nos ajudar a pensar o lugar da enunciação, de onde vem esse modo de produzir ciência e também a construção de outras éticas, uma ética plural que respeite essa diversidade e não fique presa sob uma visão única do conhecimento - Professor Dilmar, negro², UFRGS. (Diário de Campo, outubro/2019).³

A construção de uma pesquisa acadêmica exige reconhecer o caráter coletivo das formas de produção do conhecimento. A atividade de criação vincula-se com experiências e conhecimentos anteriormente elaborados por grupos e sujeitos coletivos, tornando-se impossível pensar e construir uma pesquisa individualmente. Logo, buscaremos⁴ aprender com os conhecimentos compartilhados pelos sujeitos afrodiáspóricos, como bem destaca o professor Dilmar, sujeito desta pesquisa, procurando reposicionar o cânone acadêmico, reconhecendo a importância do coletivo de pessoas, encontros, vozes, lugares e lembranças que possibilitaram a construção deste trabalho.

A elaboração desta pesquisa, para além desses encontros, esteve correlacionada com uma conjuntura política, econômica e social vivenciada nos últimos quatro anos de escrita da tese. Dentre os fatores marcantes nesses atravessamentos, ressaltamos um ataque à

¹ As obras de Conceição Evaristo estarão em diálogo com os títulos desta pesquisa. E aqui, a licença poética vem da obra:

EVARISTO, Conceição. Do velho ao jovem. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

² A categoria racial foi autoatribuída pelos/as próprios/as participantes da pesquisa durante entrevista e serão sinalizadas na apresentação dos excertos como forma de identificar o lugar de enunciação racial dos sujeitos.

³ Destacamos aqui a fala dos sujeitos da pesquisa tanto nas entranhas dos textos como também em aberturas de capítulos por considerar o poder reflexivo dessas contribuições e, ainda, por questões de formatação, essas aparecerão em itálico, em recurso de citação e indicados por Diário de Campo e a respectiva data do registro.

⁴ Durante o texto assumimos uma escrita narrativa na **primeira pessoa do feminino plural** compreendendo o processo de construção do trabalho como um modo coletivo, resultado dos estudos, leituras, conversas, encontros, olhares, eventos, reuniões, bares e cafês em que diferentes sujeitos compartilharam seus conhecimentos. Essa opção será alterada tão somente no que diz ao ‘mergulho’ na trajetória pessoal da pesquisadora, quando do uso da primeira pessoa do singular, ou mesmo do recurso linguístico minhas/nossas.

democracia, por meio de um golpe parlamentar destituindo a presidenta Dilma Vana Rousseff em 2016 e, por conseguinte, a posse de um governo de extrema direita, pautado em uma perspectiva fundamentalista, patriarcal, heteronormativa, racista, sexista, capacitista e xenofóbica⁵, gerando intensos ataques aos direitos historicamente conquistados, a partir da necropolítica executada pelo Estado, isto é, o poder de determinar quem deve ou não viver (MBEMBE, 2017).

O racismo estrutural tem como alvo corpos negros, produzindo um genocídio entre jovens e crianças negras no Brasil, caracterizando-se como o país que mais mata crianças e adolescentes no mundo, segundo dados reunidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública⁶ em 2020. São personagens desta triste história: Emilly Victoria, Rebeca Beatriz dos Santos, Ágatha Félix, João Pedro Mattos, Miguel Otávio, Maria Alice de Freitas, Ítalo Augusto, Rayane Lopes, Guilherme Silva Guedes, Kauã Rosário Gomes, entre outras crianças e jovens as quais tiveram suas vidas exterminadas pelo racismo.

A necropolítica ficou ainda mais devassada com a pandemia pelo Sars-CoV-2, causador da doença COVID-19⁷, infectando centenas de milhares de pessoas em todo o mundo, tendo o continente Americano intensamente impactado, sobretudo o Brasil, cujas

⁵ Ressaltamos aqui alguns conceitos importantes nessa discussão:

Fundamentalista: Abordagem de pensamento que considera seus paradigmas como verdades absolutas, por exemplo, os dogmas religiosos que no contexto atual têm perseguido e violentado religiões de matrizes africanas (GOMES, 2019).

Patriarcal: sistema sociopolítico de poder masculino que impõe papéis de gênero antes do nascimento, balizados por normas e padrões acerca da noção de homem e mulher biológicos (AKOTIRENE, 2019).

Heteronormativa: “Por heteronormatividade entende-se a capacidade da heterossexualidade apresentar-se como norma, a lei que regula e determina a impossibilidade de vida fora dos seus marcos. É um lugar que designa a base da inteligibilidade cultural através da qual se naturaliza corpos/gêneros/desejos e definirá o modelo hegemônico de inteligibilidade de gênero, no qual supõe que para o corpo ter coerência e sentido deve haver um sexo estável expresso mediante o gênero estável (masculino expressa homem, feminino expressa mulher).” (BENTO, 2008, p. 51).

Sugestão de leitura: “Especialistas refletem sobre como a heteronormatividade compromete as relações”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/especialistas-refletem-sobre-como-a-heteronormatividade-compromete-as-relacoes/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

Racista: Fenômeno que resulta das teorias racistas produzidas pelas ciências modernas e busca justificar as diferenças, privilégios, desigualdades e hierarquias, a partir do conceito de raça (SCHUCMAN, 2014).

Sexista: Perspectiva discriminatória que define normas, padrões, costumes e valores que foram histórica, social e culturalmente determinados a cada sexo. Gonzales (1987) aponta que o sexismo articulado com o racismo produz efeitos violentos contra as mulheres negras em particular.

Capacitista: Perspectiva que define e discrimina as pessoas a partir da deficiência, subestimando suas capacidades físicas, sensoriais e intelectuais.

Xenofóbica: Preconceito caracterizado pela intolerância, ódio, repulsão e hostilidade à estrangeiros.

⁶ Maiores informações em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

⁷ A pandemia de COVID-19 foi identificada pela primeira vez no dia 01 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China. No Brasil, o primeiro caso ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, sendo as medidas de isolamento social, regulamentadas pelo Ministério da Saúde, no dia 12 de março de 2020. Diante dessa situação pandêmica, uma de nossas entrevistas ocorreu de modo virtual. Maiores informações em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 08 jan. 2021.

populações indígenas, negras e pobres foram as mais atingidas, expressando as desigualdades nas políticas sociais enraizadas pelo racismo estrutural.

A literatura, na tentativa de minimizar a insegurança e o temor instaurado nesses tempos de incertezas, tornou-se importante aliada no enfrentamento dos danos psicológicos provocados pela pandemia. A leitura e releitura, por exemplo, das obras de Evaristo (2016, 2017, 2019, 2020) contribuíram significativamente para conhecer histórias, personagens e vivências narradas, por meio de experiências coletivizadas de mulheres negras, demonstrando que a sua escrevivência “não pode ser lida como histórias para ninar os da casa grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (EVARISTO, 2007, p. 21). Logo, a construção deste texto foi composta por excertos produzidos pela intelectual, possibilitando mergulhar em uma escrita insubmissa assumida como modo de resistir e reexistir.

E, para esse mergulho, é também necessário falar de uma trajetória pessoal, percorrida por entre diferentes sujeitos, tempos e lugares compositivos de um caminho. A escolha por estudar as questões étnico-raciais⁸ nos currículos dos cursos de Pedagogia decorreu do processo de pesquisa assumido desde a graduação (2007-2010), por meio do ingresso em uma universidade pública e inserção no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/as da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC)⁹, permitindo a imersão nos estudos acerca das relações raciais brasileiras, a partir da produção de intelectuais que tensionaram a estrutura colonial, marca do cânone acadêmico. As experiências no NEAB/UDESC foram propulsoras das questões étnico-raciais como objeto de estudos e pesquisa, assim como um modo de atuar na luta contra as diferentes formas de opressão no campo educacional.

Todas e todos originamos e falamos de algum lugar, marcado em um tempo e espaço histórico (HALL, 2003). Por isso, a produção desta pesquisa circunscreve-se em: uma jovem mulher branca, neta de avós analfabetos e filha da única irmã alfabetizada, entre uma família de seis irmãos. Tornar-me a primeira pessoa da família a frequentar a graduação e a única a concluir um curso de pós-graduação, significa transgredir um ciclo preestabelecido a uma família pouco escolarizada e sem perspectivas quanto a educação. Por outro lado, reconheço que a branquitude circunscrita ao *lôcus* desta enunciação contribuiu com esses (meus/nossos) deslocamentos, por meio dos processos de acesso aos recursos simbólicos e materiais gerados

⁸ Essa pesquisa assume o termo étnico-racial, corroborando com a perspectiva admitida por Gomes (2012b), para expressar a multiplicidade de dimensões que compreendem as histórias, as vidas e as culturas das populações negras no Brasil.

⁹ Maiores informações em: <https://www.udesc.br/faed/neab>. Acesso em: 08 jan.2019.

pelo colonialismo, mantidos e reproduzidos na atualidade. Nessa trajetória, embora minhas lutas, não há como negar a branquitude como uma posição social de poder, na qual sujeitos brancos constituem identidades raciais tomadas como padrão, a partir da manutenção e atualização de uma estrutura de dominação racial, a qual concede vantagens materiais e simbólicas aos brancos e brancas (SCHUCMAN, 2014).

Grosfoguel (2010) anuncia: as ciências ocidentais romperam a ligação entre o sujeito de enunciação e o lugar epistêmico ocupado por tais sujeitos, provocando um mito quanto a neutralidade e objetividade do conhecimento, tornando-o verdadeiro e universal. Logo, defendemos: “ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero (sic), espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”, e, por esse motivo, “todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado do dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corporal política do conhecimento.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459-460).

Os lugares de enunciação são levados em consideração a fim de reconhecer as marcações de raça, gênero, classe, sexo, entre outras posições, em uma sociedade historicamente estruturada pelo racismo, colonialismo e heteropatriarcado¹⁰. Portanto, a escrita deste trabalho incide na perspectiva de uma mulher branca, professora da educação básica e estudante de uma universidade pública. Tal *lócus* questiona os privilégios materiais e simbólicos que a branquitude possibilitou, reconhece brancos/as¹¹ enquanto parte primordial na reprodução desse sistema estrutural racializado e assume a responsabilidade da luta antirracista.

Considerando raça uma categoria que demarca as pessoas a partir das relações sociais efetivadas com os diferentes sujeitos e grupos; defendemos a importância de brancos/as assumirem os estudos no campo das relações raciais, na busca de balizar e compreender o lugar da branquitude acadêmica. Assim, este trabalho não se insere em uma perspectiva de quem vivencia situações de discriminação pela dimensão racial, mas considera as hierarquias racistas determinantes nas relações e congrega-se com as vozes dos grupos historicamente discriminados e resistentes aos distintos modos de opressão. Desse modo, admitimos a abordagem das questões raciais, sob uma perspectiva de trabalhar com, para e a

¹⁰ Sistema hierárquico pelo qual a heterossexualidade masculina e branca tem supremacia em relação às diferentes formas de identidades de gênero, definindo a mulher em oposição ao homem (BENTO, 2008).

¹¹ A língua portuguesa é marcada por discursos coloniais e patriarcais que reproduzem relações de poder violentas (KILOMBA, 2019). Em vista disso, optamos pela utilização da linguagem binária, flexionando o gênero masculino e feminino, embora reconheçamos que essa opção ainda é insatisfatória para possibilitar uma linguagem inclusiva.

partir das epistemologias criadas pelas populações negras, abarcando que a superação das desigualdades raciais e do racismo necessita de efetivação em um plano coletivo.

Na composição do caminho, já anunciado, o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE), em nível de mestrado (2011-2013), oportunizou o desenvolvimento de uma pesquisa acerca das relações sociais entre crianças e diferenças étnico-raciais, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública de ensino. Estudar e conhecer os modos como as crianças atribuíam sentido para questões étnico-raciais, na relação com seus pares, permitiu-me perceber o espaço da Educação Infantil atravessado por questões entrecruzadas: dimensão corporal, étnico-racial e de gênero. Essa pesquisa demonstrou que as crianças, ao se relacionarem, consideram concepções e ideias apreendidas, reforçando de modo próprio preconceitos historicamente construídos e difundidos na sociedade. Em brincadeiras, diálogos e demais ações, efetivadas nos tempos e espaços da instituição, as crianças confrontaram-se com as diferenças existentes entre elas: cor de pele, tipo de cabelo, formato do corpo, gênero, desempenho e estatura. A partir das revelações das crianças, na pesquisa de mestrado, bem como minha atuação como professora de Educação Infantil numa rede pública de ensino, a formação inicial e continuada de professores/as passou a constituir-se uma problemática. Ao recuperar minhas memórias acerca da formação obtida no curso de Pedagogia, foram ínfimos os momentos pelos quais realizamos discussões pautadas nas relações étnico-raciais, a história da cultura africana e afro-brasileira, assim como questões acerca da temática indígena no Brasil. A integração no NEAB/UDESC possibilitou a aproximação de um conjunto de produções elaboradas por grupos, movimentos e intelectuais ainda pouco estudados e referenciados nos currículos educacionais, sobretudo, na formação de professores/as, área na qual atuo enquanto professora e pesquisadora. No entanto, essa abordagem deveria estar presente como conteúdos, unidades e/ou disciplinas do processo formativo durante o curso, tendo em conta as muitas determinações legais a respeito da educação das relações étnico-raciais já assentes naquele momento.

A formação de professores/as em nosso país é uma constante preocupação nas discussões do campo educacional, seja em âmbito federal, estadual e municipal, pois a necessidade de investir e qualificar os cursos de formação de professores/as para o trabalho nos diferentes níveis e modalidades da educação é pujante. No ano de 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituindo as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP)¹² as quais apresentam orientações, destacando como eixo central de formação a docência na Educação Infantil e o Ensino Fundamental de forma articulada e indissociável. As DCNP (2006b) mencionam a importância da formação de professores/as conscientes da diversidade étnico-racial existente em nosso país, visando cooperar com a superação de exclusões sociais de diferentes naturezas, destacando que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.” (BRASIL, 2006b, p. 02, grifos nossos).

É imperativo destacar a atuação do Movimento Negro¹³ e das associações de defesa dos direitos civis e humanos, conquistando um lugar de existência afirmativa no Brasil (GOMES, 2017). As ações realizadas pelo Movimento Negro e de Mulheres Negras, através da resistência e manifestações contra atitudes discriminatórias e racistas, empenham-se na efetivação de políticas públicas capazes de superar as desigualdades raciais da sociedade brasileira, em virtude dos efeitos causados pela escravização e pelo abandono estatal no pós-abolição. Dentre as atuações do movimento, destacamos a participação na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata¹⁴, realizada em 2001, em Durban. Como signatário do Plano de Ação elaborado na conferência, o Brasil assumiu o compromisso de criação de políticas públicas de ações afirmativas capazes de enfrentar o racismo e as desigualdades raciais.

Outro fator de grande importância para a discussão das relações raciais no Brasil trata-se da fundação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, após esforços do Movimento Negro e o reconhecimento do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, objetivando formular, coordenar e articular políticas públicas de promoção da igualdade racial. No mesmo ano, a promulgação da Lei Federal nº10.639/03¹⁵, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96¹⁶, obrigando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de Ensino

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

¹³ Este trabalho assume uma concepção de Movimento Negro do século XXI, pautada nas reflexões elaboradas por Gomes (2017) que o define enquanto um ator social educador abrangendo “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e os negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade.” (GOMES, 2017, p. 23).

¹⁴ Documento oficial disponível em: <https://cutt.ly/HjVzw8L>. Acesso em: 08 jan. 2019.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 08 jan. 2019

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

Fundamental e Médio, públicos e particulares, modificada novamente, pela Lei Federal nº 11.645/2008¹⁷, incluindo a temática indígena no currículo escolar (BRASIL, 2003, 2008).

Tal determinação, regulamentada pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), com intuito de orientar os sistemas de ensino. As Instituições de Ensino Superior (IES) ganharam destaque nesse documento, especialmente aquelas que ofertam programas de formação inicial e continuada de professores/as como podemos observar no artigo 1º: “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.” (BRASIL, 2004, p. 01). O documento procura orientar, planejar, executar e avaliar as ações desenvolvidas para uma educação das relações étnico-raciais, evidenciando a grande importância de os cursos de formação inicial e continuada assumirem a produção dos conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira e o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é também considerado um marco importante nos esforços de implementação da Lei Federal nº 10.639/03. O documento é resultado de solicitações advindas dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, em articulação com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), além de intelectuais e militantes da causa antirracista.

Nesse documento, a formação inicial promovida pelas IES aparece, novamente, como uma das estratégias possíveis de transformação dos conhecimentos existentes acerca das relações étnico-raciais. O plano apresenta a Política de formação inicial e continuada e a Política de materiais didáticos e paradidáticos como principais eixos de efetivação das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Além disso, o documento destaca as atribuições dos níveis e modalidades da educação, sobretudo as de ensino superior, apresentando como principais ações:

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais (sic) nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais (sic) positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais (sic) com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais (sic) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais (sic), contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais(sic);
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2009, p. 42-43).

As orientações, apresentadas no documento, delegam a responsabilidade das IES com a formação docente sob uma perspectiva de trabalho com a educação das relações étnico-raciais, compreendendo a história da cultura africana e afro-brasileira, bem como a luta da população negra na formação da sociedade. As demandas colocadas pelas Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como as DCNERER e o Plano Nacional de Implementação inserem-se em um conjunto de lutas que o Movimento Negro enfrenta pela descolonização¹⁸ dos currículos educacionais, demarcados historicamente pelo cânone eurocêntrico.

As proposições elaboradas pelo Movimento Negro para a descolonização dos currículos possibilitou o estabelecimento de interlocuções com os estudos pós-coloniais e decoloniais¹⁹, caracterizados pelas lutas contra as diferentes formas de violências provocadas pelo colonialismo, como o racismo, o patriarcado e o capitalismo. A perspectiva decolonial consolida-se como um amplo e heterogêneo campo de estudos atribuindo centralidade na raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial, concebendo o racismo como princípio crucial na organização econômica, política e educacional, além de determinar

¹⁸ A descolonização diz respeito às ações, estratégias e momentos em que sujeitos colonizados se insurgem defronte a lógica imperial em defesa da independência. Para Figueiredo (2017), “no Brasil, a “independência sem descolonização” manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 87).

¹⁹ Os estudos pós-coloniais caracterizam-se pela crítica e releitura dos efeitos produzidos pelo processo colonial. A abordagem decolonial constitui-se em práticas de oposição e intervenção política, social, econômica e cultural produzidas pelos povos colonizados. Tais argumentos serão aprofundados nas próximas seções.

condições necessárias para autorizar a elaboração do conhecimento legítimo. Este mecanismo de produção de inferioridade das possibilidades intelectuais de determinado grupo social é compreendido como um epistemicídio, uma vez que busca ignorar e anular as capacidades de racionalidade de negros/as como produtores/as do conhecimento (CARNEIRO, 2005)²⁰.

Assim, o pensamento pós-colonial e decolonial são considerados alternativas de compreensão aos processos históricos cujo artifício colonial foi/é utilizar as noções de raça, gênero e sexualidade para estruturar as relações sociais, políticas e econômicas. Tal pensamento será assumido como um projeto político e epistêmico de transformação das diferentes formas de violências mantidas pela colonialidade, a partir de um diálogo entre as populações afrodiaspóricas²¹, considerando, principalmente, “a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens de periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais.” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 10).

Populações negras, indígenas e quilombolas, em oposição à lógica colonial, vêm resistindo há mais de 500 anos contra violências e injustiças sofridas nesse processo histórico. As práticas de resistências elaboradas por mulheres e homens negros produziu o que Gomes (2019) chama de perspectiva negra decolonial brasileira, considerada como uma das responsáveis pela descolonização dos conhecimentos e dos currículos do país. No entanto, a produção dos conhecimentos, elaborados pela população negra, não provêm somente do âmbito acadêmico, mas sim das diferentes experiências do cotidiano, provocando uma marginalização epistemológica de toda e qualquer forma de conhecimento criado pela perspectiva negra (GOMES, 2019).

Nesse sentido, hooks²² (2013) ressalta a teoria produzida no interior das lutas revolucionárias pela libertação originada na vida e nas possibilidades de intervir criticamente na realidade. Considera, na medida em que sujeitos e grupos sociais atuam para resolver as

²⁰ Embora o termo seja cunhado por Santos (1999), Carneiro (2005) o reelabora interseccionando a dimensão racial. Ressaltamos a contribuição de ambos nessa discussão.

²¹ As populações afrodiaspóricas consistem nos sujeitos que têm suas histórias, memórias e ancestralidades marcadas pelos fluxos transatlânticos, bem como pelos modos de ser, viver e de construir estratégias de sobrevivência no contexto de diáspora africana. Esta não significa somente o deslocamento forçado de africanos/as, mas num longo processo de “ir e vir de pessoas, ideias, tecnologias, ritmos, visões de mundo e, também na construção de novas formas de viver a vida por parte dos africanos e seus descendentes no Brasil, cujas experiências históricas têm sido evidenciadas através de inúmeras pesquisas, nas mais diversas áreas do conhecimento.” (MORTARI, 2015, p. 138).

²² Durante nosso trabalho, utilizaremos a forma como a intelectual assume para referenciar suas elaborações, bell hooks, escrito com letras minúsculas, para dar ênfase ao conteúdo que a intelectual escreve e não a sua pessoa. bell hooks é um pseudônimo inspirado na sua bisavó, utilizado pela professora norte-americana Gloria Jean Watkins.

questões enfrentadas cotidianamente, elaborações dos processos críticos e teorizações sustentados nas experiências pessoais. Assim, assumimos o conhecimento produzido pelo Movimento Negro como resultado da *práxis*, compreendida como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2016, p. 75). hooks, em diálogo com Freire, defende uma transgressão das fronteiras de classe, raça e gênero, assumindo, a educação como prática da liberdade.

Ao reconhecer o sistema educacional como reprodutor das estruturas de raça, classe e gênero, o Movimento Negro elegeu o campo da educação como espaço fundamental no processo de emancipação de sujeitos. Dentre os diversos níveis e modalidades atingidas pelas políticas educacionais conquistadas por esses movimentos, o ensino superior caracterizou-se como um plano estratégico na formação de docentes antirracistas atuantes na Educação Básica. Tal importância é evidenciada nas DCNERER ao orientar aos cursos de formação de professores/as “que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.” (BRASIL, 2004a, p. 08).

A partir da criação do conjunto de políticas para a educação das relações étnico-raciais mencionadas anteriormente, o trabalho assumiu a seguinte **pergunta de pesquisa**: como aconteceram os processos para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos de formação inicial de professores/as que atuarão na educação básica? E, a partir dessa problemática, definimos como **objetivo geral** compreender os processos que contribuíram para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir dessa proposição, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Mapear a produção científica acerca da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia;
2. Analisar os documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, tendo em conta a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e respectivas Diretrizes;
3. Conhecer as trajetórias e atuações de docentes no processo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais no interior dos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS;

4. Evidenciar estratégias, negociações, desafios e possibilidades para a efetivação das demandas apresentadas pela Lei Federal nº 10.639/2003 e pelas DCNERER nos currículos de formação inicial de professores/as das três instituições.

Tais questionamentos são pertinentes às universidades federais do Sul do país, região historicamente marcada pela valorização da colonização europeia e materializada pela eficiência da ideologia de branqueamento da população. Embora, o sistema colonial tenha findado, os efeitos da colonização produziram uma hierarquia racial baseada na noção de superioridade das raças, perpetuada pelos lugares de poder conferidos ao grupo racial branco. O período pós-abolição não significou o fim da opressão racial da população negra que permaneceu desamparada e excluída do mercado de trabalho remunerado e dos sistemas educacionais. Apesar de a população branca ter enriquecido através do esforço e trabalho de negros/as, submetidos à violência e tortura durante centena de anos, não houve recompensa ou reparação pelo serviço prestado. E, o fim da escravidão permitiu a abertura e o incentivo da vinda de imigrantes europeus que possuía duplo objetivo estratégico: desqualificar a mão-de-obra negra e embranquecer a população (SCHUCMAN, 2014).

Bento (2002) anuncia uma política de embranquecimento instalada pela elite brasileira e tendo como referencial de inteligência e beleza o grupo racial branco, legitimando privilégios sociais, políticos e econômicos. O fomento aplicado na imigração das populações europeias, subsidiado pelo Governo Federal, foi um mecanismo crucial nessa política concedendo um conjunto de regalias aos imigrantes que aqui chegavam. As políticas de incentivo para a imigração europeia foram responsáveis pela substituição do trabalho realizado pela população escravizada, e ao ignorar e negar a existência de negros/as, indígenas e quilombolas na constituição desses estados promoveu uma supremacia branca alimentada pelo sentimento de superioridade e vantagens no sistema social. É notório o êxito desse projeto, especialmente no sul do Brasil, por meio do enaltecimento da cultura europeia e principalmente populações de origem italiana e alemã, as quais desfrutaram de uma série de benefícios materiais e simbólicos para suas existências. Tal projeto contribuiu efetivamente para a disseminação da ideia de uma região absolutamente branca, cujos mecanismos do racismo estavam/estão em constante aperfeiçoamento na manutenção dos privilégios da branquitude nas estruturas de poder.

A ciência desempenhou papel crucial na fundamentação das teorias raciais, sustentadas por uma ideologia repousada na existência da superioridade branca, perspectiva absolutamente aceita entre os setores da elite da sociedade. Nessa discussão, as universidades

brasileiras representam a eficácia do sistema colonial que fundaram instituições balizadas por um conhecimento ocidental, racista, eurocêntrico e branco. Opondo-se ao formato desta estrutura universitária, evidenciaremos atuações de grupos e coletivos emergidos no Sul do Brasil, articulados ao Movimento Negro e suas lutas não só para acessar os espaços acadêmicos, mas, sobretudo, “por um processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que os fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização da vida político-social.” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 18). Portanto, ao eleger como campo de estudos as universidades federais da região Sul, pretendemos problematizar a branquitude constituinte desses espaços, identificar e analisar os processos das alterações curriculares contribuintes para uma reeducação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as.

Admitimos o currículo como território de disputas (ARROYO, 2013), constituído por meio do resultado de processos históricos, políticos, sociais e culturais que selecionam um conjunto de procedimentos organizadores, controladores e determinantes do âmbito educacional (SACRISTÁN, 2013). A potencialidade do currículo transcende ao documento oficial, comportando as dimensões vividas, ocultas, oprimidas e insurgentes, marcadas por relações desiguais de poder, as quais incidem na constituição de identidades (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2015; GOMES, 2019).

Ao anunciarmos uma noção processual e multidimensional de currículo, não objetivamos investigar os currículos dos cursos de Pedagogia na sua amplitude, considerando as limitações de uma pesquisa acadêmica. Pretendemos analisar o currículo prescrito nos documentos curriculares reguladores do curso, bem como as possibilidades curriculares elaboradas e praticadas por docentes no processo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais.

Essa demarcação não nos possibilita a percepção do currículo em ação, ou seja, o quê de fato acontece em sala de aula, bem como nos demais espaços formativos das instituições. Por outro lado, tal escolha permite compreender as disputas, negociações e estratégias adotadas na elaboração do texto curricular, reposicionando os sujeitos e as possibilidades criadas para pautar a dimensão racial nos currículos atentando para a formação de professores/as antirracistas.

A partir disso, assumimos como tese **a insurgência de uma perspectiva negra decolonial no sul do Brasil, protagonizada por intelectuais negras e negros, propondo alterações curriculares nos espaços universitários dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS**. Lançamos luz, especialmente, ao protagonismo de intelectuais negros/as,

como **Ida Mara Freire, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Joana Célia dos Passos, Gládis Elise da Silva Kaercher, Dilmar Luiz Lopes, Paulo Vinícius Baptista da Silva e Lucimar Rosa Dias** que, a partir de diferentes vias (práticas, teóricas, políticas e artísticas), problematizaram a epistemologia eurocêntrica e apresentaram possibilidades outras na (re)construção do conhecimento.

A intelectualidade negra é compreendida como um processo de luta autoconsciente da população negra (COLLINS, 2019), e, a partir de uma prática contra-hegemônica de resistências às opressões raciais (hooks, 2013) incidem na produção de um conhecimento social, cultural e politicamente cruciais para a própria sobrevivência (SIQUEIRA, 2006). O trabalho intelectual exercido por negros/as subverte aos modos de produção acadêmica restrita aos gabinetes, e suas elaborações originam nas experiências sociais, atravessadas pela sobreposição de hierarquias de raça, gênero, classe e sexualidade, em um esforço coletivo de transgressão e emancipação social (GOMES, 2010).

Dessa forma, evidenciamos intelectuais negros/as engajados/as e politicamente posicionados/as (GOMES, 2010) agentes na produção teórica de pedagogias insurgentes como uma prática social libertadora (hooks, 2013). A partir dos movimentos de lutas, estudos, ativismo, militância, homens e mulheres negras emergiram abrindo caminhos, frestas, rachaduras e estratégias de intervenção nas desigualdades raciais marcando a sociedade e, logo, o sistema educacional. As abordagens e os pensamentos criados pelas epistemologias negras subvertem o racismo epistêmico, reposicionam negros/as como sujeitos do conhecimento, ecoando nas políticas e práticas educacionais. Tais possibilidades teóricas e metodológicas, formuladas e praticadas pela intelectualidade negra, incidiram nos currículos de formação de professores/as, abrangendo os cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, os quais serão visibilizadas no decorrer deste trabalho. E, cuja produção, insere-se no conjunto de pesquisas elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação, do Centro de Ciências da Educação/UFSC²³.

Tendo isso em vista, o processo de criação da pesquisa foi construído a partir das discussões emergidas ao longo dos estudos entre pessoas pertencentes aos diferentes lugares sociais, as quais pensam e propõem epistemologias subversivas à estrutura colonial, em um esforço coletivo de constituir sujeitos e práticas antirracistas, antimachistas, anti-LGBTfóbicas²⁴, anticapacitistas e antifascistas.

²³ Maiores informações em: <https://alteritas.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

²⁴ Anti-LGBTfóbicas: Práticas e ações políticas, culturais e sociais de enfrentamento contra as violências às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

A formação de sujeitos brancos/as antirracistas pode acontecer nas esferas acadêmicas, por meio de alterações curriculares e o reconhecimento das histórias que marcam (e marcaram) a constituição do Brasil. Os cursos de Pedagogia, fundamentais nesse processo, propiciam a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Gestão e Coordenação Pedagógica das instituições de ensino. Por isso, a importância de se conhecer as histórias das populações historicamente subalternizadas e inseri-las nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, possibilitando aos sujeitos conhecer suas próprias histórias. Considerar as relações étnico-raciais na formação de professores/as, possibilita aos/as futuros/as docentes envolverem-se como responsáveis no processo de superação do racismo e das desigualdades raciais.

O desenvolvimento da pesquisa exigiu, inicialmente, um balanço da produção acadêmica acerca da temática estudada, para conhecimento e aproximação do campo de estudos. Analisamos os documentos produzidos pelas universidades selecionadas, especialmente os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia e os Programas e Planos de Ensino das disciplinas. Além disso, optamos por entrevistas com professores/as do curso para visibilizar os processos e os sujeitos protagonistas da institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS.

Assumimos a entrevista como um instrumento potente na visibilização da agência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e, intentamos desvencilhar a noção de neutralidade e objetividade metodológica que marca o cânone científico, em uma tentativa de contribuir com a produção de uma ciência posicionada, parcial e localizada (HARAWAY, 1995; COLLINS, 2019). Foram realizadas entrevistas com nove docentes com vínculo nas instituições pesquisadas. Dentre esses/as, participaram sete mulheres cisgênero²⁵, sendo cinco autodeclaradas como negras e duas como brancas, e dois homens cisgênero autodeclarados negros. Escolhemos entrevistar docentes responsáveis por institucionalizar o debate racial no interior das três instituições, pela proposição de disciplinas específicas com abordagem étnico-racial, como também aqueles/as que a ministram, com o intuito de conhecer narrativas, desafios, estratégias e possibilidades emergidas nas disputas curriculares pela pauta racial nos cursos. Participaram da pesquisa:

► Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR),

²⁵ Condição do sujeito que possui a identidade de gênero em consonância ao gênero atribuído no nascimento.

- ▶ Lucimar Rosa Dias (UFPR),
- ▶ Carolina Anjos de Borba (UFPR),
- ▶ Ida Mara Freire (UFSC),
- ▶ Vânia Beatriz Monteiro da Silva (UFSC),
- ▶ Joana Célia dos Passos (UFSC),
- ▶ Gládis Elise da Silva Kaercher (UFRGS),
- ▶ Dilmar Luiz Lopes (UFRGS) e
- ▶ Carla Beatriz Meinerz (UFRGS).

Apoiamo-nos, para interpretar os documentos e as narrativas trazidas pelos sujeitos, em percursos metodológicos provenientes da análise de conteúdo (BARDIN, 1979; FRANCO, 2012) que contribuiu com o processo de interpretação e inferências acerca de um conjunto de dados. Os caminhos trilhados abrangeram as escolhas das fontes, a organização e exploração dos dados, a definição das lentes epistemológicas para a compreensão da realidade estudada, a construção de categorias e a interpretação dos materiais, compreendida neste trabalho, como um processo de produção de sentidos (SPINK; LIMA, 2000).

O texto foi organizado em capítulos, com intuito de dialogar com os elementos previamente apresentados nesta introdução. Configurando-se em: introdução intitulada de “O QUE OS LIVROS ESCONDEM, AS PALAVRAS DITAS LIBERTAM” ofertando um esboço da discussão aqui pretendida. No capítulo, “*BECOS DA MEMÓRIA*”: PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA²⁶, apresentaremos um panorama das pesquisas que focalizaram as relações étnico-raciais em currículos de cursos de Pedagogia, buscando ecoar memórias do fazer coletivo, a circularidade dos conhecimentos e contribuições para a produção dessa pesquisa.

No capítulo, “NO MEIO DO CAMINHO, DESLIZANTES ÁGUAS”: ENREDOS DE UMA PESQUISA²⁷, exporemos enredos e percursos trilhados no decorrer da pesquisa, a fim de revelar os caminhos escorregadios das escolhas metodológicas, recursos escolhidos e interpretações dos documentos utilizados para a realização do trabalho. Situamos as

²⁶ Vale dizer: *Becos da Memória* é uma produção literária de Conceição Evaristo, publicado em 2020, no qual a intelectual percorre uma *escrivência* de criações, invenções e experiências vividas com a família na favela.

E aqui, a licença poética, como já anunciado em nota anterior, vem da obra: EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

²⁷ “No meio do caminho, deslizantes águas” é título de um poema escrito por Evaristo (2017) na obra “Poemas da recordação e outros movimentos”.

universidades, os campos, cursos e sujeitos participantes da pesquisa, procurando adentrar nos contextos dos currículos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS.

No capítulo, nomeado “A VOZ DE MINHA BISAVÓ ECOOU CRIANÇA NOS PORÕES DO NAVIO”: POR UMA PERSPECTIVA NEGRA DECOLONIAL BRASILEIRA²⁸ evidenciaremos uma interlocução com o pensamento pós-colonial e decolonial para a compreensão das violências e injustiças provocadas pelo colonialismo e mantidas pela colonialidade. Assumimos o Movimento Negro como produtor de uma perspectiva negra decolonial brasileira e atuante na descolonização dos currículos acadêmicos, incluindo dos cursos de Pedagogia pesquisados. Evidenciaremos os processos de institucionalização da EREER nos currículos da UFPR, UFSC e UFRGS, revelando modos de implementação, especificidades, disputas, acordos e desafios encontrados.

O capítulo chamado “A VOZ DE MINHA AVÓ ECOOU DESOBEDIÊNCIA”: A INSURGÊNCIA DA INTELLECTUALIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS²⁹ apresentaremos a insurgência da intelectualidade negra na construção de políticas educacionais, especialmente de mulheres negras que formularam um projeto de educação, incidindo na formação de professores/as. Reposicionaremos as atuações protagonizadas pelas docentes negras no curso de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS que resultaram na institucionalização da EREER nos currículos. Descreveremos as proposições teóricas e metodológicas construídas para a disciplina específica e demais ações realizadas no interior dos cursos com vistas na formação de professores/as antirracistas.

No último capítulo intitulado “E NÃO HÁ QUEM PONHA UM PONTO FINAL NA HISTÓRIA³⁰” evidenciaremos algumas considerações sobre o processo de construção do trabalho, elucidando objetivos, metodologia e resultados produzidos durante a pesquisa. Sem a pretensão de esgotar o objeto de estudo assumido e de colocar um ponto final no texto, traçaremos algumas problemáticas e questionamentos pujantes a serem desvendados em pesquisas futuras.

Desejando reconhecer e visibilizar as produções sobre a temática admitida no trabalho, assim como evidenciar a relevância de um estudo que problematiza a formação

²⁸ Trecho do poema “Vozes Mulheres” localizado no livro “*Poemas da recordação e outros movimentos*” (EVARISTO, 2017).

²⁹ Nesse trecho do poema “Vozes Mulheres” ousamos fazer um trocadilho entre as palavras obediência, utilizada por Conceição, por desobediência, para eclodir as transgressões e insubmissões das mulheres negras contra as opressões (EVARISTO, 2017).

³⁰ Frase do poema “Do velho ao jovem” da obra “*Poemas da recordação e outros movimentos*” (EVARISTO, 2017).

inicial de professores/as ofertadas em cursos de Pedagogia, apresentaremos um balanço da produção científica brasileira acerca do assunto.

2 “BECOS DA MEMÓRIA”³¹: PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A produção de conhecimento é um processo de caráter coletivo, considerando a importância dos estudos para a apresentação de dados recentes, resolução de perguntas, preenchimento de lacunas, problematização de determinados conhecimentos e proposição de novas indagações. A elaboração de um levantamento bibliográfico permite uma aproximação com a temática ao conhecer estudos já realizados, aspectos privilegiados, perspectivas assumidas, resultados alcançados e ausências existentes. Tal mapeamento possibilita a composição de um quadro de referências para o trabalho, no sentido de construir um panorama dos estudos alcançados e auxiliar na delimitação do problema e dos objetivos de novas investigações.

A elaboração do levantamento bibliográfico, via base de dados eletrônica, exigiu definir palavras-chave e/ou categorias abarcando o maior número de pesquisas, na tentativa de não limitar as buscas e não excluir nenhum trabalho. Considerando o objetivo de compreender os processos que contribuíram para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil, elencamos as seguintes combinações de palavras: **“relações étnico-raciais AND curso de pedagogia”**, **“relações étnico-raciais AND currículo de formação de professores”**.

Admitimos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³² pela disponibilização de um banco com referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. No portal, inserimos as palavras-chave mencionadas de duas a duas, demarcando um recorte temporal entre 2009 e 2019, com o intuito de mapear trabalhos realizados nos últimos dez anos nesse campo de pesquisa.

Os trabalhos encontrados utilizando a combinação de **“relações étnico-raciais AND curso de pedagogia”**, entre 2009-2019, totalizaram 196 dissertações e 52 teses. Aplicando a

³¹ Licença poética da obra:

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

³² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação que desenvolve atividades de expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Maiores informações em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

combinação das categorias “*relações étnico-raciais AND currículo de formação de professores*” alcançamos um total de 268 dissertações e 61 teses.

Dentre as dissertações e teses encontradas no banco da CAPES, muitas se repetiram ao modificar a combinação das categorias. Realizamos uma leitura minuciosa dos títulos e resumos das investigações encontradas, utilizando os descritores acima, com o propósito de refinar o levantamento bibliográfico de acordo com a temática definida na pesquisa. Nessa leitura, muitas das dissertações e teses tratavam de diferentes aspectos acerca da dimensão étnico-racial na educação, tais como: formação continuada de professores/as nas diferentes esferas e redes de ensino; práticas pedagógicas nos espaços da Educação Básica; efetivação da Lei Federal nº 10.639/03 e nº 10.645/08 nas instituições de ensino; acesso e permanência de estudantes negros/as cotistas nas universidades; protagonismo negro nos livros didáticos e nas literaturas; influência dos fóruns na implementação de políticas públicas; educação quilombola; processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras; estereótipo negro na televisão; construção social do corpo; análise da Lei Federal nº 10.639/03 no Exame Nacional do Ensino Médio e estudo de intelectuais referenciais para a discussão. Essas investigações não foram utilizadas para a construção do levantamento bibliográfico, tendo em conta os currículos de formação inicial de professores/as em cursos de Pedagogia presenciais.

Consideramos, ainda, os Anais de Congressos das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³³ por agregar os trabalhos de pesquisadores/as e estudantes dos programas de pós-graduação em educação do país. Selecionamos, ainda, a Revista da Associação Nacional de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)³⁴ que visibiliza discussões das relações raciais, a partir das produções de estudiosos/as negros/as, assim como pesquisadores/as comprometidos/as com a educação antirracista.

A realização da busca dos trabalhos das Reuniões Nacionais da ANPEd, estabeleceu o mesmo recorte temporal 2009-2019 e uma seleção de grupos de trabalho articulados ao objeto de estudo desta pesquisa, na tentativa de possibilitar o alcance do maior número de

³³ A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega estudantes, professores/as, pesquisadores/as e programas de pós-graduação *stricto sensu* em prol do desenvolvimento da ciência, da cultura e da educação. A associação é organizada por grupos de trabalhos que focalizam diversas categorias de pesquisa da área da educação. Maiores informações em: <https://anped.org.br/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

³⁴ Disponível em: <https://www.abpn.org.br/post/revista-da-abpn>. Acesso em: 08 jan. 2019.

artigos³⁵. Constatamos, com base na pesquisa, um total de quatro trabalhos completos publicados somente no GT 21 – Educação das Relações Étnico-raciais com foco em questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de formação inicial de professores/as, sobretudo, o curso de Pedagogia (PASSOS; RODRIGUES, 2015; GALIAN; FERREIRA, 2015; OLIVEIRA; LIMA, 2015; FERREIRA, 2019).

A Revista da ABPN publica Artigos, Dossiês e Cadernos Temáticos, tendo seu primeiro número lançado em 2010, com a publicação do Dossiê sobre as experiências de mulheres negras na produção do conhecimento³⁶. Nas diversas publicações realizadas entre o período de 2010-2019, a revista promoveu um conjunto de debates primordiais para o avanço e ampliação das discussões sobre as relações raciais no Brasil, contribuindo para a consolidação do campo de pesquisas. A busca dos artigos na revista permitiu localizar uma amplitude de temáticas articuladas com as relações étnico-raciais na formação de professores/as para a educação básica, ensino superior e diferentes licenciaturas, como Artes, História, Química e Física. Partindo da análise dos artigos publicados na Revista da ABPN, identificamos três trabalhos que contemplavam efetivamente o currículo do curso de Pedagogia com foco na educação das relações étnico-raciais (REGIS, 2011; MELO, 2012; MÜLLER; COELHO, 2013).

Ainda, analisamos o recente projeto que resultou em um dossiê intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte”, executado com o apoio institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). A proposta de realizar uma síntese do conhecimento sobre Educação das Relações Étnico-Raciais teve origem no GT 21-ANPEd, além do apoio da ABPN e do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB). O levantamento de teses, dissertações e artigos científicos teve início em 2015, tendo os resultados divulgados em 2018, uma publicação organizada pelos/as professores/as Paulo Vinícius Baptista da Silva, Kátia Regis e Shirley Aparecida de Miranda.³⁷

Dentre os artigos publicados no dossiê, destacamos o estado da arte sobre a temática “formação de professores e relações étnico-raciais”, desenvolvido pela professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, cuja análise apresentou um total de 52 artigos científicos, 22

³⁵ Entre os grupos de trabalhos pesquisados, destacamos: **GT 05** – Estado e Política Educacional, **GT 08** – Formação de Professores, **GT 11** – Política e Educação Superior, **GT 12** – Currículo e **GT 21** – Educação e Relações Étnico-raciais.

³⁶ Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/issue/view/17>. Acesso em: 17 jan. 2020.

³⁷ Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em: 08 jan. 2019.

dissertações e oito teses defendidas entre 2003 e 2014, permitindo perceber temáticas emergentes nos trabalhos, lacunas identificadas por pesquisadores/as e recomendações apresentadas. Conforme as análises foi identificada uma produção significativa acerca da temática, consolidando-a como um campo de pesquisa.

No mesmo Dossiê, ressaltamos o trabalho de Regis e Basílio (2018) que elaboraram um estado da arte acerca das categorias de “relações étnico-raciais e currículo”. O estudo analisou 37 artigos, 13 teses e 50 dissertações, publicações entre 2003 e 2014, considerando objetivos, metodologias, referenciais, níveis e modalidades de ensino, sujeitos e os principais resultados e recomendações. Na análise foram evidenciadas algumas possibilidades: o investimento na formação inicial e continuada de professores/as e gestores/as para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira; a inclusão de disciplinas e conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação e pós-graduação; ampliação e consolidação dos diálogos entre as universidades brasileiras e as africanas para a produção e a troca de conhecimentos sobre o tema; entre outras recomendações (REGIS; BASÍLIO, 2018).

Considerando essa importante contribuição do estado da arte, compete-nos focalizar o presente levantamento bibliográfico nos currículos dos cursos de Pedagogia presenciais, tendo como cerne as relações étnico-raciais. Por isso, dentre os trabalhos encontrados no portal da CAPES, selecionamos apenas as pesquisas sustentadas na educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia presenciais. A partir das leituras dos resumos, elegemos um total de 22 trabalhos, sendo 13 dissertações de mestrado e nove teses de doutorado para compor o mapeamento das produções nos últimos dez anos (2009-2019).

Referente aos artigos mapeados na Reunião da ANPEd e na Revista da ABPN, após a análise dos resumos, alguns tratavam de recortes das pesquisas de mestrado e doutorado que selecionamos no portal da CAPES (MELO, 2012; FERREIRA, 2019) e levantamentos da produção científica (REGIS, 2011; GALIAN e FERREIRA, 2015). Dessa forma, escolhemos três artigos por apresentarem elementos de aproximação com a presente pesquisa (MÜLLER; COELHO, 2013; PASSOS; RODRIGUES, 2015; OLIVEIRA; LIMA, 2015).

A seguir, apresentaremos análises de um conjunto de 25 trabalhos, sendo 13 dissertações, nove teses e três artigos selecionados para compor o levantamento das pesquisas, segundo a temática das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia.

2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

A produção científica dos estudos das relações étnico-raciais nos currículos de formação inicial de professores/as teve aporte em um breve panorama das temporalidades, perfil e regiões nas quais as pesquisas foram realizadas. Baseando-se no recorte temporal de 2009-2019, identificamos trabalhos realizados a partir do ano de 2010, com apenas uma pesquisa; e uma maior incidência no ano de 2016, com sete pesquisas; seguido do ano de 2018, com quatro pesquisas. Dentre os 25 trabalhos selecionados, apenas um foi realizado no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, sendo os demais vinculados aos Programas de Pós-graduação em Educação. Quanto ao vínculo institucional dos estudos, 17 afiliados em universidades federais, dos quais seis em instituições estaduais e dois em instituições comunitárias e/ou filantrópicas. Constatamos maior extensão de trabalhos na região sudeste³⁸:

Figura 1: Distribuição das produções selecionadas pelas regiões do país.



Fonte: <http://www.maderite.com.br/?page=representantes>. Acesso em: 08 jan.2019.

Adaptação da autora, 2019.

Os estudos selecionados tiveram foco nos cursos de Pedagogia de 32 instituições do país, sendo que analisaram uma ou mais universidades. Novamente, a região sudeste destaca-se com o maior número de instituições assumidas como *locus* das pesquisas dos trabalhos selecionados. No quadro a seguir, evidenciamos os campos de pesquisa admitidos pelas dissertações, teses e artigos selecionados.

³⁸ Os trabalhos pelos quais os/as intelectuais vinculam-se às instituições localizadas em regiões diferentes (MÜLLER; COELHO, 2013; PASSOS; RODRIGUES, 2015) foram contabilizados duas vezes.

Quadro 1: Campos de pesquisa dos trabalhos selecionados no panorama.

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	AUTOR/A
NORTE	Universidade Federal do Pará – UFPA	Teixeira (2011)
	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Gonzales (2013)
	Universidade Estadual da Paraíba – UEP	Melo (2012)
NORDESTE	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	Ferreira (2018a)
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Macedo (2019)
	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	Santana (2019)
CENTRO-OESTE	Universidade Estadual de Goiás – UEG	Ribeiro (2014)
	Centro Universitário de Dourados – UNIGRAN	Rizzo (2018)
	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Rizzo (2018)
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Rizzo (2018)
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	Rizzo (2018)
	Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	Rizzo (2018)
SUDESTE	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Silva (2013), Castellini (2016) e Nogueira (2016)
	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Miranda (2018)
	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Reis (2016) e Cardoso (2016)
	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Reis (2016)

	Universidade São Francisco – Bragança Paulista/SP	Monteiro (2010)
	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	Reis (2016)
	Faculdade Zumbi dos Palmares/SP – FAZP	Campos (2016)
	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – UNESP	Reis (2016)
	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Reis (2016)
	Faculdades Integradas Campo-grandenses – FEUC	Lima (2016a)
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	Madaleny (2016) e Ferreira (2018b)
	Universidade Federal Fluminense – UFF	Ferreira (2018b)
	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Ferreira (2018b)
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	Ferreira (2018b)
SUL	Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	Castelini (2016)
	Universidade Estadual de Maringá/PR – UEM	Pinheiro (2011)
	Universidade do Vale do Itajaí/SC – UNIVALI	Pinheiro (2011)
	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Passos e Rodrigues (2015)
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS – UNISINOS	Pinheiro (2011)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Fontoura (2017)

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Quanto ao gênero de autoria das pesquisas, constatamos uma produção majoritariamente feminina, visto os 25 trabalhos selecionados, apenas uma pesquisa é de autoria masculina. Esse dado pode estar relacionado ao fato da expressiva presença de mulheres na educação. O pertencimento étnico-racial foi uma característica evidenciada em muitos dos trabalhos selecionados, sendo 19 mulheres autodeclaradas negras e um homem negro. Não identificamos em nenhuma das produções selecionadas autodeclaração branca, demonstrando a ausência do lugar de enunciação de pesquisadores/as brancos/as nas produções acadêmicas.

Referente aos temas mais recorrentes, sistematizamos cinco subcategorias de acordo com os objetivos e resultados dos/as pesquisadores/as. O quadro a seguir destaca as temáticas e respectiva autoria:

Quadro 2: Temáticas recorrentes das produções selecionadas.

TEMÁTICAS	AUTORIA
Questões étnico-raciais nos currículos de formação de professores/as	Pinheiro (2011) Gonzales (2013) Cardoso (2016) Lima (2016a) Nogueira (2016) Rizzo (2018) Miranda (2018) Ferreira (2018b) Ferreira (2018a) Macedo (2019)
Implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e das DCNERER na formação de professores/as	Monteiro (2010) Silva (2013) Ribeiro (2014) Reis (2016) Madaleny (2016) Santana (2019)
Narrativas, percepções e identidades de professores/as e estudantes sobre as questões étnico-raciais nos currículos	Teixeira (2011) Melo (2012) Campos (2016) Corenza (2017) Fontoura (2017)
Políticas curriculares para EREER na formação inicial de professores/as	Müller e Coelho (2013) Passos e Rodrigues (2015) Oliveira e Lima (2015)
Formação inicial de docentes atuantes em rede pública para a promoção da EREER	Castelini (2016)

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

No que tange aos procedimentos metodológicos, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 3: Procedimentos metodológicos adotados pelas pesquisas.

PROCEDIMENTOS MEDOTOLÓGICOS	AUTORES/AS
Análise de conteúdo e/ou de documentos	Pinheiro (2011) Müller e Coelho (2013) Ribeiro (2014) Passos e Rodrigues (2015) Oliveira e Lima (2015) Campos (2016) Reis (2016) Cardoso (2016) Castelini (2016) Corenza (2017) Ferreira (2018b) Miranda (2018) Ferreira (2018a) Rizzo (2018) Macedo (2019) Santana (2019)
Estudos de caso	Monteiro (2010) Lima (2016a) Campos (2016) Miranda (2018)
Entrevistas	Monteiro (2010) Pinheiro (2011) Silva (2013) Gonzales (2013) Reis (2016) Cardoso (2016) Nogueira (2016) Castelini (2016) Lima (2016a) Madaleny (2016) Campos (2016) Corenza (2017) Ferreira (2018b) Miranda (2018) Ferreira (2018a) Santana (2019)
Questionários	Monteiro (2010) Campos (2016) Corenza (2017) Miranda (2018) Ferreira (2018a)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quanto as fontes analisadas, um elemento comum nas produções foi a admissão da política nacional curricular que regulamenta a educação das relações étnico-raciais no país.

Dentre os documentos privilegiados, constatamos a análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos, matrizes curriculares, disciplinas, planos de ensino, ementas e bibliografias. Além disso, algumas investigações consideraram as concepções e narrativas de professores/as, estudantes, coordenadores/as e participantes de grupos e/ou núcleos de pesquisas.

No tocante aos aportes teóricos, as pesquisas fundamentaram-se em uma perspectiva elaborada por intelectuais negros/as, com referência em Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Gonçalves e Silva, dentre tantos/as outros/as. E, sobre as questões curriculares na formação de professores/as, constatamos incidências em Tomaz Tadeu da Silva, Vera Candau, Antônio Flávio Moreira, entre outros/as. Importa destacar, também, a recorrência de trabalhos balizados nos estudos pós-coloniais e decoloniais, aludindo: Anibal Quijano, Cathetine Walsh, Frantz Fanon, Nelson Maldonado-Torres e Boaventura de Sousa Santos.

Após esse panorama geral das pesquisas selecionadas, passamos a detalhar aquelas de maior aproximação ao nosso trabalho e suas contribuições para compreender os processos de institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Os trabalhos selecionados, de modo geral, evidenciaram que as discussões acerca dessa temática encontraram-se periféricas na constituição curricular, demonstrando a insuficiência do debate para uma formação inicial de professores/as comprometidos/as com a luta antirracista. Em algumas instituições pesquisadas, as determinações que regulamentam a Lei Federal nº 10.639/2003, as DCNERER e, por conseguinte, os cursos de formação de professores/as, não foram mencionadas nos Projetos Políticos dos cursos analisados (MONTEIRO, 2010; CARDOSO, 2016). Ao constatar a ausência de disciplinas acerca das questões étnico-raciais, os estudos recomendaram a necessidade de criação de componentes curriculares específicos para o trato da temática na formação de professores/as. Tal ausência revela uma escolha política das universidades, as quais persistem em manter a branquitude enquanto norma na constituição da estrutura acadêmica.

Alguns trabalhos constataram disciplinas específicas obrigatórias e/ou optativas nos currículos dos cursos de Pedagogia, indicando possibilidades e desafios na institucionalização desse debate, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 4: Disciplinas específicas com abordagem racial identificadas nas pesquisas

DISCIPLINA	CARÁCTER	UNIVERSIDADE	AUTOR/A
Estudos sobre a cultura afrobrasileira e indígena	Obrigatório	UEP	Melo (2012)
Racismo e Educação: desafio para formação docente	Optativo	UFU	Silva (2013)
Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais	Optativo	UFSCar	Cardoso (2016)
Didáticas e Educação nas Relações étnico-raciais	Obrigatório	UFSCar	Cardoso (2016) e Reis (2016)
História e Cultura Afro-brasileira	Obrigatório	FEUC	Lima (2016a)
Culturas afro-brasileira e indígena: entre práticas sociais e políticas públicas	Linha de Pesquisa	UNIFESP	Reis (2016)
Seminário de Pesquisa em História da África	Optativo	UNICAMP	Reis (2016)
Cultura Afro-brasileira	Obrigatório	UFRRJ	Madaleny (2016) e Ferreira (2018b)
Educação e Relações Étnico-raciais na escola	Obrigatório	UFRRJ	Ferreira (2018b)
Cultura Afro-brasileira em Sala de Aula	Optativo	UNIRIO	Ferreira (2018b)
Ideologia Racial Brasileira na Educação Escolar	Optativo	UNIRIO	Ferreira (2018b)
Intelectuais negras: saberes transgressores, “escritas de si”	Optativo	UFRJ	Ferreira (2018b)
Educação e etnia	Optativo	UFRJ	Ferreira (2018b)
Relações étnico-raciais na escola	Obrigatório	UFF	Ferreira (2018b)
Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial	Obrigatório	UFGD	Rizzo (2018)
Interculturalidade e Relações Etnicorraciais	Optativo	UFGD	Rizzo (2018)
Relações Etnicorraciais	Obrigatório	UFMS	Rizzo (2018)
Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero	Obrigatório	UEMS (Paranaíba)	Rizzo (2018)
Currículo, Cultura e Diversidade	Obrigatório	UEMS (Dourados)	Rizzo (2018)

Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena	Obrigatório	UNIGRAN	Rizzo (2018)
Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira	Obrigatório	UCBD	Rizzo (2018)
Educação para as Relações Étnico-Raciais	Obrigatório	UFRPE	Santana (2019)
Educação e Relação Étnico-Racial	Obrigatório	UESB (Itapetinga)	Macedo (2019)
História da África e Cultura Afro-brasileira	Optativo	UESB (Itapetinga)	Macedo (2019)
Educação para as Relações Étnico-raciais: Cultura africana e Gênero; Sexualidade e Educação	Obrigatório	UESB (Jequié)	Macedo (2019)
Tópicos Especiais em educação - Relações Étnico-raciais e Educação	Optativo	UESB (Vitória da Conquista)	Macedo (2019)
Tópico da África – o ensino de África e indígena na sala de aula - LEI 11.645/2008	Optativo	UESB (Vitória da Conquista)	Macedo (2019)
Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
Arte africana e afro-brasileira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos países da integração	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro brasileira dos lugares;	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
Educação e literatura negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábula e contos africanos e afro-brasileiros	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
Filosofia da Ancestralidade e Educação	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
Fundamentos filosóficos e práticos do samba e Capoeira	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)
O Ensino da Etnomatemática	Obrigatório	UNILAB	Ferreira (2018a)

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Um aspecto favorável quanto a aprovação das disciplinas obrigatórias é a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e/ou grupos correlatos presentes nessas instituições, pelos quais pesquisadores/as disputam o campo do currículo no reconhecimento das discussões acerca das relações raciais no Brasil e a história da cultura africana e afro-brasileira.

As pesquisas que identificaram componentes curriculares nos cursos de Pedagogia acerca da temática racial, revelaram discussões instituídas por determinados coletivos sociais, como demonstra Cardoso (2016), cujo cerne foi a política de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia/UFSCar. E, configurou um importante histórico da temática étnico-racial na UFSCar que, segundo as informações fornecidas pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva surgiram na década de 1970, a partir de iniciativas de estudantes e militantes negros/as integrantes do Grupo Cultural Congada de São Carlos. Em 1991, o NEAB-UFSCar foi criado através da articulação concebida pelo professor Eduardo de Oliveira e Oliveira entre o Movimento Negro e a Universidade. Desde sua formação, o NEAB-UFSCar desenvolve ações envolvendo questões étnico-raciais no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, promovendo projetos de formação de professores/as das escolas da rede básica do estado de São Paulo. Apesar de as atividades realizadas pelo núcleo revelarem significativa importância para a formação de professores/as, sua disposição na Universidade não foi incluída no organograma da instituição, provocando carência de recursos orçamentários para construção e efetivação de ações político-pedagógicas no âmbito universitário.

Quanto ao PPC de Pedagogia da UFSCar (2012), Cardoso (2016) evidencia a ausência dos princípios da educação das relações étnico-raciais como orientadores do processo de formação da identidade docente. Embora as questões étnico-raciais não estivessem assentadas no PPC, a pesquisa destacou a formação para a perspectiva da EREER no curso de Pedagogia identificada em disciplinas e práticas individuais de docentes pesquisadores/as da área, evidenciando o componente obrigatório intitulado de “Didáticas e Relações Étnico-raciais”, existente desde 2010 e ofertado no 9º período do curso. A pesquisadora revelou a falta da transversalidade da temática com os demais conteúdos e propostas de outras disciplinas compostas na matriz curricular. Em suma, os dados da pesquisa sinalizaram “para a necessidade de se construir uma agenda política, não necessariamente homogênea entre professores, departamentos e linhas de pesquisa, mas com objetivos articulados em prol de um projeto educativo e formação docente antirracista.” (CARDOSO, 2016, p. 170).

Outra pesquisa de importância aos movimentos sociais foi a tese de Fontoura (2017), a qual evidenciou o Programa de Ações Afirmativas e suas implicações nos currículos da UFRGS, elegendo entrevistas com docentes negros/as dos cursos de licenciaturas de História, Letras e Pedagogia, com o propósito de compreender suas percepções acerca das mudanças na universidade após a admissão do Programa de Ações Afirmativas. Importa observar que o *locus* de enunciação da pesquisadora percorreu a construção do texto, enquanto mulher negra, militante do movimento social negro e de mulheres negras, além da participação em grupos sindicais e partidários.

Fontoura (2017) identificou a presença de pessoas negras na constituição da UFRGS, sejam estudantes, técnicos/as ou docentes, vinculadas aos movimentos sociais, destacando o Grupo Palmares e o Grupo de Estudos Sobre Cultura Negra, tendo como primeira coordenadora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. De acordo com as entrevistas, os/as docentes revelaram a importância do Programa de Ações Afirmativas adotado pela UFRGS que possibilitou o acesso da população negra e indígena na instituição. No entanto, o programa não viabilizou alterações curriculares significativas nos cursos de graduação, impedindo a formação de licenciados/as para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Ainda sobre a importância de organizações coletivas para a institucionalização das relações raciais, destacamos a dissertação de Santana (2019), cujo objetivo foi compreender o processo de discussão e implementação da disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais” como componente obrigatório em todos os cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A pesquisa apontou, com base na análise de conteúdo e entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo, a aprovação da disciplina em 2012 como resultado das articulações da Pró-Reitoria de Graduação, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE e do Fórum de Licenciaturas. Os/as docentes entrevistados/as revelaram as dificuldades administrativas após a aprovação da disciplina obrigatória, maiormente na viabilização de concursos de professores/as. Além disso, evidenciaram a necessidade de a UFRPE criar um núcleo ou uma Pró-Reitoria de ações afirmativas para regulamentar as ações para as relações étnico-raciais em todo âmbito universitário.

Em geral, os trabalhos que constataram a presença de disciplinas específicas abordando questões étnico-raciais evidenciaram uma desarticulação entre os conteúdos e as referências assumidas nos demais componentes curriculares do curso (MELO 2012; SILVA, 2013; GONZALES, 2013; REIS, 2016; CORENZA, 2017; FERREIRA, 2018b; RIZZO,

2018; MACEDO, 2019; SANTANA, 2019)³⁹. E, ainda, destacaram a ausência de posicionamento político e superficialidade no trato com as questões étnico-raciais nos documentos universitários, seja nos Planos de Desenvolvimento Institucionais, como também nos Projetos Políticos dos cursos analisados. Os resultados dessa invisibilidade são perceptíveis na implementação das DCNERER nos currículos dos cursos de Pedagogia que permanecem aos interesses de alguns/as professores/as e grupos de estudiosos/as compromissados/as com uma educação antirracista.

Dentre os estudos, acerca de disciplinas específicas, destacamos a tese de Corenza (2017) a qual realizou um comparativo entre uma instituição que não ofertava disciplina sobre a questão racial de caráter obrigatório, e, um currículo que ofertava pelo menos uma disciplina obrigatória ao longo da formação⁴⁰. A opção por essas duas instituições justificou-se, por meio do seguinte problema de pesquisa: “quais são as diferenças e semelhanças no discurso dos estudantes que cursaram uma disciplina obrigatória sobre questões raciais e educação, e no discurso dos que não a cursaram?” (CORENZA, 2017, p. 73).

De acordo com os questionários e entrevistas realizadas, Corenza (2017) percebeu que cursar uma disciplina obrigatória com a temática das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia não possibilitou discursos evidenciando concepções teórico-práticas efetivas para o trabalho com Lei Federal nº 10.639/2003 em contextos educacionais, isso considerando os/as estudantes que não tiveram essa disciplina obrigatória. Por outro lado, foi identificado nos relatos de quem cursou a disciplina obrigatória, perspectivas aprimoradas no trato com as questões étnico-raciais e contribuições para o trabalho dos/as futuros/as professores/as. A pesquisa apontou avanços nas discussões efetuadas durante outras disciplinas mencionadas pelos/as entrevistados/as como a Sociologia, Filosofia e Antropologia, as quais trabalharam conteúdos abordando questões raciais. Além da importância dos debates nas disciplinas, os/as estudantes demonstraram importância quanto as atividades articuladas ao ensino, pesquisa e extensão, como a participação em eventos, feiras, palestras, congressos e a presença de grupos de pesquisa versados nas relações étnico-raciais. Também ficou comprovado um desconhecimento entre os/as estudantes sobre o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, como um documento que regulariza e legitima o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação.

³⁹ Detalhamento no quadro anterior.

⁴⁰ As instituições não foram divulgadas pela pesquisadora para preservar o anonimato da pesquisa.

Consoante tais considerações, enfatizamos os resultados da tese de doutoramento de Ferreira (2018b) cuja análise pautou-se nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia da UFRJ, UFF, UNIRIO e UFRRJ. Embora identificada a presença de disciplinas específicas, a pesquisa revelou que a maneira como a temática étnico-racial encontrou-se inserida não corrobora um posicionamento político concreto do curso em relação à educação das relações étnico-raciais, pois “os PPC desses cursos de Pedagogia deixam entrever indícios de que a questão étnico-racial não é um caso de inclusão coletiva e institucional da temática, mas sim um ‘andar solitário por entre a gente’ dos que lecionam essas disciplinas específicas acerca desse tema.” (FERREIRA, 2018b, p. 112).

Ao identificar e analisar os modos como essas disciplinas são efetivadas nas quatro instituições, Ferreira (2018b) apontou as contribuições dessa discussão na formação de professores/as para a percepção do racismo presente na sociedade: na desmistificação das ideias constituídas acerca de África, na compreensão dos conceitos de racismo, discriminação e sinalização do mito da democracia racial⁴¹ que busca manter as questões raciais longe das discussões políticas. Entretanto, a pesquisa demonstrou uma dificuldade em articular os conteúdos propostos nas disciplinas no curso de Pedagogia e os conhecimentos abordados nos contextos escolares da educação básica. Para isso, a pesquisadora propõe a inclusão da temática étnico-racial em disciplinas como Práticas de Ensino e Didática, possibilitando aos docentes e estudantes desenvolver recursos teóricos e metodológicos para o trabalho com essa abordagem nas escolas.

No tocante aos estudos pautados em conhecer a percepção dos/as professores/as, os resultados demonstraram que estes/as compreendem os documentos e legislações sobre a temática e a importância da educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia. As entrevistas com os/as professores/as ministrantes da disciplina específica evidenciaram sensibilidade e militância com a perspectiva racial, através de um trabalho pedagógico a fim de (des)construir conhecimentos e saberes acerca das populações de origem africana e afro-brasileira com base em fundamentos teóricos consistentes. Além disso, confirmaram que a universidade propende a privilegiar uma epistemologia eurocentrada e universalizante desconsiderando o racismo presente na sociedade, dificultando a institucionalização das

⁴¹ Vale ressaltar que, para Munanga (2008), “o mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia (sic) de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.” (MUNANGA, 2008, p. 77).

questões étnico-raciais nos currículos (LIMA, 2016a; FERREIRA, 2018b; MIRANDA, 2018).

Ponderando as concepções apresentadas pelos/as coordenadores/as entrevistados/as, algumas pesquisas evidenciaram que estes/as não conhecem acertadamente os textos legais, além de apresentarem um discurso genérico acerca da temática étnico-racial. Ferreira (2018b) constatou que as declarações da coordenação foram vagas e preocupadas com possíveis difusões ou acúmulo de disciplinas perante a implementação das legislações sobre a temática. Uma dificuldade encontrada pelos/as coordenadores/as foi a proposição de uma disciplina de caráter obrigatório, visto a demanda de abertura de vagas para contratação de professores/as, caracterizando-se como um fator externo ao curso. Todavia, apesar dos aspectos burocráticos e políticos externos ao curso de Pedagogia, a decisão de ofertar disciplinas em detrimento de outras é uma escolha política e interna do curso (REIS, 2016).

Quanto as percepções reveladas pelos/as estudantes, as investigações demonstraram a necessidade da inserção da temática étnico-racial nos cursos de formação inicial. As elaborações acerca do racismo, de acordo com as falas dos/as discentes, são resultantes da educação familiar, da prática pedagógica nas instituições, de movimentos sociais e da convivência com diferentes grupos sociais, revelando a ausência de tais discussões nas aulas do curso de Pedagogia. As pesquisas constataram a existência de disciplinas específicas pautadas na questão racial, e os/as estudantes revelaram a importância dos debates realizados para a compreensão das relações raciais no Brasil e desconstrução do mito da democracia racial. No entanto, discentes defenderam uma discussão racial perpassada e necessária em todas as disciplinas e conteúdos possibilitando o trabalho com as questões étnico-raciais no âmbito das práticas pedagógicas a serem efetuadas nas instituições educativas (MELO, 2012; REIS, 2016; CORENZA, 2017). Ainda, destacaram a presença da discussão racial a partir da entrada de novos/as professores/as que assumem o compromisso evidente com a luta antirracista (MIRANDA, 2018).

Cabe destacar o estudo de Nogueira (2016) acerca dos Trabalhos de Conclusão de Curso que abordaram a EREER na educação básica, procurando compreender como a formação inicial possibilitou construir novos olhares em torno da educação das relações étnico-raciais no exercício da docência. De acordo com as estudantes que assumiram o debate étnico-racial como eixo dos TCCs, a formação obtida na universidade permitiu a construção de um pertencimento e criticidade em relação ao preconceito e discriminação racial, impulsionando adotar a educação das relações étnico-raciais como temática de estudo e elemento central das ações pedagógicas (NOGUEIRA, 2016). As entrevistas com as

pesquisadoras/autoras dos TCCs foram reveladoras da importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais participaram no processo formativo no curso de Pedagogia. Segundo as concepções dessas estudantes, o debate deveria estar presente em diversas disciplinas do curso, possibilitando o reconhecimento das relações raciais no Brasil e permitindo a formação de professores/as atuantes da educação antirracista em contextos escolares (NOGUEIRA, 2016).

Outro dado significativo diz do estudo de Miranda (2018) pautado em aspectos do currículo de Pedagogia da UFMG, cujo foco foi a formação docente para o trabalho com a ÉRER. Conforme as análises, a pesquisadora reitera um currículo formal mais restrito se comparado ao currículo em ação, pois o projeto do curso e matriz curricular não contemplaram a dimensão racial de modo efetivo. No entanto, Miranda (2018) revela outras possibilidades do trabalho com a temática que escapam ao currículo oficial, percebendo a presença da abordagem étnico-racial em outros espaços da universidade, por meio das ações de estudantes e docentes, sobretudo na execução de eventos e palestras.

Importa, ainda, destacar a tese de doutoramento de Ferreira (2018a) dedicada a analisar como o racismo é abordado nos cursos de Licenciatura de Pedagogia, História, Letras e Sociologia da UNILAB. Tal universidade alcança um conjunto de políticas públicas no processo de democratização do ensino superior e tem como responsabilidade a integração com países africanos e demais países de Língua Portuguesa⁴². A pesquisa demonstrou que os PPCs assumiram a política para a educação das relações étnico-raciais, evidenciando o enfrentamento ao racismo nas ementas e referências bibliográficas de diversas disciplinas. Sobre o curso de Pedagogia, foi verificado um total de nove disciplinas com potenciais para a discussão racial. A pesquisa constatou, por meio de entrevistas e questionários com discentes, uma coerência entre o projeto e as práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais, efetuadas durante as aulas, bem como no âmbito da pesquisa e extensão.

A partir da análise das produções científicas, evidenciamos um crescimento no número de pesquisas centradas no estudo das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia, acolhendo a formação de professores/as e relações étnico-raciais como um campo de pesquisa em construção, consoante a Coelho (2018). Reconhecemos a construção

⁴² Vale destacar: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB se constitui diferentemente das demais universidades federais. Instalada em 2011, a UNILAB promove o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo com a integração entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, assim como o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Maiores informações em: <http://www.unilab.edu.br/>. Acesso em: 22 mai. 2019.

científica, existente nesse campo, objetivando contribuir com o desenvolvimento de pesquisas que evidenciam a abordagem das relações étnico-raciais na formação de professores/as para a educação básica.

Grande parte dos trabalhos, sob nossa análise, assume a implementação da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia, elegendo a análise dos projetos, matrizes curriculares e planos de ensino. Dentre esses, alguns apontaram a presença de disciplinas específicas com a temática racial como centralidade, e a relevância desses componentes no processo formativo dos/as professores/as. No entanto, as mesmas pesquisas sinalizaram a necessidade de tais conteúdos serem trabalhados de modo transversal nas demais disciplinas do curso, tendo em conta o risco de reduzir a discussão racial exclusivamente em uma única disciplina, desarticulada de demais componentes do curso.

Embora as pesquisas tenham denotado diferenças entre os modos de implementação da EREER nos currículos das universidades, todas apontaram para a inevitabilidade de considerar a dimensão racial estruturante no processo de formação docente, não restringindo a discussão apenas em disciplinas específicas. Os trabalhos afirmaram a importância de proposição de novos componentes curriculares, mas também a imprescindibilidade da revisão e da inclusão de conteúdos, materiais e bibliografias que contemplem as questões étnico-raciais, a história africana e afro-brasileira nas disciplinas compositivas da matriz curricular das instituições formadoras de professores/as.

Considerando o panorama e análise das pesquisas sobre formação de professores/as, com foco na educação das relações étnico-raciais, foi possível identificar a defesa de uma perspectiva de formação inicial que integre o tema de forma substanciada, ou seja, a abordagem étnico-racial consolidada como núcleo estruturante do currículo. Coelho (2018) aponta:

O maior desafio, ao que nos parece, consiste no reconhecimento de que não é possível integrar e assistir sem incluir. A inclusão exige que o olhar de estranhamento seja superado, de modo que a questão da Diversidade seja percebida e entendida como um fator que afeta a todos e todas – não apenas aqueles que têm sido mencionados como minorias étnicas ou “raciais”. Para tanto, é necessário que a reflexão sobre a formação de professores e relações étnico-raciais e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais. Incluir implica assumir como parte aquele que não era visto como constituindo o todo e, nesse processo, redimensionar o todo, de modo que ele seja depurado dos institutos que engendram a exclusão, por meio do racismo e seus desdobramentos – o preconceito e a discriminação (COELHO, 2018, p. 113).

Entretanto, estudos assinalaram obstáculos enfrentados nesse processo de estruturação da abordagem étnico-racial nos currículos, como: formação do corpo docente do curso, abertura de concursos públicos específicos, inflexibilidade para alterações e inclusões de referências outras nas disciplinas do curso, ausência da abordagem racial na elaboração dos documentos curriculares reguladores do curso, além da falta de investimentos em projetos de pesquisas e extensão aportados na questão racial como foco das ações.

Por outro lado, importa reconhecer o cenário apresentado pelas pesquisas o qual admitiu um conjunto de avanços e mudanças de perspectivas nas instituições investigadas em conformidade com a política nacional da educação das relações étnico-raciais. Os resultados dos trabalhos afirmaram (especialmente no recorte temporal eleito 2009-2019) que a abordagem étnico-racial alcançou diferentes espaços da universidade, a partir da aprovação de componentes curriculares e ações efetivadas no interior dos cursos, assegurando a dimensão racial na agenda de debates, tanto nos centros de ensino, como nas universidades.

Além disso, constatamos: poucas pesquisas exploraram os processos contribuintes na institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia, foco do nosso estudo. Dentre os trabalhos selecionados, as pesquisas de Cardoso (2016), Fontoura (2017) e Santana (2019) apresentaram maiores elementos quanto aos processos pelos quais a abordagem étnico-racial foi legitimada nos cursos de Pedagogia, evidenciando estratégias, sujeitos e, também, coletivos que influenciaram e determinaram institucionalizar a educação das relações étnico-raciais.

Confirmamos o diferencial de nossa pesquisa quando propomos compreender de que modo, por quais sujeitos e quais esferas, a abordagem étnico-racial foi inserida nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS. Essa perspectiva propiciou ir além da constatação do determinado pela Lei Federal nº 10.639/2003 e as DCNERER nos currículos dos cursos, identificando uma maioria de intelectuais negros/as que atuaram no processo de alterações curriculares para inserir a educação das relações étnico-raciais nos cursos analisados. Dessa forma, a lacuna a ser preenchida por nossa pesquisa concerne possibilidades, desafios, estratégias e avanços encontrados nas diferentes trajetórias de inclusão das questões étnico-raciais apresentadas pelas três universidades.

Nesse sentido, o balanço da produção científica apresentado, somado ao estado da arte mencionado (REGIS; BASÍLIO, 2018; COELHO, 2018), contribuiu para a aproximação com a temática, a delimitação dos objetivos e problemáticas, e a fundamentação teórica e metodológica do presente estudo. Percebemos baixa incidência de investigações que tomaram como campo de pesquisa as IES da região Sul do Brasil, marcada pelo predomínio da

imigração europeia e pela negação da existência das populações negras. No entanto, reconhecemos, com base em Leite (1996), Lima (2009), Passos e Debus (2018), a presença das populações negras, indígenas e quilombolas como atuantes no desenvolvimento e constituição dos estados, demonstrando a pertinência de investigações pautadas em falar com e a partir das lutas, resistências e conhecimentos produzidos por esses sujeitos. Portanto, assumimos como eixo de pesquisa a educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades federais da região Sul.

Após apresentar a pesquisa, os objetivos e o panorama bibliográfico acerca da temática, passamos a discutir, no próximo capítulo, as escolhas metodológicas que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa, procurando uma aproximação com as universidades selecionadas, os cursos pesquisados e os sujeitos participantes da construção do trabalho.

3 “NO MEIO DO CAMINHO, DESLIZANTES ÁGUAS”⁴³: ENREDOS DE UMA PESQUISA

*Da advertência de Carlos
 faço moucos meus ouvidos
 e sigo com lágrimas-águas
 contornando a tamanha
 extensão da pedra.
 E tantas são as deslizantes águas
 E são tantas as águas deslizantes
 E deslizantes são as tantas águas
 E águas, as deslizantes, são tantas
 que nas bordas da áspera rocha,
 encontro um escorregadio
 limo-caminho. Tenho passagem.
 Sigo a Senhora das Águas Serenas,
 a Senhora dos Prantos Profundos.
 Sigo os passos, passo a passo
 e fundo outro caminho.
 Sigo os passos.
 Passo a passo.
 Sigo e passo.
 As águas passam,
 e as pedras ficam...
 (EVARISTO, 2017, p. 101).*

A descrição dos percursos trilhados e dos fundamentos que balizam opções são atividades impreteríveis na construção de uma pesquisa na área da Educação. Nesse caminho de águas deslizantes, como brilhantemente escreveu Evaristo (2017), explicitar passos, dificuldades encontradas, perspectivas teóricas adotadas, assim como possíveis riscos e escolhas implicadas, tornaram-se fundamentais neste percurso metodológico.

Assumir como lente de análise intelectuais que transcenderam a lógica moderna da produção científica, exige-nos indagar as metodologias eurocêntricas, heteropatriarcais, racistas e sexistas (GONZALEZ, 1988; CARNEIRO, 2005; COLLINS, 2019). A estrutura colonial constituiu diferentes áreas científicas impondo um único modelo de pensamento, dito racional, o qual desconsiderou, historicamente, os contextos sociais, raciais, políticos, territoriais, entre outras marcações que interferem nas análises e resultados das pesquisas.

Nessa discussão, o próprio campo do conhecimento precisa ser colocado em questão, foco do trabalho de Mudimbe (2013) que estudou a arqueologia da *gnose* africana⁴⁴

⁴³ Licença poética de:

EVARISTO, Conceição. No meio do caminho, deslizantes águas. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

⁴⁴ A *gnose* Africana, de acordo com Mudimbe (2013), consiste nos processos de construção de conhecimentos científicos e ideológicos em África.

para compreender os processos de transformação do conhecimento. Os conhecimentos formulados sobre África, para o intelectual, resultaram de um complexo de narrativas colonialistas produzidas com base em categorias e sistemas conceituais condicionadas em uma estrutura epistemológica ocidental que desqualificou e ignorou os/as africanos/as como sujeitos do conhecimento.

A idealização de uma episteme, compreendida como ciência por Mudimbe (2013), esteve correlacionada aos pressupostos, paradigmas e experiências originados a partir de um *locus* epistemológico ocidental. Os discursos e relações de poder, impostas em tradições e culturas africanas, estabeleceram uma lógica de pensamento colonial, impactando as ciências naturais e sociais, e contribuindo com a invenção de uma África imaginária. Mudimbe (2013) interroga as áreas do conhecimento, nomeadamente a história e a antropologia que construíram suas bases e discursos em um modelo de produção do conhecimento o qual inventa, reforma e atribui significado ao “Outro”, considerado mero objeto de estudos das ciências sociais.

Endossando o debate, a intelectual Smith (2018) destaca: “a palavra ‘pesquisa’, em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena.” (SMITH, 2018, p. 11). E ainda, conforme Smith (2018), o termo “investigação” decorre de uma estrutura global de violências produzidas pelo imperialismo e colonialismo que impacta na produção de um conhecimento pautado no distanciamento entre objeto e sujeito, permeando também os campos da pesquisa científica. Revelando:

Incomoda-nos saber que os pesquisadores e intelectuais do Ocidente podem presumir que conhecem tudo o que é possível sobre nós, com base em um breve encontro com alguns indivíduos de nossa comunidade. Assusta-nos o fato de que o Ocidente possa desejar, extrair e reivindicar posse de nossos modos de conhecer, de nossa imagem, das coisas que criamos e produzimos, e ao mesmo tempo rejeitar as pessoas que criaram e desenvolveram tais ideias, sobretudo negando-lhes oportunidades para serem criadoras de sua própria cultura e de sua própria nação (SMITH, 2018, p. 11).

Tais problematizações podem ser ampliadas para outros espaços e tempos, cujas histórias encontram-se demarcadas por uma ordem colonial a qual contribuiu não só com a dominação e exploração de povos e terras, mas também com a legitimação de uma autoridade científica que se reproduz encobrendo o próprio *locus* de enunciação. Desse modo, os processos metodológicos de análise da ciência moderna consolidaram uma prática de pesquisa na qual pesquisadores/as chegam com suas ferramentas, teorias, crenças, ideias e demais categorias ocidentais e aplicam sobre os objetos e sujeitos da pesquisa.

O conhecimento funciona como uma forma de poder, envolvida no processo de realização das pesquisas, a começar pelo principal espaço social em que são desenvolvidas: as universidades. Estas representam, por um lado, o ápice do pensamento moderno e ocidental, e por outro, o *locus* privilegiado do epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Porquanto, as instituições universitárias subsidiaram a produção do conhecimento, e contribuíram, eficientemente, para o distanciamento das populações negras, indígenas e quilombolas desses espaços de poder.

Nessa direção, trazemos as problematizações de Haraway (1995) acerca da objetividade na ciência. A produção do conhecimento ocidental, para a intelectual, é historicamente fabricada por uma perspectiva parcial com legitimidade para olhar de lugar nenhum e alegar ver sem ser vista. A partir da visão não posicionada de homens brancos, a ideia de objetividade foi construída por discursos e linguagens que desconsideraram as subjetividades, em uma tentativa incessante de distanciamento sujeito e objeto. Por isso, a noção amplamente instituída pelo rigor na produção científica ocidental não se sustenta, levando em conta sua pretensão de transcendência, neutralidade e explicação do mundo conforme um sistema global mantido pelas relações de poder.

Cruz (2005) tensiona essa discussão, destacando que a perspectiva de mundo do/a pesquisador/a determina os resultados da produção científica.

Considerar a ciência como algo infalível, composta por verdades absolutas e universais que exigiriam um único lugar para o observador ver um certo fenômeno, parece ter sido algo que funcionou quando o positivismo delineava toda epistemologia científica. Nesse contexto, foram inquestionáveis a ciência, os cientistas e as instituições que os agregavam. Mas, quem foram esses cientistas? A quem serviriam as verdades dessa ciência? Quais os elementos culturais apresentados como universais por meio dessa ciência? As elites, escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam mais interessantes. Elevaram ao status de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como diferentes (CRUZ, 2005, p. 25).

As teorizações da intelectual contribuem para reiterar alguns posicionamentos metodológicos assumidos neste trabalho, que também rejeita formas de neutralidade na produção acadêmica. Acreditamos que o conhecimento é sempre parcial, posicionado e localizado em corpos complexos e contraditórios. “Posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas.” (HARAWAY, 1995, p. 27).

Levando em consideração tais inquietudes, assumimos a defesa de uma ciência pautada por visões posicionadas “a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver.” (HARAWAY, 1995, p. 24). Colocamo-nos “a favor de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional.” (HARAWAY, 1995, p. 30).

Afiançamos que o desenvolvimento de uma pesquisa, em uma universidade pública brasileira, marcada pela colonialidade e branquitude, exige um duplo desafio: reconhecer o privilégio em realiza-la em uma instituição de poder e, também ampliar o campo de visibilidade para além da lógica estruturante ocidental. Esses exercícios podem alterar as formas de conhecer, interrogar e analisar os elementos envolvidos nas pesquisas, contribuindo com possibilidades outras no espaço acadêmico.

Diante disso, assumimos a perspectiva metodológica, defendida por Smith (2018), que não atribui centralidade nas técnicas de escolha dos métodos, mas, sim aos contextos pelos quais se lançam as problemáticas da pesquisa, implicações aos/as participantes e aos seus grupos sociais, instituições vinculadas e relações de poder intrínsecas nesse processo. A proposta, portanto, cria formas outras de pesquisar, descobrir e pensar a pesquisa com os/as envolvidos/as em um movimento de trabalhar **com** os/as sujeitos/as da pesquisa. Por isso, as categorias elaboradas neste trabalho foram produzidas, também, a partir das experiências compartilhadas pelos/as participantes e documentos selecionados para a pesquisa.

Não se pretende, contudo, admitir o lugar da população negra para produzir resultados sobre suas experiências e conhecimentos como, historicamente, as investigações científicas têm-se disponibilizado. Reafirmamos a proposição de falar **com e a partir** das ações políticas e experiências sociais produzidas pelo Movimento Negro. E, embora esta pesquisa tenha sido tecida por muitas mãos, assumo minha subjetividade e autoria de uma pesquisadora que, ao reconhecer a branquitude como um lugar social que lhe concedeu vantagens materiais e simbólicas nos diferentes espaços institucionais, busca desconstruir a noção de existência de uma identidade racial padrão. Admitir tal posição suscita um confronto incessante de um corpo branco o qual se modifica pela disposição do antirracismo, mas, ao mesmo tempo, não deixa de pertencer a um grupo historicamente opressor. Portanto, o trabalho exprime “a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo.” (HARAWAY, 1995, p. 30).

Nesse sentido, reconhecemos o desafio em contestar o sistema colonial que nos constituiu enquanto sujeitos integrantes de um modelo marcado pelas violências da colonialidade, patriarcado, racismo e branquitude. Por isso, procuramos praticar um exercício constante de descolonizar nossos modos de pesquisar, analisar, selecionar e interpretar, considerando, em primeiro lugar, as próprias localizações e marcações sustentadas em nossas ações. Assumir essa perspectiva é reconhecer contradições instituídas pela estrutura colonial da ciência moderna, as quais criaram infinitas armadilhas para nos aprisionar em um sistema tracejado pela universalidade em binarismos, racionalidade, linearidade e disciplinaridade. Podemos continuar listando outras categorias que definem e essencializam os sujeitos sem levar em consideração os processos históricos de construção das identidades. No entanto, insistimos em admitir: por um lado, estamos imersas a essas categorias, e por outro, há um esforço constante em descentralizar e deslocalizar esse sistema de pensamento.

Dessa forma, há muitas questões ainda a serem problematizadas e refletidas nesse processo de construção de alternativas metodológicas no campo das relações étnico-raciais. Destacamos: como superar a colonização nas investigações acadêmicas visto o resultado da pesquisa, apresentado em um formato escrito, é por si só, pautado em um sistema colonial? Como criar possibilidades que reconheçam outras formas de registrar e compartilhar o conhecimento? Porquanto o estudado não se torna apenas um objeto de pesquisa? Como descolonizar nossas pesquisas com a mesma estrutura produzida pela colonialidade? Como pensar ‘fora da caixa’ e construir outras lógicas de pensar, ser e estar?

Essas são algumas indagações assumidas, das quais não se esgotam nesta pesquisa, pois estaríamos operando de modo colonial ao buscar soluções e explicações totalizantes. Embora a produção de conhecimento esteja mergulhada na colonialidade, o desafio proposto foi/é reposicionar as estruturas curriculares, a partir da inserção de experiências e conhecimentos produzidos pelas populações negras que instituíram uma política curricular para a educação das relações étnico-raciais.

Dando continuidade ao debate, auferimos as contribuições de Paraíso (2012) e as premissas orientadoras das formas investigativas que ressignificaram as metodologias existentes na tentativa de criar outros modos de pensar a pesquisa. Uma primeira premissa confere mudanças e alterações vivenciadas no campo da educação nos diferentes contextos, transformando as maneiras de pensar, escrever, dizer e atuar no mundo. A construção de novas metodologias de pesquisa exige acompanhar esse outro tempo/modo de desconstruir a ideia de sujeito racional, a linearidade da história, as verdades únicas e a ciência universal. Esses novos tempos assinalam as diversas lutas sociais produzidas por grupos e coletivos,

interpelando o âmbito educacional a fim de elaborar e compreender outras linguagens no campo da pesquisa, acionando experiências e conhecimentos produzidos por esses movimentos. A intelectual evoca a urgência em ampliar nossos olhares na pesquisa considerando outras categorias para além de classe social, reconhecendo raça, gênero, cultura, nacionalidade, comunidades, entre outras localizações constituidoras dos sujeitos e da vida social.

Outra premissa, assumida no nosso percurso metodológico, foi a reflexividade metodológica assumida como uma construção dos/as próprios/as pesquisadores/as cujas interpretações, seleções, valores e interesses incidem nos resultados da produção do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa educacional deve levar “em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade.” (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Spink e Lima (2000) apontam: a interpretação dos fenômenos possui um caráter inacabado, reconstituída e ressignificada a cada novo elemento adicionado, viabilizando inúmeras possibilidades interpretativas. Portanto, é preciso considerar a interpretação como uma ação efetuada por alguém que reconhece localidades e posições imbricadas no processo de pesquisa. Então, ao sinalizar meu/nosso lugar de pesquisadora na abertura desse item, assumimos os riscos e as interferências acarretadas por essa posicionalidade. Diante disso, sublinhamos o desafio enfrentado por uma mulher branca e pesquisadora das relações raciais, no processo de construção da pesquisa e também na própria constituição como acadêmica, professora e pessoa. Tal processo não ocorreu de modo linear, imediato e simples, comprovando a complexidade dos modos como acontecem as relações raciais no Brasil. Embora a questão racial tenha mobilizado meus/nossos estudos e prática profissional desde a graduação, o campo permanece conflituoso e controverso, especialmente quanto aos sujeitos legitimados para assumir a questão racial como temática de estudo.

Contudo, os estudos e debates efetuados no decorrer do processo contribuíram para o entendimento de que assim como os/as negros/as, os/as brancos/as também são invenções resultantes de relações hierárquicas de poder. As subjetividades reproduzem um imaginário de superioridade da identidade racial branca e precisam ser questionadas por nós, brancos/as, especialmente aquelas elaboradas no âmbito do funcionamento das instituições, responsáveis pela manutenção do racismo. Por isso, minha necessidade de apresentar a experiência de um corpo branco que se desafia e procura evidenciar as vantagens da branquitude, assumindo a

responsabilidade e a legitimidade para abordar a questão racial, através de uma disposição e prática antirracista.

No percurso de construir as estratégias metodológicas, apoiamo-nos nas contribuições de Spink (2003) porque também admitimos a pesquisa como um modo de relatar o mundo nascido a partir do interesse e necessidade de compreender determinada experiência. Essa perspectiva de pesquisa é baseada na ideia de *campo-tema* ao considerar que o campo tem início quando definimos a temática do estudo. “O campo é o método e não o lugar; o foco está na compreensão da construção de sentidos no espaço de vida do indivíduo, grupo, instituição ou comunidade.” (SPINK, 2003, p. 35).

Seguindo essa abordagem, o campo não se reduz a um local exclusivo e isolado no qual realizamos nossas observações empíricas, mas a um argumento no qual estamos inseridos, dispõe de inúmeros modos e ocorre em diversos lugares. O campo é considerado *campo-tema* porque o estudo tem origem na definição do tema e envolve as múltiplas relações efetivadas na pesquisa. Esse processo envolve “lugares, eventos, pessoas, rostos, artefatos, documentos, impressões, [...] anotações, lembranças, fotos e sons em partes e em pedaços (muitos pedaços); um confronto de saberes uma negociação de sentidos numa busca de ampliar possibilidades de transformar práticas.” (SPINK, 2003, p. 37).

Nessa perspectiva reconhecemos, ao demarcar a temática das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia, um campo possível para compreender, localizar e interpretar os sentidos construídos pelos documentos oficiais e docentes envolvidos/as. Nesse processo, conversas nos corredores, materiais localizados, pessoas encontradas, mensagens trocadas, informações compartilhadas e relações constituídas na caminhada da pesquisa estiveram imbricadas nos resultados aqui apresentados.

Ao apresentar tais colocações, problematizamos o conceito de rigor na produção científica nos distanciando da ideia rígida acerca das etapas e normas metodológicas na condução da pesquisa. O rigor, aqui defendido, está relacionado com minhas/nossas escolhas com a responsabilidade e atenção disponibilizada para a realidade estudada, e, de maneira especial, com ética e respeito aos/as participantes da pesquisa e com o compromisso político e social dos resultados e efeitos produzidos pelo estudo.

Quanto aos compromissos éticos no processo de pesquisa elegemos, a partir de Spink e Menegon (2000), alguns cuidados primordiais: o consentimento informado dos/as colaboradores/as da pesquisa passível de modificações e o resguardo de qualquer forma de poder abusivo no sentido de construir uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes (SPINK; MENEGON, 2000).

A pesquisa considerou também as orientações estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Santa Catarina, para garantir os interesses dos/as participantes. Conforme as disposições desse órgão, submetemos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil⁴⁵, inserindo toda a documentação exigida para a aprovação, sobretudo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁶.

A seguir, apresentaremos a escolha dos instrumentos, técnicas e estratégias metodológicas utilizadas na seleção do curso em estudo, instituições investigadas, recolha dos dados e modos de análise das informações reunidas. “Por fim, nos posicionamos a sempre de modo a concordar que os procedimentos de pesquisa que adotamos, da mesma forma que os textos que escrevemos, podem ser reconstruídos, remontados, refeitos e estarão sempre abertos a acréscimos.” (PARAÍSO, 2012, p. 39).

3.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

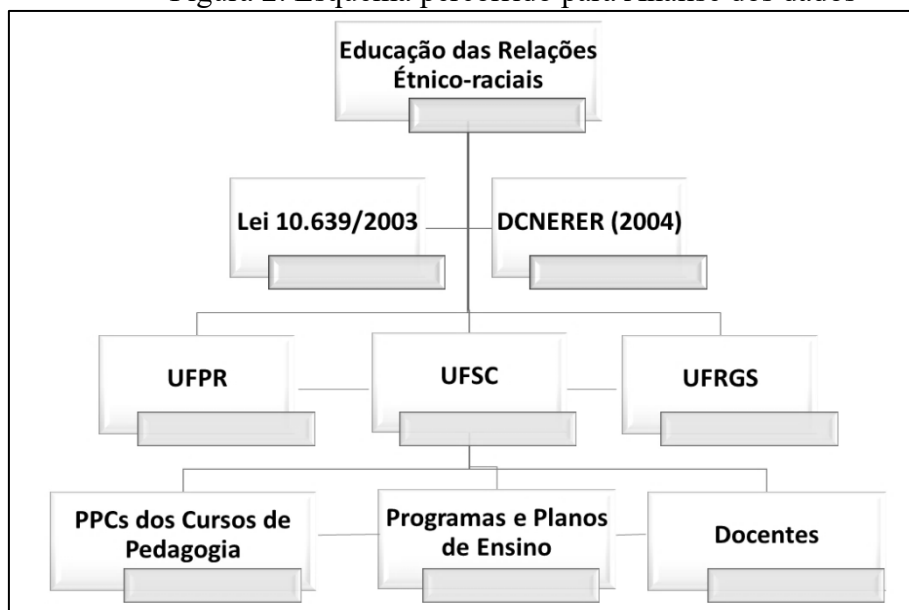
No intuito de compreender os processos que contribuíram para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, escolhemos um percurso metodológico qualitativo, adotando estratégias para reunir informações e estabelecer interlocuções com os diferentes instrumentos de pesquisas. Assumimos um decurso compreendido em: realização de levantamento bibliográfico, análise documental dos materiais articulados com a regulamentação dos cursos de Pedagogia em âmbito nacional/local e entrevistas com docentes dos cursos de Pedagogia das instituições selecionadas. Optamos, para análise de dados, utilizar elementos da análise de conteúdo por ser um conjunto de técnicas que apreciam as informações inseridas nas mensagens, através da descrição e interpretação do conteúdo emitido nas comunicações (BARDIN, 1979; FRANCO, 2012).

A figura a seguir ilustra os elementos percorridos pelas análises com o intuito de compreender a institucionalização da temática racial nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS.

⁴⁵ A aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSC pode ser consultada, por meio do site da Plataforma Brasil, inserindo o Número do Parecer: 3.437.369 e do CAAE: 12370119.1.0000.0121. Disponível em <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=B1CF13F7F1B267F179196082E4972470.server-plataformabrasil-srvjpdf132>. Acesso em: 18 jan. 2019.

⁴⁶ Disponível no Anexo.

Figura 2: Esquema percorrido para Análise dos dados



Fonte: Ferreira (2018a). Adaptação da autora, 2020.

Portanto, a pesquisa partiu da temática da Educação das relações étnico-raciais com base nas determinações trazidas pela Lei Federal nº 10.639/2003 e DCNERER às Instituições de Ensino Superior. A escolha dos cursos de Pedagogia UFPR, UFSC e UFRGS, possibilitou analisar nos PPCs, Programas e Planos de Ensino, entrevistas realizadas com professores/as, e os processos emergidos na institucionalização da EREER nas estruturas curriculares dos cursos. No que tange a análise de conteúdo, Bardin define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Essa técnica, teve origem nos Estados Unidos onde se constatou a primeira utilização da análise de conteúdo realizada para interpretar as mensagens produzidas pela imprensa e propagandas. A análise de conteúdo desenvolveu-se nas décadas de 1940 e 1950, especialmente no campo das ciências políticas dedicado a compreender os problemas decorrentes da Segunda Guerra Mundial. Durante esse período, as análises de conteúdos focaram nas investigações políticas mediante a apreciação de jornais, propagandas, bem como palavras consideradas imprescindíveis no vocabulário político (BARDIN, 1979).

Posteriormente, a técnica avançou articulada ao desenvolvimento da Psicologia, tendo em vista a necessidade de interpretar mensagens, enunciados, locutores e interlocutores. A partir disso, a técnica da análise de conteúdo tem sido adotada em diferentes áreas das Ciências Humanas para se compreender conteúdos dos mais variados campos de estudo: linguística, história, antropologia, sociologia, entre outros.

Amado e Ferreira (2014) ressaltam: a abordagem conceitual da análise de conteúdo tem percorrido um processo evolutivo, e transitou em um primeiro momento por uma perspectiva descritiva e qualitativa, para uma concepção interpretativa e inferencial do material analisado. O segundo momento levava em consideração o que foi dito na mensagem, como se disse, a quem, por que, e os possíveis efeitos produzidos pela comunicação (AMADO; FERREIRA, 2014).

Assim, adotamos a análise de conteúdo como um modo de explorar um conjunto de técnicas para compreender conteúdos e significados intrínsecos das mensagens, e cujo objetivo é a inferência de conhecimentos acerca de um determinado material a partir da articulação de técnicas permitindo a explicitação e a sistematização do conteúdo dos textos. A mensagem é o ponto de partida da análise de conteúdo podendo ser de forma escrita, gestual, figurativa, silenciosa, entre outros enunciados que expressam sentido e significado. Guerra (2006) colabora para esse entendimento:

[...] a análise de conteúdo é uma técnica e não um método utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto (sic) de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (GUERRA, 2006, p. 62).

Desse modo, a atividade da análise considera um conjunto de fatores que intervêm na produção dos conteúdos, tais como: enunciador da mensagem, contexto de elaboração, efeitos gerados e demais aspectos históricos, psicológicos e sociais. A análise dos documentos elaborados pelas universidades públicas exigiu observar as condições contextuais de produção desses textos compreendendo a construção do currículo como um processo marcado por tensões, lutas e disputas de poder. Ademais, vale considerar as abordagens teóricas assumidas pelo autor da mensagem e suas concepções. “O autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Sendo produtor, é ele próprio um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época ou da classe a que pertence.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2004, p. 35).

Bardin (1979) delinea três etapas importantes para organizar uma análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados possibilitando a interpretação. A pré-análise considera a organização do material, sob os aspectos: a escolha dos documentos, a elaboração dos objetivos, a construção de pressupostos que embasam a interpretação final. A definição das abordagens teóricas engloba levantamento bibliográfico de pesquisas anteriores sobre o assunto, contribuindo não só para balizar as análises e as interpretações elaboradas, mas também para o avanço dos desafios e possibilidades encontradas. E, ainda, considerando as etapas de Bardin (1979): a exploração do material consiste no estudo aprofundado e na descrição analítica do material selecionado balizado pelos referenciais teórico; e o tratamento dos resultados compreende as inferências e interpretações realizadas de modo reflexivo e crítico.

Neste trabalho, a pré-análise consistiu na escolha dos seguintes documentos: os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e os Programas e Planos de Ensino de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia. Esses dois últimos documentos apresentaram especificidades nas três instituições, a serem destacadas a seguir: a UFPR conta com dois documentos intitulados “Ficha I” e “Ficha II”, sendo que a primeira tratava-se de um plano da disciplina permanente sujeito a alteração somente nos processos de reformulação curricular e, a segunda, um plano fundamentado na Ficha 1, variável de acordo com proposições dos/as professores/as responsáveis por ministrar a disciplina. A UFSC possui Programa de Ensino contendo ementa, objetivos, conteúdos e referências, alterados apenas nas reformas curriculares e, os Planos de Ensino, abrangendo todos os itens do Programa, acrescidos da metodologia e avaliação definida pelo/a docente. A UFRGS dispõe de Planos de Ensino com súmulas, objetivos, conteúdos e referências definidas e modificadas somente pelos colegiados, acrescido da metodologia e avaliação produzidas pelo/a docente responsável por ministrar a disciplina.

Além desses documentos institucionais, os conteúdos obtidos através das entrevistas realizadas com professores/as integraram as análises deste estudo. Esse conjunto de materiais, de acordo com Bardin (1979), constitui o *corpus* da pesquisa pelos quais submetemos a uma leitura “flutuante” com intuito de aproximarmos dos conteúdos dos materiais selecionados⁴⁷.

⁴⁷ Para Franco (2012) a leitura “flutuante” consiste no estabelecimento dos primeiros contatos com os documentos, textos e conteúdos a serem analisados.

Após a definição dos documentos que compuseram o *corpus* da pesquisa e as primeiras aproximações com os textos, passamos para fase de exploração do material, por meio da definição de categorias e unidades de análise. Franco (2012) aponta: as unidades de análise podem ser elaboradas a partir de unidades de registro (a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é captada conforme as categorias elegidas) e unidades de contexto (parte ampla do conteúdo que explicita o contexto a partir do qual as informações foram constituídas).

Quanto as unidades de contexto, analisamos os documentos considerando “as contingências contextuais em que foram produzidos, uma vez que as análises das mensagens emitidas (sejam elas opiniões, representações sociais e/ou expectativas) podem variar, sensivelmente, segundo as diferentes e diversificadas dimensões.” (FRANCO, 2012, p. 48). Assim sendo, ressaltamos nossa intenção de apresentar, no decorrer da escrita deste texto, as condições de produção dos documentos de análise mencionados anteriormente.

Os contextos, nos quais os documentos foram produzidos, são fundamentais na técnica da análise do conteúdo, pois as mensagens não são transparentes, apresentando conteúdos por vezes não explícitos nos textos. Diante disso, consideramos necessário observar, para além das presenças enunciadas nos documentos, também as ausências que podem caracterizar omissões e supressões de determinados assuntos. Dessa forma, consideramos analisar os ditos e os não ditos nos documentos compositivos do currículo dos cursos de Pedagogia, a fim de admitir as disputas de poder e os efeitos trazidos no processo de definição dos conceitos e perspectivas adotadas.

Ao analisar os documentos, elegemos “a palavra” como unidade de registro, a partir da elaboração de categorias construídas *a priori* para compreender os sentidos e significados expressos nos contextos de produção dos documentos. A definição das categorias ocorreu mediante alguns indicadores que representaram a temática deste estudo, abrangendo os sentidos e significados e a frequência (quantitativa) revelada nos documentos explorados. As categorias eleitas com base na temática de abordagem do trabalho foram: “**relações etni*raci***”, “**história e cultura africana e afro-brasileira**”, “**diversidade**”, “**branquitude**” e “**Lei 10.639/2003**”⁴⁸.

A partir da definição dos descritores, filtramos as leituras e análises dos Projetos Pedagógicos dos cursos e dos Programas e Planos de Ensino das disciplinas, com o propósito

⁴⁸ Utilizamos o caractere curinga “*” nos termos “etni*” e “raci*” para possibilitar a busca de termos semelhantes como raça, racismo, etnia, dentre outras variações.

de identificar as presenças e/ou ausências das categorias que abrangem a temática do estudo. Criamos alguns quadros, para a organização das análises, com o intuito de sistematizar e contabilizar as recorrências e/ou ausências das categorias acompanhadas das unidades de registros reconhecidas nos diversos documentos das três instituições.

Outro instrumento utilizado no desenvolvimento do trabalho foram as entrevistas, admitidas como um modo de colaboração entre entrevistadora e entrevistado/a no processo de construção dos dados e informações. Zago (2011) demonstra: a entrevista é uma das técnicas mais adotadas nas pesquisas no campo das Ciências Sociais, representando um instrumento metodológico significativo na produção científica. A relevância do uso de entrevistas nas investigações decorre das relações efetivadas entre participantes e pesquisador/a, viabilizando que as informações sobre a temática desejada sejam disponibilizadas de modo efetivo.

As entrevistas oferecem subsídios fundamentais para realização das pesquisas científicas, possibilitando que sejam executadas de modo exclusivo com os sujeitos, além de oportunizar alterações, intervenções e ajustes no decorrer do processo. Logo, essa ferramenta metodológica é considerada primordial nas pesquisas qualitativas, atentando para a possibilidade de os sujeitos revelarem suas próprias experiências, perspectivas e significados atribuídos à temática investigada (ZAGO, 2011).

A entrevista foi assumida neste trabalho não somente como um instrumento de geração de dados, mas, como um modo de possibilitar aos/às participantes a construção de sentidos e significados acerca do tema investigado. O propósito da adoção das entrevistas foi agregar informações e experiências que contribuíssem para a análise do processo de inserção das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades investigadas. Logo, a escolha pela utilização da entrevista como estratégia de construção dos dados não está isenta de neutralidade, visto que se fundamenta nos modos como adotamos as ferramentas capazes de responder aos objetivos e problemas da pesquisa. Zago (2011) acrescenta:

Dentro dessa abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do estudo. Essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção de dados, o que inclui sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos resultados (ZAGO, 2011, p. 294).

Tais colocações vão ao encontro das proposições apresentadas por Haraway (1995) ao questionar a ideia de “objeto” do conhecimento e de estudo na pesquisa científica, pois é

fundamental reconhecermos os “objetos” de estudo como atores e agentes na produção do conhecimento e não como recursos ou matéria-prima dispostas para codificação. Considerar a agência dos sujeitos entrevistados/as tornou-se um preceito crucial do rigor científico assumido pela pesquisa, constituído pelo compromisso político, ético e social com a temática estudada.

Elegemos, para tanto, a entrevista semiestruturada como um instrumento plausível para acessar informações, orientada por um roteiro de questões com possibilidades e flexibilidades de alteração, reordenação e inserções conforme necessário. Amado e Ferreira (2014) revelam que a entrevista semiestruturada é

[...] um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 209).

Optamos pela construção de um roteiro prévio com as questões: identificação dos sujeitos da pesquisa, processo de inserção da dimensão étnico-racial no curso de Pedagogia e lugar ocupado pela EREER na formação inicial de professores/as da universidade pesquisada⁴⁹. A escolha por um roteiro ocorreu no sentido de guiar o diálogo a partir de eixos temáticos que contribuíram com o processo de interação entre os sujeitos e a pesquisadora. A utilização desse recurso não ocorreu de modo enrijecido, possibilitando aos/as participantes ajustes e intervenções de acordo com suas necessidades.

Anterior ao convite de participação dos/as entrevistados/as submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC que delibera e regulamenta as pesquisas, assegurando os direitos dos/as participantes de acordo com padrões éticos. A relevância em apresentar a pesquisa ao Comitê ocorreu mediante a preservação da integralidade dos sujeitos, procurando minimizar os possíveis constrangimentos de uma entrevista, além de garantir os cuidados de divulgação das informações obtidas.

A escolha dos/as docentes entrevistados/as ocorreu mediante a participação, o envolvimento e suas responsabilidades institucionais com a problemática da pesquisa. Um dos critérios de escolha ocorreu mediante a participação deles/as no processo de reformulação curricular no momento de proposição da disciplina obrigatória que aborda as questões étnico-raciais no curso. Além disso, entrevistamos os/as professores/as ministrantes da disciplina no

⁴⁹ Os roteiros elaborados para a realização das entrevistas encontram-se no Apêndice deste trabalho.

momento da pesquisa para perceber como consideravam o trabalho com a educação das relações étnico-raciais na formação para docência⁵⁰.

Zago (2011) revela: não podemos “esquecer que é do entrevistado o lugar central do encontro e, por isso mesmo, um elemento fundamental é a manifestação de interesse pela sua pessoa e seu discurso.” (ZAGO, 2011, p. 303). Por isso, ao convidar os sujeitos a participarem da entrevista, explicitamos os objetivos da pesquisa e destacamos a importância das informações fornecidas na compreensão de como a temática das relações étnico-raciais foram/estão incorporadas nos currículos do curso. Além disso, explicitamos a forma como procederíamos com a entrevista, e nossa disposição para alterações e elucidação de possíveis dúvidas.

Os convites foram realizados por *e-mail* pessoal dos/as professores/as, evidenciando o direito em conceder ou não a entrevista. O retorno dos/as participantes foi breve e positivo, demonstrando interesse e preocupação com a temática do estudo. Todas as pessoas convidadas aceitaram a participação na pesquisa e expressaram a importância de as informações serem compartilhadas, autorizando a utilização dos seus próprios nomes⁵¹ como forma de visibilizar os sujeitos envolvidos nesse processo de institucionalização da EREER nos currículos dos cursos.

Atribuímos o consentimento dos/as professores/as de modo afirmativo, demonstrado a partir de comentários e expectativas otimistas, quanto ao desenvolvimento da pesquisa, além do interesse em colaborar com a construção do trabalho. Acreditamos que o aceite positivo das pessoas convidadas para conceder a entrevista decorreu também da trajetória de militância pela educação, sobretudo, o engajamento em grupos e associações vinculadas ao Movimento Negro em luta pela superação do racismo.

Outro elemento acerca do aceite e participação foi o fato de a orientadora da pesquisa ser uma professora reconhecida pelo ativismo aos movimentos sociais e intelectual engajada na luta antirracista. A maioria dos sujeitos entrevistados/as conhece a orientadora, por meio de produções científicas, atividades, eventos, congressos e associações que agregam pesquisadores/as e militantes dos direitos das populações negras. Assim, dentro de suas trajetórias, a relevância da temática racial, o envolvimento pela disputa curricular nos cursos

⁵⁰ Além destes, tínhamos a pretensão de entrevistar os/as coordenadores/as dos cursos com intuito de conhecer suas percepções acerca da educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as. No entanto, ao realizarmos as entrevistas com os professores/as, reunimos informações suficientes para compreendermos de que modo as questões étnico-raciais foram institucionalizadas nos currículos dos cursos e, por isso, optamos por eleger apenas professores/as. Além disso, ao contatar coordenadores/as dos cursos e informar os objetivos da pesquisa, os/as mesmos/as indicavam os/as docentes para disponibilizar informações acerca da temática.

⁵¹ Ressaltamos a também autorização de imagem concedida pelos/as entrevistados/as.

e o reconhecimento da educação das relações étnico-raciais como uma luta coletiva por sua institucionalização, contribuíram para o consentimento afirmativo em participar na construção da pesquisa.

A escolha pelo local, data e horário das entrevistas foi realizada pelos/as participantes em articulação com a disponibilidade dos/as envolvidos/as, e, dentre as nove entrevistas, oito foram realizadas presencialmente, em 2019. As primeiras entrevistas ocorreram com duas professoras da UFSC, sendo que uma delas aconteceu no próprio *campus* da universidade e a outra, em um estabelecimento de alimentação em Florianópolis. Em seguida, os/as três docentes da UFPR foram entrevistados/as no próprio *campus* de atuação, localizados em Curitiba, no estado do Paraná. As duas professoras da UFRGS foram entrevistadas posteriormente, na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre. Um professor da UFRGS foi entrevistado durante um evento ocorrido em Florianópolis, na Universidade do Estado de Santa Catarina. E por fim, a última entrevista foi realizada em 2020, com uma docente da UFSC, ocorrendo de modo virtual⁵², tendo em vista os protocolos de segurança admitidos pela pandemia da Covid-19.

As entrevistas aconteceram individualmente, com duração de aproximadamente uma hora, gravada com a autorização dos/as professores/as mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A admissão do gravador ocorreu considerando a possibilidade de a pesquisadora ficar mais livre para encaminhar as perguntas, compreender as informações, além de contribuir para a produção íntegra do material.

Os elementos, aqui detalhados, como convite aos/às participantes, objetivos da pesquisa, cuidados éticos na divulgação dos dados, escolha do local e horário, constituíram o processo de elaboração das entrevistas e a tentativa de construção de uma relação de confiança entre os sujeitos entrevistados e a pesquisadora. Tais aspectos reafirmam o rigor científico que as técnicas e procedimentos metodológicos exigem, abarcando o respeito e a atenção aos sujeitos, contextos e temáticas envolvidas.

No decorrer desse processo foi possível entender a importância de se fazer entrevistas pautadas em um diálogo aberto, permitindo aos/as docentes expor além do previsto nos questionamentos, elementos outros para um direcionamento do próprio objetivo da pesquisa. No decorrer das entrevistas os/as docentes ressaltaram informações acerca do processo de institucionalização da questão racial nos currículos, expondo acordos, estratégias, desafios, dificuldades, mudanças, entre outros aspectos, os quais ultrapassaram as perguntas

⁵² A entrevista teve suporte na plataforma <https://meet.google.com/>, foi gravada e posteriormente feita transcrição adaptada, assim como as outras.

elaboradas no roteiro. Tais ocorrências evidenciaram a agência dos sujeitos entrevistados, contrariando a ideia de objetos passivos e confirmou que “a própria agência das pessoas estudadas transforma todo o projeto de produção de teoria social. De fato, levar em conta a agência dos ‘objetos’ estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos nessas ciências.” (HARAWAY, 1995, p, 36).

Posterior a realização de cada entrevista, fizemos uma transcrição adaptada de todas as conversas obtidas por áudios e vídeos, buscando reproduzir o discurso obtido. Logo, foram necessárias várias escutas para garantir a compreensão das informações, e, embora a tarefa exigisse atenção plena, a transcrição possibilitou com que retomássemos as informações, dados e experiências compartilhadas, proporcionando análises iniciais dos conteúdos fornecidos.

A técnica da análise de conteúdo também foi utilizada para analisar as entrevistas, no entanto, as categorias foram emersas *a posteriori*, considerando informações, narrativas e discursos proferidos pelos/as docentes dos cursos de Pedagogia. E, para isso, após a transcrição das entrevistas, elaboramos quadros de análises com a finalidade de agregar as informações, codificar os dados e organizar os indicadores revelados pelos sujeitos.

A construção das categorias geradas pelas entrevistas implicou “constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico.” (FRANCO, 2012, p, 64). Nessa etapa de leitura e releituras, organizamos os conteúdos a partir de aspectos históricos de institucionalização das relações étnico-raciais em cada instituição, elementos narrados pelos/as docentes que se assemelhavam, bem como especificidades das três formas de organização da temática racial nos currículos dos cursos.

A partir dos discursos revelados pelos/as docentes, definimos um aspecto central de orientação das categorias de análise: a presença de uma perspectiva negra decolonial brasileira no Sul do Brasil, por meio da atuação de intelectuais negros/as, que propuseram alterações curriculares nos cursos de Pedagogia. E, ainda, construímos outras subcategorias possibilitando agregar elementos balizadores do processo de institucionalização da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS.

Ao assumirmos interlocuções teóricas e metodológicas, fundamentadas nos estudos pós-coloniais e decoloniais, consideramos a elaboração das categorias integrada aos elementos evidenciados pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa, bem como aos documentos escolhidos para a análise das questões étnico-raciais nos currículos. Entretanto, há categorias, mencionadas anteriormente e decorrentes da temática da pesquisa, precedentes

aos conteúdos revelados nas entrevistas e nos documentos. Por isso, as categorias apresentadas no decurso deste trabalho foram constituídas *a priori*, balizadas pelos conceitos que a temática abrange para analisar os documentos, e, *a posteriori*, a partir das entrevistas realizadas com os/as professores/as.

Em síntese, a técnica da análise de conteúdo foi assumida a partir da leitura, seleção e organização dos documentos mencionados, a exploração e codificação do material mediante as categorias definidas *a priori*, com base na temática da pesquisa, caracterização dos contextos de produção dos documentos e, por fim, as inferências e interpretações efetuadas e sistematizadas em categorias construídas *a posteriori*, emergidas, por meio das entrevistas realizadas com os/as docentes.

A interpretação é uma das principais finalidades dessa metodologia de análise, pois ultrapassa o conteúdo explícito nos textos, articulando outras informações e perspectivas potencializando a compreensão do material. No entanto, destacamos a dimensão subjetiva dos sentidos atribuídos às informações, pois foram sustentados por minhas/nossas próprias experiências. Sobre isso, reportamos a Spink e Lima (2000) ao defenderem:

[...] o processo de interpretação é concebido, aqui, como um processo de produção de sentidos. O sentido é, portanto, o meio e o fim de nossa tarefa de pesquisa. Como atividade-meio, propomos que o diálogo travado com as informações que elegemos com nossa matéria-prima de pesquisa nos impõe a necessidade de dar sentido: conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar, selecionar são todos decorrências dos sentidos que atribuímos aos eventos que compõem o nosso percurso de pesquisa. A exemplo dos diálogos travados em tantos outros domínios de nossas vidas, buscamos, em nossas pesquisas, entender esses eventos à luz de categorias, hipóteses e informações contextuais variadas. A interpretação emerge, dessa forma, como elemento intrínseco do processo de pesquisa. Não haveria, assim, momentos distintos entre o levantamento das informações e a interpretação. Durante todo o percurso da pesquisa estamos imersos no processo de interpretação (SPINK; LIMA, 2000, p. 105).

Entendemos as análises realizadas no decorrer do trabalho isentas de neutralidade, considerando que os sentidos atribuídos às palavras foram construídos nas diferentes práticas sociais carregadas de subjetividades, valores, crenças e teorias constituidoras dos sujeitos. Por isso, importa realçar: a técnica da análise de conteúdo foi adotada como uma possibilidade, dentre muitas outras, de apreciar as informações e cooperar com o trabalho de categorização e interpretação dos documentos.

Contudo, ao adotarmos as escolhas metodológicas mencionadas, não defendemos somente essa forma de se fazer pesquisa. Reconhecemos as diferentes possibilidades teóricas

e metodológicas na fabricação dos conhecimentos, considerando seu caráter localizado, parcial e posicionado para a legitimidade como conhecimento racional (HARAWAY, 1995).

Nesse processo de detalhamento das itinerâncias percorridas na pesquisa, cabe destacar que muitos planos e anseios não foram alcançados, demonstrando as dificuldades da pesquisa acadêmica. Nessa trajetória, tivemos limites temporais, entretanto, apesar do período pandêmico e todos os impedimentos sociais e pessoais (vivenciado no último ano de escrita da tese), a dificuldade de acesso aos documentos das instituições e o tempo restrito para análise dessa dimensão, a pesquisa manteve-se acreditando na importância da temática, nas lutas em prol de espaço e voz.

Sem sombras de dúvidas, escrever em plena pandemia planetária foi um desafio, especialmente pelo isolamento social como alternativa de preservação de vidas tornando a construção do trabalho um misto de sentimentos: insegurança, dor, morte e medo acometidos diante da irresponsabilidade e atrocidades impostas pelo governo atual. Foi necessário articular encontros virtuais, unir pautas, estabelecer redes de pesquisas e estudos, potencializar forças e lutas; e, fundamentalmente: aprender com grupos sociais (entre eles as populações afrodiáspóricas, indígenas e quilombolas) e suas capacidades de organização e formas de resistências.

Evidenciar o contexto da pesquisa, revelando as escolhas realizadas durante o percurso de construção do trabalho, vai ao encontro de epistemologias e metodologias assumidas e não confere a centralidade como a melhor técnica ou ferramenta de recolha dos dados, mas, sobretudo, atenta para o cuidado com as pessoas envolvidas, a atenção aferida aos contextos, a responsabilidade política e as implicações produzidas pela pesquisa. Dando continuidade, detalharemos a seguir os contextos das universidades, os currículos de Pedagogia e os sujeitos participantes da pesquisa.

3.2 ENTRANDO EM CAMPO: O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Evidenciaremos, no percurso trilhado, os elementos que envolveram o contexto de realização da pesquisa, a escolha das instituições, a caracterização das universidades e dos cursos, a apresentação dos sujeitos e a análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Pedagogia investigados.

3.2.1 A escolha das universidades

A escolha por analisar os cursos de Pedagogia justifica-se pela relevância social e acadêmica, considerado a segunda graduação com maior número de estudantes matriculados/as do Brasil⁵³ (INEP, 2017). Enquanto uma das Ciências da Educação, a Pedagogia é alvo de políticas educacionais com propósito de qualificar a formação docente para o trabalho na educação básica.

A definição pelas universidades federais do Sul do Brasil ocorreu por considerarmos *locus* privilegiado de formação de professores/as para atuarem na educação básica de ensino ao desenvolver o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão apreciados como indissociáveis pelo artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988⁵⁴. Conforme a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Brasil conta com um Sistema Público de Universidades Federais composto por 63 instituições, vinculadas com 328 *campi*, distribuídas em cinco regiões do país⁵⁵. A qualidade das universidades federais é reconhecidamente elevada, de acordo com as avaliações governamentais, situando-se nessas instituições um extenso conjunto de Núcleos de Inovação, Estudos e Pesquisas que contribuem efetivamente para o desenvolvimento dos conhecimentos em diferentes áreas científicas.

No âmbito desses grupos, encontram-se os NEABs e grupos correlatos que congregam o Consórcio Nacional de NEABs assessorado pela diretoria da ABPN. Desse modo, a escolha pelas universidades federais deve-se também pela presença desses núcleos e grupos atuantes nas esferas do ensino, pesquisa e extensão, promovendo pesquisas, projetos e programas na perspectiva da diversidade étnico-racial. Refere-se aos grupos de pesquisadores/as e estudantes em instância universitária federal que desenvolvem atividades relacionadas com a produção do conhecimento e ações sociais para a promoção da igualdade

⁵³ Maiores informações: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁵⁴ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁵⁵ Para além do ensino de graduação e pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, as universidades federais são responsáveis pelo desenvolvimento de serviços públicos a população, incluindo hospitais, clínicas, colégios de aplicação, núcleos de educação infantil, museus, teatros, cinema, laboratórios, entre outras atividades oferecidas que contemplam a educação, a saúde, a ciência, a arte e a cidadania (ANDIFES, 2017, n.p.).

racial. O site da ABPN identificou 40 núcleos ou grupos correlatos em cada região do país no ano de 2020, perfazendo um total de 200 coletivos vinculados ao CONNEABs ⁵⁶.

Os NEABs têm uma intrínseca relação com a formação de estudantes de graduação e pós-graduação das universidades, por meio da propagação e implementação da Lei Federal nº 10.639/03, criação de materiais didáticos e pedagógicos e desenvolvimento de diversos projetos visando o trabalho com as questões étnico-raciais. Assumimos a relevância da atuação dos NEABs e grupos correlatos na inserção do debate sobre a educação das relações étnico-raciais no âmbito das discussões acerca dos conhecimentos admitidos pelo currículo institucional. Consideramos como pressuposto o trabalho desenvolvido por esses núcleos na divulgação e na instituição das DCNERER (2004) e efetivação do Plano Nacional de implementação das referidas diretrizes nos currículos dos cursos oferecidos pelas instituições em que se encontram vinculados.

A opção pela região Sul fundamentou-se na tentativa de desmistificar a ideia, historicamente consolidada, sobre colonizadores e imigrantes predominantemente europeus, sobretudo, portugueses, alemães e italianos. A colonização europeia é amplamente referenciada e valorizada nos três estados da região, evidenciando a eficácia da ideologia do branqueamento e da política de imigrantes europeus que permeou o final do século XIX com o incentivo da mão-de-obra branca para substituir o trabalho realizado pela população escravizada. Portanto, a região Sul ficou conhecida como a “Europa brasileira”, desconsiderando a presença das populações negras e indígenas na sua constituição.

Evidenciamos, em contrapartida a esse panorama, a resistência de negros/as, indígenas e quilombolas integrantes da região e suas lutas pela superação do racismo que estrutura a sociedade e impede o acesso desses sujeitos aos diversos setores sociais. Identificamos, ainda, a existência de um paradoxo demarcado na região Sul pois, por um lado, distingue-se pelas imensuráveis mostras de racismo e desigualdades raciais e, por outro, apresenta movimentos de oposição a esse cenário com a formação de coletivos sociais na busca de construção de políticas de ações afirmativas que garantam os direitos dessa população. As Irmandades, as manifestações de Cacumbi/Catumbi ⁵⁷, os clubes e as sociedades recreativas, as escolas de samba e as comunidades quilombolas são exemplos de

⁵⁶Maiores informações em: <https://www.abpn.org.br/conneabs>. Acesso em: 18 jan. 2019.

⁵⁷ Sugestão de leitura:

AVIZ, Rosilete. Fagundes. de. “Brincadeiras de negros”: religiosidade e performance nas práticas do Cacumbi em comunidades afro-brasileiras. *PerCursos*, 19(39), 2018. 128 - 153. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724619392018128>. Acesso em: 18 mai. 2019.

resistência da população negra na luta pelo seu reconhecimento na história e constituição desses estados (PASSOS; DEBUS, 2018).

Outro exemplo de organização é o Núcleo de Estudos Negros (NEN), vinculado ao Movimento Negro de Santa Catarina, fundado em 1986, reunindo estudantes, pesquisadores/as e militantes na luta antirracista. Esse coletivo buscou atuar articulado aos diferentes setores, desenvolvendo ações acerca dos aspectos relacionados ao direito, justiça, desigualdades raciais, saúde da população negra, mercado de trabalho, mulheres e violência doméstica. Além disso, o NEN construiu um Programa de Educação com intuito de formar educadores/as conscientes da questão racial, bem como a inserção da temática nos currículos da Educação Básica (LIMA, 2009).

Assim, salientamos a presença da população negra na região Sul que participou arduamente no desenvolvimento econômico, cultural e social integrando a história e memória das cidades (PASSOS; DEBUS, 2018). De acordo com o último Censo (2010)⁵⁸ negros/as residentes nessa região representam 23,70% do total, dentre estes o estado de Santa Catarina conta com 15,60%, Rio Grande do Sul com 18,50% e Paraná com 27,7% da população. Esses números podem ser considerados baixos considerando as demais regiões do país, porém substancialmente altos para confrontar a crença da ausência do grupo racial negro no Sul.

Ampliamos as colocações de Oliveira e Pereira (2019), pois há um duplo mito contraditório vivenciado no estado do Rio Grande do Sul, para toda a região Sul: a democracia racial brasileira e a ausência de negros/os nesse espaço. Os dados expressam não somente a representatividade negra nos três estados do Sul, como também revelam a necessidade de estudos e pesquisas que reconheçam as atuações, os modos de resistências e o patrimônio cultural construído pela população negra nessa região do país.

Mediante o exposto, a presente pesquisa elegeu os cursos de Pedagogia presenciais de três universidades federais da região Sul, uma de cada estado, sendo elas: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Um critério que contribuiu com a escolha de tais universidades, ocorreu mediante a existência de uma disciplina específica obrigatória com abordagem central nas relações étnico-raciais. O quadro a seguir apresenta as três disciplinas específicas ofertadas pelas instituições:

⁵⁸ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Quadro 5: Disciplinas específicas obrigatórias das universidades selecionadas.

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CARÁTER	CARGA-HORÁRIA	PERÍODO/FASE
Universidade Federal do Paraná UFPR	Diversidade Étnico-racial, gênero e sexualidade	Obrigatória	60 horas	6ª fase
Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Diferença, estigma e educação ⁵⁹	Obrigatória	54 horas	1ª fase
Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS	Educação e Relações Étnico-Raciais	Obrigatória	30 horas	7ª Etapa

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Desse modo, a seleção das universidades ocorreu por intermédio do engajamento e compromisso político e social dessas instituições acerca das questões étnico-raciais, identificado através da análise realizada acerca dos currículos dos cursos de Pedagogia. As instituições selecionadas possuem uma trajetória particular de inserção e consolidação do debate étnico-racial na formação de professores/as.

3.2.2 As instituições e os cursos pesquisados

Este tópico apresenta uma breve contextualização das três universidades selecionadas para a pesquisa e dos respectivos cursos presenciais de Pedagogia oferecidos. As informações acerca das instituições foram obtidas a partir dos próprios sites e dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Para contextualizar os cursos de Pedagogia utilizamos dados disponibilizados nos sites, assim como nos PPCs.

⁵⁹ A disciplina “Diferença, estigma e educação” está em processo de substituição pela disciplina “Educação e Relações Étnico-raciais”. Tais ajustes estão sendo efetivados pela Adaptação da Matriz Curricular e Atualização do PPC, aprovados em Reunião Aberta do Colegiado do Curso de Pedagogia no dia 03/03/2020 e aguarda aprovação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Tais alterações serão detalhadas no decorrer do texto.

a) Universidade Federal do Paraná – UFPR

Figura 3: Prédio Histórico - UFPR.



Fonte: <https://www.ufpr.br/portalfufr/campi/>. Acesso em 07 jan. 2021.

A Universidade Federal do Paraná foi criada em 19 de dezembro 1912, alcançando o título de universidade mais antiga do Brasil⁶⁰. Sua sede é localizada na capital Curitiba que abriga: *Campus* Reitoria, *Campus* Saúde, *Campus* Edifício Central, *Campus* Estudantes, *Campus* Progepe, *Campus* Ubaldino, *Campus* Hospital de Clínicas, *Campus* Artes, *Campus* Centro da visão, *Campus* Agrárias, *Campus* Politécnico, *Campus* Maternidade Victor Ferreira do Amaral e *Campus* Rebouças. Além desses localizados na capital, a instituição possui outros *campi* em municípios do Estado, como: Matinhos, Pontal do Sul, Paranaguá, Palotina, Jandaia do Sul, Maripá e Toledo.

Há mais de 100 anos a UFPR atua através dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, balizados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A instituição revela a responsabilidade com a qualidade do ensino e a democratização da educação, assumindo a missão de “fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável.” (UFPR, 2017, p. 05).

São oferecidos 139 cursos de graduação distribuídos pelos diversos *campi* da universidade totalizando 27.792 estudantes matriculados/as. Na pós-graduação possui 3.999 estudantes nos 112 cursos de especialização, 3.371 matriculados/as nos 73 cursos de

⁶⁰ Os dados apresentados da Universidade Federal do Paraná foram obtidos através do Plano de Desenvolvimento Institucional – 2017-2021 e site da instituição. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfufr/a-universidade-institucional/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

mestrado e 2.616 inscritos/as nos cursos de doutorado. O corpo docente é composto por 2.632 professores/as efetivos/as, além de 204 professores/as substitutos/as ou visitantes.

A forma de ingresso na instituição ocorre através do processo seletivo próprio da UFPR preenchendo 80% das vagas, além da seleção realizada pelo Ministério da Educação (MEC) visando ocupar 20% das vagas. A UFPR oferece desde 2005, reserva de vagas mediante a criação de uma política própria de inclusão, destacando-se entre as quatro primeiras universidades federais a adotarem as cotas no Brasil. A partir da Lei Federal nº 12.711/2012, a instituição destina 50% das vagas para candidatos/as que realizaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas. A metade desses 50% é reservada para estudantes com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário mínimo por mês, os/as quais podem concorrer ainda pelas subcotas para pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência. A outra metade é atribuída aos candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência, independentemente da renda familiar.

Curso de Pedagogia/UFPR

Figura 4: Edifício Dom Pedro I - UFPR.



Fonte: <https://www.ufpr.br/portafulpr/wp-content/uploads/2013/10/edificio-dom-pedro-I1.jpg>. Acesso em 07 jan. 2021.

A história da Pedagogia da UFPR está relacionada com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), fundada em 1938, por um coletivo de intelectuais que buscava oferecer uma formação em nível superior para atuação no magistério do estado do

Paraná⁶¹. Os cursos ofertados nesse período abarcavam as áreas: Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Filosofia, Letras e Pedagogia. Este último contava com o Departamento de Pedagogia reconhecido pelo Governo Federal em 1940, fornecendo o Curso de Bacharel em Pedagogia com duração de três anos, assim como o Curso de Didática, com duração de um ano, licenciando professores/as das diversas áreas do conhecimento para atuarem no ensino secundário.

A Reforma Universitária ocorrida na década de 1960 trouxe mudanças para UFPR implicando na reestruturação da universidade em seis institutos e dez faculdades, englobando a Faculdade de Educação. Essa determinação criou três Departamentos: Métodos e Técnicas da Educação, Teoria e Fundamentos da Educação e Planejamento e Administração Escolar. A Faculdade de Educação, em 1973, passou a designar-se Setor de Educação, construindo um currículo Pleno das Licenciaturas agregando disciplinas basilares: Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Didática e Prática de Ensino. A partir dessa nova estrutura, o curso passou a oferecer a formação para o Magistério, com a opção Habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional ou Supervisão Escolar.

A década de 1990 ficou caracterizada pelas discussões entre professores/as do curso de Pedagogia/UFPR acerca da fragmentação da prática pedagógica mediante a formação por habilitações. Em vista disso, no ano de 1994 foi encaminhada uma proposta de reformulação do curso que buscava o resgate do processo pedagógico na sua totalidade, criando um currículo obrigatório com uma única habilitação. Esse novo currículo apresentava uma carga horária de disciplinas obrigatórias inteirando 2.370 horas, além de 60 horas em disciplinas optativas.

Em 2002 iniciou um longo processo de Reformulação Curricular através de avaliações, estudos e debates envolvendo docentes e estudantes vinculados/as ao Setor de Educação da UFPR, resultando na publicação da Proposta de Reformulação Curricular para o curso de Pedagogia (2007). O documento descreve a estratégia de trabalho desenvolvida pela Comissão de Reformulação do Currículo que apresentava uma crítica ao modo como as DCNP privilegiavam aspectos práticos da ação educativa corroborando para o caráter instrumental da formação. Destacava a abertura das diretrizes para a criação de institutos de formação de professores/as privados, desqualificando a processo formativo.

⁶¹ As informações sobre o curso de Pedagogia foram recolhidas através do site da universidade e do Projeto Político Curricular. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/memorial/>. Acesso em: 08 mai. 2019

Nesse currículo ficou evidente a ideia de *pedagogo unitário* para formar integralmente professores/as para o trabalho pedagógico escolar, procurando superar a formação por habilitações. A proposta ampliava o conceito de *pedagogo unitário*, “de um lado, pelo campo de atuação em espaços escolares e não escolares e, de outro, para uma atuação voltada às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais.” (UFPR, 2007, p. 36).

A reformulação curricular de 2007 propôs diversos elementos novos no processo de formação como a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso, a ampliação da carga horária de disciplinas optativas para 300 horas, assim como as disciplinas obrigatórias que passaram a somar 2.800 horas. Além disso, a reformulação alargou o tempo do estágio obrigatório para 480 horas, tornando a duração do curso de cinco anos.

b) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Figura 5: *Campus* Reitor João David Ferreira Lima/Florianópolis - UFSC.



Fonte: https://galeria.ufsc.br/d/120575-2/_MG_2052.jpg. Acesso em 07 jan. 2021.

A Universidade Federal de Santa Catarina, fundada em 1960, tem sede localizada na capital Florianópolis e mais quatro *campi* espalhados pelo estado: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville⁶². Em Florianópolis, o *Campus* Reitor João David Ferreira Lima possui 11 centros: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de

⁶² As informações trazidas acerca da UFSC foram extraídas do site da Universidade e do Plano de Desenvolvimento Institucional -2015-2019. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Desportos (CDS), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro Socioeconômico (CSE) e Centro Tecnológico (CTC).

A UFSC, além de formar profissionais através dos cursos de graduação, investe na produção de conhecimento mediante a pesquisa e realiza atividades de extensão com a comunidade. A universidade tem como missão

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2015a, p. 22).

A Universidade possui 108 cursos de graduação presenciais e 14 cursos a distância, totalizando 30 mil estudantes matriculados. Na pós-graduação fornece 63 cursos de mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionais, 55 cursos de doutorado e 12 cursos de especialização. Também oferta o Ensino Fundamental e Médio no Colégio de Aplicação e a Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, ambos no *campus* de Florianópolis. Para atender a demanda acadêmica, conta com mais de 5.600 servidores/as, sendo que aproximadamente 2.500 são professores/as e 3.200 são técnicos/as-administrativos/as em educação.

O ingresso aos cursos de graduação é através do vestibular ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) que oferece vagas aos/as candidatos/as participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além dessas, há opção de realização de transferências internas (para estudantes de outros cursos da própria universidade) e externas (para estudantes de outras instituições) de acordo com edital de vagas disponíveis para cada curso.

Ainda sobre o ingresso de estudantes, a UFSC criou o Programa de Ações Afirmativas, através da Resolução Normativa nº 008/CUN/2007⁶³, de 10 de julho de 2007, na tentativa de assegurar o acesso à universidade pública com diversidade socioeconômica e étnico-racial. Essa política foi implementada no vestibular de 2008, reservando 20% das vagas dos cursos de graduação aos/às estudantes egressos/as do Ensino Fundamental e Médio do sistema público, 10% das vagas para negros/as prioritariamente egressos/as do Ensino Fundamental e Médio do sistema público e 5 vagas suplementares para indígenas⁶⁴. Após a

⁶³ Disponível em: https://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/2716_R008CUN2007.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

⁶⁴ Disponível em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

promulgação da Lei Federal nº 12.711/2012⁶⁵, a UFSC vem aprimorando seu Programa de Ações Afirmativas, sendo que o edital do vestibular de 2019 reservou 50% de suas vagas para candidatos/as egressos/as do sistema público de Ensino Médio, dentre as quais:

I – 25% (vinte e cinco por cento) das vagas para candidatos com renda familiar bruta mensal superior a um salário mínimo e meio per capita. II – 25 % (vinte e cinco por cento) das vagas para candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita.

§ 1º Uma fração de 32% (trinta e dois por cento) do total das vagas de que tratam os incisos I e II será reservada aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, das quais 22% (vinte e dois por cento) serão reservadas às pessoas com deficiência. (Redação dada pela Resolução Normativa nº 101/2017/CUn).

§ 2º Uma fração de 68 % (sessenta e oito por cento) do total das vagas de que tratam os incisos I e II será reservada aos candidatos não autodeclarados pretos, pardos e indígenas, das quais 22% (vinte e dois por cento) serão reservadas às pessoas com deficiência. (Redação dada pela Resolução Normativa nº 101/2017/CUn).

§ 3º A porcentagem de que trata o parágrafo primeiro atende à exigência legal de no mínimo a soma da população de pretos, pardos e indígenas do Estado de Santa Catarina, que, conforme o último censo do IBGE, totaliza 16% (dezesesseis por cento). Redação dada pela Resolução Normativa nº 101/2017/CUn (UFSC, 2015b, p. 04).

Curso de Pedagogia/UFSC

Figura 6: Centro de Educação - UFSC.



Fonte: <https://www.facebook.com/ced50anos/photos/a.318910638786774/346618472682657>. Acesso em 07 jan. 2021.

A história do Curso de Pedagogia/UFSC acompanha as tensões e os embates nacionais sobre a formação de professores/as no Brasil. Fundado no ano de 1960, o curso foi

⁶⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 08 mar. 2019.

o primeiro no Estado de Santa Catarina, compondo o conjunto das seis faculdades (Direito, Farmácia e Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia) que originaram a UFSC. Apesar do reconhecimento do curso ocorrer somente em 1975, funcionou desde março de 1960, organizado por dois blocos de estudos, dividido em disciplinas de “fundamentos da educação” e as consideradas “técnicas” e /ou “práticas”⁶⁶.

A partir da promulgação da LDB nº 4.024/61⁶⁷ houve alterações na estrutura dos currículos, ampliando a duração do curso de Pedagogia para quatro anos, tendo em vista a incorporação das disciplinas do curso de Didática na matriz curricular. Além disso, as determinações do Parecer CFE nº 292/62 instituíram as disciplinas de Teoria e Prática da Escola Primária e Teoria e Prática da Escola Média, as quais foram integradas ao currículo somente em 1966. Em consonância com o Parecer CFE nº 252/69, o curso criou as habilitações, passando a formar as funções de especialistas da educação. A partir dessa mudança, além da formação de professores/as no Ensino Normal, o curso passou a oferecer mais quatro habilitações ligadas ao magistério: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

As décadas subsequentes, de acordo com o PPC (2008), foram marcadas por tensões, disputas e debates locais e nacionais acerca da identidade dos cursos. A defesa dos/as envolvidos/as com o curso de Pedagogia/UFSC pujava uma formação comprometida com a escola pública de qualidade e democrática. As deliberações provocadas pelas DCNP, mediante os Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006⁶⁸, bem como a Resolução CNE/CP nº 01/2006⁶⁹, demandou um conjunto de mudanças na estrutura, organização e fundamentação dos cursos, a contar pela exigência da extinção das habilitações. A partir das regulamentações, o PPC assume a docência como princípio da formação, fundamentada por três eixos principais: a educação e infância; organização dos processos educativos e pesquisa.

⁶⁶ As informações sobre o curso de Pedagogia/UFSC foram retiradas do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2008). Disponível em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

⁶⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 08 mar. 2019.

⁶⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

⁶⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Figura 7: *Campus Centro* - UFRGS.



Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-permanece-como-a-melhor-universidade-federal-no-indice-geral-de-cursos>. Acesso em 07 jan. 2021.

A história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciou com a criação da Universidade de Porto Alegre (UPA), fundada em 28 de novembro de 1934, agregando a Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola de Engenharia, Instituto das Belas Artes e Faculdade de Educação, Ciências e Letras⁷⁰. Em 1950, a universidade passou a integrar o Sistema Federal de Ensino Superior do Brasil e iniciava um processo de expansão física. Atualmente a UFRGS tem sua sede localizada na capital Porto Alegre, oferecendo 89 cursos de graduação presenciais, quatro cursos a distância, 71 mestrados acadêmicos, nove mestrados profissionais e 68 doutorados. A universidade atende aproximadamente 30.000 estudantes nos cursos de Graduação e 2.822 docentes em exercício.

A UFRGS, para além dos Institutos, Escolas e Faculdades, conta com um Colégio de Aplicação e um Hospital Universitário garantindo a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão para a comunidade acadêmica. Através dessa estrutura a universidade atua no Ensino Superior, ofertando licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia, na Pós-graduação *stricto e lato sensu*, assim como dispõe da Educação Básica oferecida no Colégio de Aplicação. A UFRGS “tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão.” (UFRGS, 1995, p. 04).

⁷⁰ As informações a respeito da UFRGS foram extraídas através do site da universidade, Estatuto e Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>. Acesso em: 22 mai. 2019.

O ingresso nos cursos de graduação da UFRGS é realizado mediante o concurso vestibular com cerca de 4 mil vagas, correspondente a 70% do total, além do SISU que fornece 1.654 vagas, representando 30%. Desde 2008, a UFRGS implementou a política de ações afirmativas para garantir a reserva de vagas aos/as autodeclarados/as negros/as, indígenas e estudantes de escolas públicas. Quanto ao percentual de reserva de vagas, pelo programa de ações afirmativas, a UFRGS considera que dentre 70% das vagas oferecidas pelo Concurso Vestibular, 50% são ofertadas através do sistema de ingresso universal e 50% são reservadas para a política de cotas, levando em consideração as seguintes modalidades:

- a) modalidade L1 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;
- b) modalidade L2 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- c) modalidade L3 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar;
- d) modalidade L4 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- e) modalidade L9 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita que seja pessoa com deficiência;
- f) modalidade L10 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência;
- g) modalidade L13 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar que seja pessoa com deficiência;
- h) modalidade L14 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência (UFRGS, 2018, p. 07).

Curso de Pedagogia/UFRGS

Figura 8: Faculdade de Educação - UFRGS.



Fonte: <https://www.facebook.com/facedufrgs/photos/2190368981213625>. Acesso em: 07 jan. 2021.

O curso de Pedagogia/UFRGS teve origem na Faculdade de Educação, Ciências e Letras em 1936, ligada com a chamada Universidade de Porto Alegre⁷¹. A Faculdade teve como finalidade formar professores/as para o ensino secundário, por meio de um curso com duração de quatro anos organizado mediante disciplinas teóricas nos primeiros três anos e a concretização dos estudos na prática através do estágio. Em 1946, a instituição passou a ser denominada de Faculdade de Filosofia oferecendo os cursos: Matemática, Física, Química, Ciências Naturais, Filosofia, Geografia e História, Letras, Pedagogia e Didática.

A Faculdade de Educação (FACED) foi criada em 1970 após intensos debates e avanços sucedidos na década anterior mediante a Reforma Universitária. No mesmo ano, iniciaram as discussões para a instauração de um Curso de Mestrado em Educação que ocorreu dois anos depois juntamente com a criação da Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação.

O curso de Pedagogia, sob mudanças no ano de 1982, teve a inclusão de algumas habilitações no processo de formação de professores/as, como: administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, inspeção escolar, professor para a pré-escola, professor para as séries iniciais do 1º grau e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Logo após, em 1983, algumas habilitações foram extintas, advindo ao curso de Pedagogia formar professores/as para atuação do magistério na pré-escola ou nas séries iniciais do ensino de 1º grau (MOREIRA, 2009). As alterações demonstraram a preocupação do corpo docente do curso de Pedagogia com a fragmentação entre os aspectos teóricos e os práticos.

A partir das discussões, efetivadas na década de 1980, o curso assumiu a docência como base da formação de profissionais, articulada com a pesquisa e a gestão em espaços de educação formal e informal. Conforme o PPC (2007), os/as egressos/as do curso de Pedagogia têm ocupado não somente o trabalho enquanto professores/as, como também a função da coordenação pedagógica e gestão das instituições escolares mediante uma formação que potencializa a reflexão prática (UFRGS, 2007).

O PPC de 2007 previa a formação de pedagogos/as com uma carga-horária de 3.200 horas, organizada em: Educação e Sociedade; Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; Gestão da Educação: Espaços escolares e Não-Escolares; Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo; Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades; Saberes e Constituição da docência;

⁷¹ As informações sobre o curso de Pedagogia/UFRGS foram obtidas através do site da Faculdade de Educação, PPC do Curso, assim como dissertação localizada sobre o curso de Pedagogia/UFRGS (MOREIRA, 2009).

Constituição da Docência: Práticas Reflexivas; Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos.

A partir da contextualização das universidades e dos cursos de Pedagogia selecionados, apresentaremos uma caracterização dos sujeitos da pesquisa.

3.2.3 Conhecendo os/as participantes da pesquisa

Entrevistamos, para compreender o processo de inserção da temática étnico-racial no curso de Pedagogia, professores/as responsáveis pela criação das disciplinas específicas no curso, bem como aqueles/as que ministravam a disciplina no momento da pesquisa.

No curso de Pedagogia/UFPR realizamos entrevistas com três professores/as: um professor responsável por propor a disciplina obrigatória de abordagem racial, uma professora que propôs uma disciplina optativa de temática racial e uma professora ministrante da disciplina obrigatória sobre relações raciais, no momento da realização da entrevista.

Os sujeitos entrevistados da UFSC foram: uma professora aposentada responsável por propor e ministrar uma disciplina optativa na perspectiva racial, uma professora aposentada responsável por propor e ministrar uma disciplina obrigatória sobre a questão racial e uma professora que ministrava a disciplina sobre a temática racial no momento de realização da pesquisa.

Na UFRGS entrevistamos duas professoras do curso de Pedagogia que além de serem responsáveis pela proposição da disciplina obrigatória sobre relações étnico-raciais, ministravam de modo compartilhado, no momento da entrevista, a disciplina mencionada. E, também, um professor da Licenciatura de Educação do Campo, o qual já compartilhou a docência na disciplina obrigatória de EREER no curso de Pedagogia.

Adiante seguem informações dos sujeitos que participaram da pesquisa. Importa retomar que os/as docentes entrevistados/as tiveram os nomes verdadeiros mantidos, conforme autorização individual, buscando visibilizar as pessoas que contribuíram com o processo de institucionalização da EREER nos currículos dos cursos de Pedagogia das IES investigadas.

Quadro 6: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

NOME	RAÇA/COR	IES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	SITUAÇÃO ATUAL
Professora Vânia Beatriz Silva	Negra	UFSC	Graduação em Pedagogia pela UFGRS. Mestrado em Educação pela UFGRS. Doutorado em Educação pela PUC/SP.	Professora Aposentada
Professora Ida Mara Freire	Negra	UFSC	Graduação em Pedagogia Universidade Metodista de Piracicaba. Mestrado em Educação Especial pela UFSCar e Doutorado em Psicologia na USP.	Professora Aposentada
Professora Joana Célia dos Passos	Negra	UFSC	Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Joinville. Mestrado e Doutorado em Educação pela UFSC.	Professora em atividade de docência
Professora Carolina dos Anjos de Borba	Branca	UFPR	Graduação em Direito pela UFPel. Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Rural pela UFRGS.	Professora em atividade de docência
Professora Lucimar Rosa Dias	Negra	UFPR	Graduação em Pedagogia pela UFMS. Mestrado em Educação pela UFMS e Doutorado em Educação pela USP.	Professora em atividade de docência
Professor Paulo Vinícius Baptista	Negro	UFPR	Graduação em Psicologia pela UFPR. Mestrado em Educação pela UFPR e Doutorado em Psicologia Social pela PUC/SP.	Professor em atividade de docência
Professora Carla Beatriz Meinerz	Branca	UFRGS	Graduação em História pela UFRGS. Mestrado e Doutorado em Educação pela UFRGS.	Professora em atividade de docência
Professora Gládis Elise da Silva Kaercher	Negra	UFRGS	Graduação em Letras pela UFRGS. Mestrado e Doutorado em Educação pela UFRGS.	Professora em atividade de docência
Professor Dilmar Luiz Lopes	Negro	UFRGS	Graduação em Filosofia pela Universidade Franciscana. Mestrado em Educação pela UFSM e Doutorado em Educação pela UFRGS.	Professor em atividade de docência

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Vale dizer da importância de registrar por imagens e memórias os/as docentes que aqui estiveram:

Figura 9: Nosso *corpus*



Fonte: Arquivo pessoal disponibilizado pelos/as entrevistados/as.

Entrevistamos um total de nove docentes, dos quais participaram sete mulheres cisgênero, sendo cinco mulheres negras e duas brancas e, dois homens cisgênero negros⁷².

Quanto a formação acadêmica, quatro docentes realizaram a graduação em Pedagogia, uma docente em Letras, um docente em Filosofia, uma docente em História, um docente em Psicologia e uma docente em Direito. Dentre os/as docentes, oito cursaram o mestrado em Educação e seis realizaram doutorado em Educação. Chama-nos atenção, quanto aos currículos acadêmicos, o da professora Carolina que realizou a graduação em

⁷² O pertencimento racial foi autoatribuído conforme as categorias utilizadas pelo IBGE (branca, parda, preta, amarela e indígena) durante a realização das entrevistas. Escolhemos por agregar os/as autodeclarados/as pretos/as e pardos/as a categoria negra, consoante à perspectiva assumida pelo IBGE e pelos movimentos negros.

Direito e o curso de mestrado e doutorado em Desenvolvimento Rural, tendo como foco de pesquisa comunidades quilombolas.

Esses/as professores/as protagonizaram o debate racial nos cursos, ao propor e ministrar disciplinas obrigatórias sobre a temática étnico-racial, para além de criarem um conjunto de possibilidades outras no processo de enraizamento dessa discussão, resultando na emergência de uma perspectiva negra decolonial no Sul do Brasil.

Damos continuidade acerca do contexto de realização da pesquisa, por meio da exposição e análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos, na tentativa de evidenciar a dimensão étnico-racial presente nos documentos.

3.2.4 Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e a dimensão étnico-racial

Na busca de compreender sua estrutura organizacional e principais concepções adotadas, apresentamos os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas. Além disso, uma análise das disciplinas ofertadas e seus respectivos ementários, com o propósito de entender como a educação das relações étnico-raciais é abordada nos currículos.

Ressaltamos que este trabalho assume uma concepção de currículo compreendida na multiplicidade de dimensões envolvidas nas experiências curriculares, transcendendo os elementos formais e escritos dos documentos de um curso. O currículo é constituído para além do oficial ou do prescrito, compreendendo os aspectos ocultos, negados, silenciados, dominados e vividos nas relações da sala de aula (SACRISTÁN, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2015). No entanto, tendo em presença as escolhas, tempos e objetivos da pesquisa, analisamos o currículo oficial dos cursos, por meio dos documentos curriculares e entrevistas com professores/as responsáveis pela inclusão das questões étnico-raciais. A dimensão vivida e os modos como o currículo efetiva-se na prática acadêmica não foi o foco do trabalho, embora reconheçamos a importância de estudos acerca desse aspecto.

Gomes (2012b) defende: a análise de uma política pública educacional é uma dinâmica complexa e conflituosa que envolve, no caso da implementação das DCNERER, alterações nos modos de olhar as relações sociais no Brasil e a desconstrução do mito da democracia racial. A efetivação de tal Resolução no campo acadêmico deve considerar um conjunto de fatores desde recursos financeiros até mudanças teóricas e epistemológicas nas estruturas universitárias. A regulamentação das DCNERER, para a intelectual, envolve dois elementos a serem considerados nas análises: a implantação e a implementação. A fase inicial

compreende a apresentação do assunto para a sociedade e os debates subsequentes sobre demandas e condições para sua efetivação, identificado como implantação. A execução da política é chamada de implementação, incluindo projetos, programas e ações para colocar as diretrizes em prática. A intelectual evidencia: esses momentos são aspectos interdependentes de um amplo processo de enraizamento da educação das relações étnico-raciais como um dos eixos de uma proposta curricular. Nesse sentido, as análises realizadas neste item abrangeram aspectos da implementação, analisando as proposições admitidas nos Projetos Pedagógicos dos cursos e nas disciplinas que contemplaram efetivamente a questão racial.

Admitimos, para a análise dos PPCs, Programas e Planos de Ensino, as próprias orientações das DCNERER que enfatizaram ações voltadas ao Ensino Superior. Destacamos:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra.

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p.14).

As orientações corroboram com a definição dos descritores de análise dos documentos apresentados anteriormente: **relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira, diversidade, branquitude e Lei 10.639/2003**. Tais descritores foram utilizados como lentes na identificação do enfoque racial no currículo prescrito dos cursos, detalhados abaixo.

O PPC de Pedagogia/UFPR

O atual Projeto do curso de Pedagogia/UFPR, datado de 2018, foi construído de modo coletivo por meio de debates entre professores/as e estudantes. O documento possui 63 páginas com textos, quadros e gráficos, além de quatro anexos contendo o Regulamento do

Programa de Orientação Acadêmica, o Regimento do NDE, o Regulamento do TCC e o Regulamento do Estágio. O PPC está organizado de acordo com os seguintes itens:

Quadro 7: Composição PPC – Curso de Pedagogia/UFPR

1. Dados gerais do curso;
2. Comissão de elaboração do Projeto Pedagógico;
3. Apresentação;
4. Justificativa para reformulação do curso;
5. Perfil do curso;
6. Objetivos do curso;
7. Perfil do egresso;
8. Formas de acesso ao curso;
9. Sistema de avaliação do Projeto do curso;
10. Sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
11. Orientação acadêmica;
12. Núcleo Docente Estruturante;
13. Trabalho de Conclusão de Curso;
14. Atividades complementares;
15. Estágio curricular;
16. Quadro docente e técnico-administrativo;
17. Infraestrutura;
18. Acessibilidade;
19. Matriz Curricular.

Fonte Elaboração da autora, 2020⁷³.

O processo de reformulação do PPC ocorreu através das considerações levantadas por uma comissão interna que avaliou o desenvolvimento acerca do currículo anterior (PPC 2007), assim como por deliberações provenientes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. A comissão interna de avaliação, que a partir de 2011 passou a denominar-se Núcleo Docente Estruturante (NDE), produziu um questionário sobre o curso para aplicar com estudantes e docentes a fim de avaliar o currículo vigente. Em 2015, houve diálogos acerca das sínteses e propostas extraídas das avaliações realizadas no ano anterior, deliberando a inclusão de uma disciplina sobre diversidades étnico-racial, de gênero e sexual.

⁷³ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

Além disso, os debates levantaram a necessidade da complementação de disciplinas com conteúdo transversal, tais como: “Ética e Educação em Direitos Humanos, Educação em Meio Ambiente e Educação Especial aos quadros complementares da formação inicial, ao lado da disciplina de Diversidade.” (UFPR, 2018, p. 06).

O Setor de Educação do curso de Pedagogia/UFPR é constituído por: Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) com 30 docentes, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE) com 31 docentes e Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) com 54 docentes.

Os eixos fomentadores do curso são a Formação de Pedagogos/as para a atuação na docência, gestão e organização do trabalho pedagógico, tendo como um dos seus princípios o fundamento: “**educação para as relações étnico-raciais**, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência.” (UFPR, 2018, p. 08, grifos nossos).

O PPC apresenta o perfil de estudantes do curso de Pedagogia, indicando algumas características: presença majoritária feminina, jovem, branca, filhas de pais com pouca escolaridade e oriundas de escola pública. Após a conclusão do curso, muitos desses/as pedagogos/as ingressam nas redes públicas de ensino de Curitiba e região metropolitana, assim como passam a frequentar o curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR. A partir disso, almeja-se que os egressos/as do curso de Pedagogia/UFPR “atuem de forma crítica e responsável, comprometidas e comprometidos com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, quer no âmbito da docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em suas diferentes modalidades.” (UFPR, 2018, p. 16).

Anualmente são ofertadas 140 vagas para o curso de Pedagogia, ministrado nos turnos matutino e noturno, distribuído em 10 semestres no *campus* Reitoria e *campus* Rebouças. A matriz curricular possui 3.200 horas, dentre as quais 2.400 horas destinadas ao aprofundamento teórico-prático acerca dos eixos, 200 horas para atividades complementares ou formativas, 420 horas de Estágio Obrigatório e 180 horas reservadas para o Trabalho de Conclusão do Curso. Os eixos integram as disciplinas e os departamentos, sendo eles: Introdução à Pedagogia; Infância e Cultura; Docência em Espaços Escolares e não Escolares; Organização Escolar e Juventude; Pesquisa e Produção de Conhecimento.

O documento considerou as determinações trazidas pelas legislações que orientam o Ensino Superior, mencionando a Lei Federal nº 10.639/2003, a Lei Federal nº 11.645/2008, o

Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004⁷⁴, regulamentadas pelas DCNERER. Os termos diversidade e étnico-racial são referenciados em diversos momentos do texto do PPC, assumindo como princípio:

Contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na **educação para as relações étnico-raciais**, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência (UFPR, 2018, p. 08, grifos nossos).

O documento apresenta a disciplina obrigatória “Diversidade étnico-racial, de gênero e sexual” construída através de demandas apresentadas por discentes e docentes do curso, integrada ao eixo “Docência em Espaços Escolares e não Escolares”. A disciplina é ofertada a partir da 6ª fase desse novo currículo com a carga-horária de 60 horas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8: Disciplina específica - Curso de Pedagogia/UFPR

DISCIPLINA	EMENTA	C/H	FASE
Diversidade étnico-racial, de gênero e sexual	Diversidade e educação: dimensões teóricas e políticas. Cultura, identidade e transformações sociais na perspectiva educacional. Introdução às teorias feministas, <i>queer</i> , antirracistas e da colonialidade no campo sociológico. Construção sócio-histórica da ideia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade. Heteronormatividade e direitos sexuais. Perspectivas de Interseccionalidades: especificidades em raça, gênero, classe, sexualidade e outras formas de vulnerabilidades sociais.	60 h	6ª

Fonte: Elaboração da autora, 2020⁷⁵.

Além dessa disciplina obrigatória, foi aprovada a disciplina optativa “A Organização do Trabalho Pedagógico e a Reeducação das Relações Étnico-Raciais”, com 60 horas, sendo 30 horas destinadas para atividades de campo. A disciplina optativa “Educação e Relações Raciais” integrante do currículo de 2007 foi mantida.

⁷⁴ Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019

⁷⁵ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

O PPC de Pedagogia/UFSC

O atual PPC do curso de Pedagogia/UFSC é datado de 2008, elaborado a partir de um Grupo de Trabalho da Reforma Curricular constituído por técnicos/as, professores/as vinculados/as ao Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), estudantes, coordenadoras do curso e direção do CED⁷⁶. O documento possui 47 páginas com textos e quadros, não apresenta anexos, composto pelos seguintes itens:

Quadro 9: Composição PPC – Curso de Pedagogia/UFSC

1. Apresentação;
2. Contextualização do curso;
3. Necessidades e perspectivas do curso;
4. Concepções orientadoras da formação;
5. Perfil do egresso;
6. Formas de acesso ao curso;
7. Integralização da nova proposta curricular;
8. Matriz Curricular;
9. Identificação das disciplinas;
10. Articulação teoria e prática;
11. Concepção e composição do TCC;
12. Concepção e composição dos núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos – NADE;
13. Concepção e composição das atividades técnico-científicas e culturais;
14. Procedimentos metodológicos e de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
15. Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso.

Fonte: Elaboração da autora, 2020⁷⁷.

O curso assume a docência como princípio compreendendo o/a professor/a como sujeito histórico, conhecedor/a dos fundamentos teóricos e metodológicos das dimensões envolvidas na ação pedagógica. A proposta curricular foi ancorada em três eixos formativos: educação e infância; organização dos processos educativos; e pesquisa. As disciplinas de base

⁷⁶ Vale enfatizar que o currículo do curso de Pedagogia/UFSC está em processo de Adaptação da Matriz Curricular e atualização do PPC, aprovado em Reunião Aberta do Colegiado no dia 03/03/2020. Tais ajustes preveem alterações nas ementas, carga-horária, objetivos e bibliografias.

⁷⁷ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

e as específicas, além dos núcleos de aprofundamento de estudos e atividades culturais e científicas, focaram/focam em garantir uma formação densa para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O PPC traz concepções orientadoras na formação referente à escola, ao/a professor/a e ao curso de Pedagogia. A escola pública é assumida como o *lócus* de atuação dos/as futuros/as professores/as, compreendendo-a como um espaço social de relações entre Arte, Ciência e Filosofia. Sobre a atuação pedagógica, a proposta defende uma formação que possibilite a socialização e a produção de conhecimentos para viabilizar a cultura geral e sistematizada. Dessa forma, o curso de Pedagogia/UFSC apresenta como prioridade a formação de professores/as para atuar nas redes públicas de ensino. A proposta compreende a docência como foco do processo formativo e permite ao/a egresso/a do curso de Licenciatura em Pedagogia atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e coordenação de atividades educacionais, adotando o compromisso com uma educação pública de qualidade.

O curso de Pedagogia/UFSC é ofertado no *campus* de Florianópolis onde são oferecidas 70 vagas anualmente. É ministrado no período vespertino em nove semestres/fases, totalizando uma carga-horária de 3.672 horas, além de 108 horas de atividades culturais. A oferta do curso é realizada, principalmente, por dois departamentos vinculados ao CED: o Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) com 37 docentes e o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) com 93 docentes. Além disso, o curso conta com disciplinas do Departamento de Psicologia, ligado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). Os três eixos, que subsidiam a matriz curricular, estão organizados com as seguintes disposições: a Educação e Infância com a maior carga-horária (684 horas), posteriormente a Pesquisa (522 horas) e a Organização dos Processos Educativos (468 horas). Ao admitir a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, o PPC apresenta posicionamento contrário ao aligeiramento e a fragmentação implicados na concepção ampliada de docência trazida pelas DCNP (2006).

O texto do PPC do curso de Pedagogia/UFSC menciona as questões étnico-raciais, assumindo “[...] a preocupação com a formação para o atendimento de jovens e adultos inseridos nos processos de escolarização inicial, para as **relações étnico-raciais** e para as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial.” (UFSC, 2008, p. 19, grifos nossos). No entanto, o documento não faz menção a Lei Federal nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004) como regulamentadoras do curso. O Projeto prevê uma disciplina

obrigatória intitulada “Diferença, Estigma e Educação” com 54 horas, integrando o Núcleo Básico da formação. O quadro a seguir apresenta as informações da disciplina:

Quadro 10: Disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFSC.

DISCIPLINA	EMENTA	C/H	FASE
Diferença, Estigma e Educação ⁷⁸	Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro. Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com os processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar. Alteridade, diálogo e ética na Educação.	54 h	1ª

Fonte: Elaboração da autora, 2020⁷⁹.

Além desta, o PPC apresenta um Núcleo de Diversificação e Aprofundamento de Estudos (NADE) chamado “Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais”, com 54 horas, que pode ser escolhido conforme o percurso formativo dos/as estudantes⁸⁰. A proposta deste NADE apresenta como ementa “Educação, relações sociais e os negros no Brasil. Espaços educativos, escola, currículo e projetos pedagógicos para igualdade de oportunidades educacionais.” (UFSC, 2008, p. 37).

O PPC de Pedagogia/UFRGS

O Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Pedagogia/UFRGS, datado de 2018, possui 161 páginas com textos, quadros e diversos anexos. Tal documento está organizado da seguinte forma:

⁷⁸ Vale ressaltar que essa disciplina está em processo de alteração de acordo com Adaptação da Matriz Curricular e atualização do PPC de Pedagogia da UFSC. A nova disciplina intitulada de “Educação e Relações Étnico-raciais”, já foi aprovada pelo NDE, com a mesma carga-horária e ofertada na primeira fase. A disciplina terá como ementa as “Relações étnico-raciais no Brasil e desigualdades. Principais conceitos: relações raciais, relações de gênero, direitos humanos, igualdade, diferença, estigma, estereótipos, preconceito, identidade social, branquitude e alteridade. Movimentos negros. Movimentos indígenas. Política de ações afirmativas na educação. Práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar”.

⁷⁹ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

⁸⁰ Os NADEs podem assumir formatos variados de acordo com os professores/as que ofertam, competindo aos estudantes o cumprimento de 6 créditos.

Quadro 11: Composição PPC - Curso de Pedagogia/UFRGS

1. Perfil do curso;
2. Concepção do curso;
3. O currículo do curso;
4. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
5. Sistema de avaliação do curso;
6. Política de atendimento as pessoas com necessidades especiais

Fonte: Elaboração da autora, 2020.⁸¹

O PPC apresenta alterações atendendo determinações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2015), entre outras resoluções e portarias incorporadas nessa reformulação curricular. A proposta reforça o objetivo que o curso vem assumindo com a formação “para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional, potencializada pela vivência universitária caracterizada pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.” (UFRGS, 2018, p. 05).

O curso de Pedagogia/UFRGS é ofertado no *campus* Centro, ministrado no turno matutino e oferece anualmente 120 vagas. Após a reformulação, a carga-horária do curso passou para 3.255 horas, ofertado em nove etapas/semestres com um tempo de integralização previsto para quatro anos e meio. Do total dessa carga-horária, 1.965 horas são destinadas para disciplinas obrigatórias, 675 horas para disciplinas eletivas, 405 horas para o Estágio Docência, 90 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso e 120 horas reservadas para atividades complementares. As disciplinas são oferecidas por três departamentos: Departamento de Ensino e Currículo (DEC) com 55 docentes, Departamento de Estudos Básicos (DEBAS) com 40 docentes e Departamento de Estudos Especializados (DEE) com 55 docentes.

A organização do curso está fundamentada em percursos formativos constituídos por um *percurso comum* através da oferta de disciplinas obrigatórias e atividades que possibilitam uma formação básica, oferecendo condições aos/as egressos/as de atuação na docência e gestão educacional. Além desse, há a opção de aprofundar os estudos na área de preferência com base nos seguintes *percursos formativos*: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os percursos são estruturados por um

⁸¹ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

conjunto de disciplinas eletivas totalizando 30 créditos, além do estágio voltado para a prática de regência com 300 horas. O PPC ressalta que essa organização não deve ser confundida com habilitações, compreendendo-a como uma marca na formação de pedagogos/as permitindo o aprofundamento segundo interesses de atuação. A matriz curricular do curso, além dessas definições, evidencia alguns eixos: Formação científico-intelectual; Fundamentos da educação; Processos de aprendizagem e ensino; Gestão educacional; Educação e diversidade e Prática pedagógica. As disciplinas e as atividades de ensino estão dispostas a partir desses eixos, distribuídos e articulados no processo formativo.

O PPC alude a dimensão étnico-racial ao citar as DCNERER e as DCNP, as quais motivam a “[...] consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.” (UFRGS, 2018, n.p. grifos nossos). O currículo oferta a disciplina “Educação e Relações Étnico-Raciais” integrante do eixo Educação e Diversidade do currículo, oferecida na 7ª etapa do curso, com a carga-horária de 30 horas, como indica o quadro a seguir:

Quadro 12: Disciplina específica – Curso de Pedagogia/UFRGS.

DISCIPLINA	SÚMULA	C/H	FASE
Educação e Relações Étnico-Raciais	Os processos educativos são instituídos e instituem-se em práticas socioculturais e, no caso brasileiro, as relações étnico-raciais demarcam um modo específico de expressão de preconceitos e discriminações, cotidianamente experimentados nos contextos escolares. Com caráter teórico-prático, compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares é o objetivo central dessa disciplina. A interculturalidade como chave de leitura e possibilidade de compreensão da experiência educativa e os povos indígenas e afro-brasileiros como tema central de estudo e reflexão. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	30 h	7ª

Fonte: Elaboração da autora, 2020⁸².

O PPC da UFRGS, para além da disciplina específica ofertada em caráter obrigatório, aborda elementos das questões étnico-raciais em outros componentes curriculares articulando conteúdos, bibliografias e questões raciais congruente com diferentes áreas do conhecimento⁸³.

⁸² Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

⁸³ As demais disciplinas que abordam as questões étnico-raciais serão detalhadas adiante.

PPCs de Pedagogia UFPR, UFSC e UFRGS

A partir da exposição e análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos, identificamos a presença da dimensão étnico-racial nos três currículos investigados, ainda que de modo insuficiente. Tais documentos não explicitaram a concepção assumida da categoria racial, nem tampouco as opressões sociais consolidadas com base nessa dimensão, materializadas e reproduzidas nas instituições de educação, principal *lócus* de atuação dos futuros/as pedagogos/as em formação.

Diante dos três documentos investigados, os PPCs da UFRGS e da UFPR apontaram uma maior proporção de termos acerca da abordagem racial, mencionando princípios e conteúdos regulamentados pelas DCNERER. O currículo da UFPR foi o único a mencionar as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, para além do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, também citados no documento da UFRGS.

O PPC da UFSC, embora assumida a preocupação com a formação para educação das relações étnico-raciais, não indicou os documentos reguladores da efetivação desse princípio. A ausência de tais determinações pode ser imputada ao ano de reformulação do PPC, datado de 2008, sendo os documentos da UFRGS e da UFPR mais recentes, ambos de 2018. Por outro lado, o PPC da UFSC mencionou alterações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006 que estabelecem Diretrizes para o curso de Pedagogia, posteriores a Resolução nº 1/2004 que instituiu as DCNERER. Não mencionar tais regulamentações insinua as escolhas realizadas pelo curso, desconsiderando a produção da política curricular para ERER que assume os cursos de formação de professores/as como *lócus* fundamentais no combate ao racismo e discriminação.

Importa sublinhar: o projeto curricular é um documento que sistematiza as intenções e seleções constituidoras do currículo. Ademais, o currículo comporta um conjunto de ações efetuadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo abrangendo interpretações, sentidos, transgressões e insurgências, revelando a potência curricular transcendente aos documentos prescritos. Contudo, não podemos ignorar a importância e o papel do texto curricular nos processos compreendidos em escolhas epistemológicas (SACRISTÁN, 2013). Concepções, teorias, métodos, termos, normativas, conteúdos e disciplinas constituem elementos que conformam o documento curricular e traduzem as decisões políticas efetuadas pelo corpo docente em um determinado tempo e espaço.

Logo, evidenciamos a necessidade de os textos curriculares assumirem, de modo explícito, seu papel na formação de profissionais antirracistas, conforme determinações e orientações elaboradas pela política curricular para a educação das relações étnico-raciais, admitidas nos PPCs da UFPR e UFRGS. Pautar a dimensão racial, nos textos compositivos dos documentos curriculares, expressa o posicionamento político do coletivo do curso e colabora para o eixo da educação das relações étnico-raciais perpassar os diversos componentes curriculares enquanto compromisso de todo o corpo docente e não somente de um único docente ou disciplina.

Em suma, este capítulo abordou os percursos metodológicos trilhados na construção da pesquisa e abarcou procedimentos, técnicas, critérios e escolhas. Contextualizamos instituições, cursos e sujeitos participantes da pesquisa, além de uma breve análise dos Projetos Políticos Curriculares dos cursos de Pedagogia, que continuará recebendo destaque no decorrer do trabalho.

Adiante exibiremos uma interlocução com os estudos pós-coloniais e decoloniais com o intuito de reconhecer a emergência de uma perspectiva negra decolonial brasileira (GOMES, 2019) na longa produção de intelectuais negros/as insurgentes do mundo afrodiaspórico (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019). Abordaremos o protagonismo do Movimento Negro na formulação da política curricular para educação das relações étnico-raciais e o processo de sua institucionalização nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, revelando as formas de implementação, desafios, estratégias e acordos efetuados nesse processo.

4 “A VOZ DE MINHA BISAVÓ ECOOU CRIANÇA NOS PORÕES DO NAVIO”⁸⁴: POR UMA PERSPECTIVA NEGRA DECOLONIAL BRASILEIRA

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue e fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2017, p. 24).*

Os movimentos protagonizados pelas populações negras, indígenas e quilombolas, denunciam o colonialismo e a colonialidade, desde que as vozes de mulheres, homens e crianças negras ecoaram nos porões dos navios em oposição ao sistema colonial, racista, e heteropatriarcal estabelecido pela modernidade (GOMES, 2019). As atuações políticas e sociais, efetivadas ao longo da trajetória do Movimento Negro no Brasil, questionam as violências e injustiças produzidas pelo processo colonial, e reconhecem perspectivas outras

⁸⁴ Licença poética do poema Vozes de Mulheres:

EVARISTO, Conceição. Vozes Mulheres In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

de pensar e produzir conhecimento. No entanto, a história que apreendemos acerca do processo de constituição das Américas, sobretudo quanto ao Brasil, pouco contempla a produção social, cultural, econômica e intelectual elaborada pelos grupos ignorados no processo de colonização.

O fato colonial é marco central dos pensamentos compreendidos como pós-coloniais que problematizam as relações de poder e os modos de construção dos conhecimentos pautados em um cânone europeu, o qual descartou as experiências de diversos grupos étnicos, raciais, identitários e culturais, e são até hoje, marginalizados. No tocante como os países da América foram colonizados, vale ressaltar os saberes e conhecimentos suprimidos por uma racionalidade científica impossibilitando-nos de conhecer nossas próprias histórias. A população colonizada, entre eles negros/as, indígenas e quilombolas, foi privada das narrativas de suas identidades sociais, culturais e raciais, através da imposição de um saber considerado superior.

No Brasil, a negação das epistemologias produzidas por negros/as tem atravessado a produção científica elaboradas em instituições de educação públicas e reproduzidas por meio do currículo, compreendido como um território em permanente disputa (ARROYO, 2013). Nessa arena de tensões teóricas, políticas e epistemológicas, alguns paradigmas têm sido preservados, sustentados por uma falsa neutralidade e universalidade do conhecimento, balizados em uma ótica eurocêntrica e ocidental que despreza as experiências sociais e a produção dos conhecimentos produzidos desde as margens (CASTRO-GOMEZ, 2007). Logo, a política curricular acadêmica fundamenta-se em uma estrutura colonial que privilegia a adoção de abordagens teóricas eurocêntricas, fortalecendo relações de poder, formas de opressão, exploração capitalista, lógica heteropatriarcal e a branquitude imposta nesses processos.

A partir do pressuposto de uma sociedade brasileira estruturada em relações de opressão reguladas em raça, classe e gênero, procuramos situar algumas alianças teóricas na direção de fornecer subsídios para uma leitura crítica da realidade estudada, apresentando alternativas outras para a produção de um conhecimento posicionado, parcial, corporificado e marcado pelos lugares sociais e raciais dos sujeitos envolvidos nessas formulações (HARAWAY, 1995; COLLINS; 2019). Assumimos, como lentes de análises, as produções de diferentes intelectuais, os quais se recusam a aceitar tradições teóricas acadêmicas e problematizam os sistemas de opressão que atuam na manutenção dos currículos.

Levando em consideração esses elementos iniciais, anunciamos aqui interlocuções com os estudos pós-coloniais e decoloniais para compreender os efeitos produzidos pelas

relações de poder instauradas pelo colonialismo e atualizadas pela colonialidade, especialmente aqueles que se dispõem a assumir a centralidade da raça e gênero no processo de legitimação dos conhecimentos.

A decolonialidade é considerada, em um sentido amplo, a abrangência do processo histórico de lutas e resistências dos sujeitos afrodiáspóricos (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019), sobretudo daqueles/as articulados/as ao Movimento Negro, que atuam teórica e politicamente na luta pela igualdade racial, e pela construção de uma perspectiva decolonial, a qual interroga a subalternidade dos conhecimentos produzidos pelas populações negras e cria estratégias políticas para a descolonização dos currículos.

A formação de alianças com epistemologias que consideram a intersecção de raça, classe e gênero nas relações estruturais produzidas pelo colonialismo contribui com o nosso trabalho, pois essas formulações tensionam a branquitude, o racismo epistêmico e a colonialidade presente nos currículos acadêmicos. Tais inflexões têm provocado brechas de atuação, por meio de práticas efetuadas por sujeitos e coletivos, como identificamos nos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, revelando a existência de uma perspectiva decolonial negra atuando no Sul do Brasil.

4.1 INTERLOCUÇÕES COM OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS

Os movimentos de compreensão das implicações e efeitos causados pelo colonialismo são foco de estudos de intelectuais, pesquisadores/as e integrantes de grupos sociais que problematizam os processos de colonização aos quais os continentes Americano, Asiático e Africano foram submetidos. Nesse sentido, “a abordagem pós-colonial procura captar as continuidades, rupturas e complexidades específicas de períodos históricos, na tentativa de ir além das concepções cronológicas estritas, lineares e dicotômicas.” (MENESES, 2010, p. 222).

Costa (2006) manifesta: a abordagem pós-colonial é um conjunto extenso de elaborações provenientes de diferentes áreas do conhecimento que compartilham o esforço de construir referências epistemológicas contestadoras dos paradigmas instaurados pela modernidade. O intelectual demarca a origem da perspectiva pós-colonial, a partir dos estudos da chamada diáspora negra na década de 1980, sobretudo na Inglaterra e Estados Unidos. Em seguida, a abordagem pós-colonial difunde-se geograficamente por meio das

elaborações de intelectuais como Homi Bahbba, Edward Said, Gayatri Spivak, Stuart Hall e Paul Gilroy (COSTA, 2006).

Os pensamentos pós-coloniais surgem a partir de uma crítica aos estudos culturais que, embora apresentassem uma discussão relevante sobre a cultura na construção da sociedade, permaneciam fundamentados em contextos, referências e categorias eurocêntricas. Dessa forma, o sentido do “pós”, na expressão pós-colonial, não faz alusão meramente ao depois em uma lógica linear, mas, sobretudo, a uma reconfiguração no âmbito do discurso, da linguagem e do que a própria história possibilita revelar. O termo “colonial” concerne diferentes situações de opressão pelas quais pessoas ou grupos estão submetidas conforme demarcações de raça, gênero, etnia, entre outras (COSTA, 2006).

Ao compreendermos os estudos pós-coloniais como um campo heterogêneo e não como um recorte temporal, compete evidenciarmos o caráter dialógico e circular de pensamentos, ideias e concepções de mundo que, a partir de uma configuração anglo-saxônica, admite a luta anticolonial e anti-imperialista como centrais na discussão. No entanto, Mbembe (2006) evidencia: o pensamento pós-colonial não pode ser marcado como anti-europeu, considerando essa abordagem resultante do encontro entre a Europa e os mundos invadidos. Logo, as perspectivas pós-coloniais podem ser compreendidas como um posicionamento frente ao sistema colonial no intento de contribuir com a criação de alternativas ao pensamento moderno.

Em decorrência disso, os estudos pós-coloniais são concebidos sob uma perspectiva múltipla e diversa de intelectuais e pesquisadores/as que assumem a tarefa de compreender as relações de poder instituídas entre colonizador e colonizado (FANON, 2008). Tendo em vista as inúmeras contribuições de estudiosos/as pós-coloniais, consideramos abordagens cujos subsídios tensionam os modos de constituição eurocêntrica dos currículos sem a pretensão de associação a uma única perspectiva de pensamento.

As elaborações de Fanon (2005, 2008) são precursoras da abordagem pós-colonial, visto o uso do conceito de alienação colonial para descrever as formas pelas quais se estrutura o mundo e impede que os sujeitos conheçam e constituam suas próprias histórias. A colonização, para Fanon (2005), é um modo de organização objetiva e material que universalizou determinada visão de mundo, balizada por princípios iluministas separando razão da emoção. O processo de conhecimento eurocêntrico sustentado pela razão negou os saberes construídos pelos povos colonizados, considerados como sub-humanos. Assim, a Europa tornou-se a expressão do conhecimento, definindo o branco como critério da humanidade.

Fanon (2008) escreve a obra “Pele negra, máscaras brancas” para evidenciar a produção do branco como expressão universal da humanidade, constituindo o negro como o “outro” encerrado na “outridade” e não na “alteridade”. Ao problematizar “Que quer o homem negro”, Fanon declara: “o negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo.” (FANON, 2008, p. 26). Desse modo, a metáfora da “máscara branca” é uma estratégia de sobrevivência da qual o sujeito negro precisa usar para ser aceito na sociedade. Isso porque o/a negro/a é percebido/a por sua aparência, carregada através de seu corpo, sendo a cor da pele a primeira “marca” percebida ao avistar uma pessoa. Dessa forma, Fanon propõe um desprendimento radical da Europa na tentativa de compreender o processo histórico das populações colonizadas e do reconhecimento da diferença, mediante a construção de um novo arranjo material e simbólico que considere histórias, linguagens e as narrativas dos sujeitos.

Fanon (2005), na obra “Condenados da Terra”, expõe acerca do racismo provocar a desumanização tanto em sujeitos brancos quanto em negros. A colonização transformou os colonizados em seres destituídos de humanidade pois, a partir das violências sofridas, desejam tornarem-se perseguidores. A descolonização, portanto, é um fenômeno extremamente violento, porque é necessário matar o colono fora e dentro de cada um e propor uma alteração da ordem do mundo. Essa mudança pressupõe um desprendimento da Europa, a partir da consciência social das relações de poder em vigência na sociedade. Fanon defende: “para nós mesmos e para a humanidade, camaradas, é preciso renovar-nos, desenvolver um pensamento novo, tentar pôr de pé um homem novo.” (FANON, 2005, p. 366). Por isso, o sentido da luta não deve ser pela preservação da cultura, mas, sobretudo, pela libertação do ser humano e a possibilidade de (re)significação da cultura (FANON, 2005).

Ao localizar a importância das elaborações de Fanon, destacamos outra referência fundamental para os estudos pós-coloniais, desenvolvida por Said (1990), em “Orientalismo”, cuja argumentação sustenta o Oriente como uma invenção criada pelo Ocidente, que, ao dominar as relações entre ambos, produziu uma colonização cultural e territorial do Oriente Médio. Desse modo, o intelectual compreende o orientalismo como um estilo de pensamento dominante e autoritário sobre o Oriente, elaborando ideias e representações acerca dos costumes, valores, crenças e religião que se quer universal e universalizante, essencializando identidades e culturas.

As relações de poder e de dominação, exercidas pela lógica ocidental, atingiu a imagem criada de África. Mudimbe (2013), na obra “A invenção de África”, problematiza os

discursos colonialistas de uma ideia essencializada dos/as africanos/as, a partir da noção de inferioridade e primitividade, que desumanizou e ignorou os conhecimentos produzidos nesse continente. A estrutura colonial, apontada em Mudimbe (2013), organizava-se por meio de aquisição e exploração de terras, políticas de domesticação de indígenas e instalação de novas formas de produção, constituindo-se ações complementares que alcançavam dimensões físicas, espirituais e ideológicas.

Dessa forma, Mudimbe (2013) compreende o colonialismo como um projeto ideológico criador e disseminador de categorias e discursos etnocêntricos, consolidando uma ideia de África intitulada de ‘africanismo’. Tais discursos assentavam-se em três processos fulcrais: noções exóticas sobre “selvagens” relatadas pelos viajantes, compreensão filosófica acerca da hierarquização de civilizações e investigações antropológicas do “primitivismo”.

Os universos africanos constituíram-se objetos do conhecimento, a partir do que o intelectual chama de ‘biblioteca colonial’, ou seja, um conjunto de formulações discursivas produzidas por observadores, missionários e antropólogos, balizados em pensamentos racistas e etnocêntricos. Essas concepções e discursos foram amplamente difundidas no âmbito político, científico e religioso, permeando a formação das ciências sociais e naturais e foi por estes “[...] múltiplos discursos que os mundos africanos foram estabelecidos enquanto realidades para o conhecimento. E, actualmente (sic), os próprios africanos lêem (sic), desafiam, rescrevem estes discursos como um modo de explicar e definir a sua cultura, história e ser.” (MUDIMBE, 2013, p.12). Alerta, ainda, quanto ao pensamento africano ser um produto do ocidente, pois,

O pensamento africano moderno, de alguma forma, parece ser basicamente um produto do ocidente. Além disso, uma vez que a maioria dos líderes e pensadores recebeu uma educação ocidental, o seu conhecimento encontra-se na encruzilhada da filiação epistemológica ocidental e do etnocentrismo africano. Além do mais, muitos conceitos e categorias que sustentam este etnocentrismo são invenções do ocidente (MUDIMBE, 2013, p. 229).

A chave para subverter as lógicas epistemológicas ocidentais, apontada pelo intelectual, está na emergência de uma *gnose* africana que leva em consideração a historicidade da produção do conhecimento, reconceitualizando o método científico e instituindo outras relações nas quais a ciência estabeleça diferentes formas, tipos e sujeitos do conhecimento, pois “ninguém se encontra no centro da experiência humana e não existe um humano que possa ser definido como o centro da criação.” (MUDIMBE, 2013, p. 239).

Nesse movimento de apontar estudos inscritos no pensamento pós-colonial, evidenciamos a produção da indiana Spivak (2010), “Pode o subalterno falar?” considerada uma referência para o Grupo de Estudos Subalternos. A intelectual argumenta, ao indicar que o subalterno não pode falar, que na ausência da agência dos sujeitos oprimidos, validada institucionalmente, não haveria quem os escutasse. Por isso, elabora uma crítica aos/as próprios/as intelectuais que acreditam poder falar e construir um discurso de resistência pelo “outro”. Assim, nesse movimento de representar os oprimidos e subalternos na produção teórica, “os intelectuais representam a si mesmos como sendo transparentes.” (SPIVAK, 2010, p. 33). Desse modo, os/as intelectuais devem (ou deveriam) possibilitar condições e espaços pelos quais o subalterno possa falar ao se articular na discussão, e, sobretudo, ser ouvido.

Ballestrin (2013) anuncia: a América Latina insere-se na discussão da abordagem pós-colonial mediante o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos⁸⁵, criado em 1992, com a reimpressão do texto escrito por Anibal Quijano “Colonialidade y modernidad-racionalidad”. Após alguns movimentos, o argumento pós-colonial é radicalizado para pensar a trajetória de dominação e exploração da América Latina, formando o Grupo Modernidade/Colonialidade, balizado pela crítica ao eurocentrismo que alguns estudos subalternos conservavam em suas referências. Grosfoguel (2010) aponta a desagregação do grupo latino-americano dos estudos subalternos visto que seus integrantes “optaram por fazer estudos **sobre** a perspectiva subalterna, em vez de os produzir **com** essa perspectiva e **a partir** dela.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 456, grifos nossos). Além disso, o intelectual destaca: latino-americanistas priorizaram uma epistemologia eurocêntrica, definidas pela abordagem pós-estruturalista e pós-moderna ocidental, balizadas por referenciais como Foucault, Derrida e Gramsci. Consoante a isso, esse ponto de vista estava conectado ao “cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 458). Em discordância dessa abordagem, é criado o grupo Modernidade/Colonialidade, em 1998, constituindo-se em atividades, seminários e publicações integrando uma multiplicidade de discussões, conceitos e áreas de estudos, e apresentando a noção de giro decolonial⁸⁶.

⁸⁵ Ressaltamos quanto ao Grupo de Estudos Subalternos, temos: o Grupo Estudos Subalternos, formado por teóricos sul-asiáticos, e o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, inspirado no anterior.

⁸⁶ Assumimos a ideia de giro decolonial como uma atitude insurgente dos sujeitos subalternizados como ativistas, pensadores e criadores da luta pela descolonização (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES, GROSFOGUEL, 2019).

O processo histórico de colonização dos países da América Latina foi marcado pelo controle e domínio do poder, economia, política e cultura, suprimindo as narrativas das populações colonizadas. O colonialismo é uma estrutura de dominação e exploração reguladora de aspectos políticos, mecanismos de produção e formas de trabalho de uma dada população (QUIJANO, 2010). Enquanto o colonialismo estabelece as relações políticas e econômicas, pelas quais a soberania de um povo está no controle de outro, a colonialidade consolida-se como um padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo. Embora o colonialismo seja muito mais antigo, a colonialidade sobrevive profundamente através do domínio social, racial, cultural, econômico e político dos modos de vida das populações colonizadas. Assim, consideramos:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente⁸⁷ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A ideia de colonialidade, instalada através de um projeto global, iniciou a partir da conquista e destruição das Américas, articulado com a ideia de modernidade, sistema capitalista e ideologia eurocêntrica. Por isso, compreendemos a colonialidade como um modelo de poder que constituiu a modernidade e permitiu a consolidação da Europa como produtora universal e verdadeira dos conhecimentos científicos, ou seja, o colonialismo foi a condição *sine qua non* de constituição da Europa e da modernidade. Logo, modernidade e

⁸⁷ Por nossa livre tradução:

“Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica, em que a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, que constitui tal nação em um império. Ao contrário desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas ao invés de se limitar a uma relação de poder formal entre dois povos ou nações, refere-se antes à forma como trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios do bom trabalho acadêmico, na cultura, no bom senso, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Em certo sentido, respiramos colonialidade na modernidade diariamente.”

colonialidade são faces da mesma moeda, dado que a modernidade não seria possível sem a colonialidade, e esta representa uma dimensão imprescindível dos discursos modernos (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

O conceito de colonialidade do poder é constituído primeiramente por Quijano (2005) para exprimir os modos como a noção de raça torna-se um princípio estruturante das relações hierárquicas inteiramente articuladas ao controle do trabalho e a produção do conhecimento. A concepção de raça, para o intelectual, foi elaborada na modernidade mediante as diferenças entre as características biológicas e os modos como os sujeitos constituem suas relações. Na América, essa ideia foi desenvolvida como instrumento para inferiorizar os povos colonizados, por meio de seus atributos fenóticos e elaborações cognitivas e culturais. Assim, a ideia de raça foi o epicentro na classificação das pessoas quanto aos níveis, lugares e papéis desempenhados nas disposições de poder do novo sistema instaurado.

Quijano (2005) assinala: a América, até ser inventada e colonizada pelos Ibéricos, era composta por diferentes povos que carregavam suas histórias, linguagens, saberes culturais e identitários. No processo de dominação, povos como astecas, maias, incas e chibchas, entre muitos outros, foram nomeados de índios, reduzindo-os a uma única identidade racial. De tal modo, o mesmo ocorreu com as pessoas trazidas violentamente de África, pertencentes aos diferentes grupos étnicos (iorubás, congos, zulus, achantes, entre muitos outros) e também foram definidas de modo homogêneo. Essa história colonial trouxe efeitos perversos para as populações que foram desprovidas de seus conhecimentos, culturas e memórias, consideradas seres inferiores.

Os povos colonizados foram classificados com base em três linhas articuladas pela colonialidade do poder: trabalho, raça e gênero. Sobre o primeiro aspecto, Quijano (2010) aponta o controle da força, recursos e produtos gerados pelo trabalho impostos como mecanismo primordial e contínuo. A discussão de gênero implica no domínio do sexo tendo em conta o controle da “propriedade”. A noção de raça, abalizada no fenótipo, foi mundialmente imposta, classificando a população em identidades raciais e segmentando os seres em superiores e inferiores. Essas três linhas de exploração e dominação social são consideradas inseparáveis e fundamentais nas análises acerca da colonialidade, poder e classificação social.

Na divisão do trabalho, a categoria raça foi um elemento fundante nos modos de exploração colonial ao escravizar negros e indígenas. A dominação do trabalho não assalariado provocou uma concepção de que o pagamento pelo trabalho era privilégio de

sujeitos brancos. A condição de inferioridade atribuída às populações colonizadas promoveu imposições violentas obrigando a realização do trabalho sem pagamento. Nas palavras de Quijano (2010):

Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política (QUIJANO, 2005, p. 138).

Logo, de maneira distinta ao que apresenta a perspectiva eurocêntrica, raça e gênero estruturam a população entre sujeitos superiores e inferiores tornando-se um elemento integrante da organização do trabalho e na lógica moderna. Lugones (2020) ao analisar o conceito de colonialidade de poder elaborado por Quijano, formula uma crítica ao modo como o intelectual compreende o gênero visto somente em termos de acesso sexual às mulheres, reduzindo a ideia de sexo em um sentido biológico. Partindo da restrição de gênero na organização sexual, recursos e produtos, Quijano mantém as categorias de gênero e raça isoladas uma das outras, ignorando nesse debate as mulheres colonizadas e reproduzindo dicotomias que universalizam e essencializam as mulheres não brancas. Segundo a intelectual:

A lógica dos eixos estruturais mostra o gênero como formado por e formando a colonialidade do poder. [...] o eixo da colonialidade não é suficiente para dar conta de todos os aspectos do gênero. Que aspectos se tornam visíveis depende do modo como o gênero se conceitualiza no modelo. No padrão de Quijano, o gênero parece estar contido dentro da organização daquele “âmbito básico da vida”, que ele chama “sexo, seus recursos e produtos”. Dentro do quadro que ele elabora existe uma descrição de gênero que não é questionada, e que é demasiadamente estreita e hiperbiologizada – já que traz como pressupostos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade, a distribuição patriarcal do poder e outras ideias desse tipo (LUGONES, 2020, p. 69).

A imposição desse sistema de gênero é constituída e constituidora da colonialidade do poder, materializadas por meio da ascensão dos projetos coloniais executados pela Europa. Nessa lógica, a intelectual identifica dois lados no sistema de gênero colonial: um visível/iluminado estruturado somente na vida de homens e mulheres brancas e heterossexuais, determinando hegemonicamente as relações opressoras de homens brancos sobre as esferas da vida; e o lado oculto/obscuro eliminando toda e qualquer categoria que

escapa do sistema binário, invalidando os diferentes modos de participação dos sujeitos na sociedade, limitando-os a tão somente a animalidade e a exploração laboral e sexual. Seguindo essa perspectiva, negros e índios não foram classificados como homens e mulheres, mas seres sem gênero, sob violentas práticas de negação e destruição de suas culturas, saberes e constituição de comunidades (LUGONES, 2020).

Essas colocações, emblemáticas na constituição do pensamento decolonial, analisam o gênero como uma categoria formulada pelo vocabulário colonial e um elemento estruturante da colonialidade do poder. Ao propor um sistema colonial de gênero como uma lente de análise, Lugones (2020) reconhece a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade na criação de categorias de opressão que desumanizam e desconsideram as mulheres colonizadas enquanto sujeitos.

Diante disso, o sistema de acumulação do capital sempre articulou as perspectivas racistas, eurocêtricas e heteropatriarcais revelando-se imprescindível na consideração de raça e gênero nas análises e discussões. Mesmo após a independência dos Estados, as sociedades mantiveram-se subordinadas ao processo colonial instaurado pelos europeus que, permaneceram desinteressados de qualquer intenção social para com a população negra e indígena. Embora a libertação dos sujeitos escravizados tenha sido “decretada”, o propósito não foi de assalariá-los pelo serviço realizado, mas sim substituí-los por trabalhadores/as imigrantes de países europeus e asiáticos. Assim, a independência dos países da América Latina, “não foi um processo em direção ao desenvolvimento dos Estados-nação modernos, mas uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais.” (QUIJANO, 2005, p. 135).

A Europa tornou-se a principal controladora do mercado mundial, por meio da dominação e imposição de novas identidades geográficas para todas as regiões do planeta. Além do controle do sistema capitalista, a Europa centralizou modos de experiências culturais, subjetividades e histórias dos povos colonizados, estabelecendo uma única ordem cultural global definida pela hegemonia europeia. Segundo Quijano, as populações colonizadas foram expropriadas de suas elaborações culturais, reprimindo “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade.” (QUIJANO, 2005, p. 121).

A dominação do mercado e a centralização de uma única referência cultural produziu uma marca comum aos colonizadores denominada de etnocentrismo⁸⁸. Além da colonização etnocêntrica, a classificação racial contribuiu para a legitimação da ideia de superioridade dos europeus em relação aos demais povos. O processo que controlava e dominava o poder de definir a cultura, histórias, saberes, normas e conhecimento, instituiu e naturalizou uma hegemonia europeia em relação aos demais países do mundo. Nessa perspectiva, foram elaboradas categorias binárias de conhecimento, separando o Oriente do Ocidente, o civilizado do não civilizado, o tradicional do moderno, o racional do irracional e o científico do mitológico.

A produção de uma única perspectiva de conhecimento balizada por um padrão de poder, desconsiderando qualquer modo de experiências culturais das populações colonizadas é chamada de eurocentrismo. Esse modo de racionalidade do conhecimento é constituído por relações de poder capitalista, naturalizando uma superioridade europeia sobre os demais países. As tentativas de apagamento e destruição das próprias histórias da população colonizada foram efeitos do processo de colonização. A negação dos seus saberes, culturas, identidades, representações e narrativas são consideradas medidas fulcrais impostas pelos colonizadores para eliminar os modos de existência dos sujeitos. Esse projeto contribuiu eficazmente para o domínio de um conhecimento europeu e ocidental que demarca os currículos educacionais, vigorando um único pensamento nas instituições universitárias.

A escravização de africanos/as sequestrados/as tornou-se um elemento marcante na história das Américas e permitiu um vergonhoso genocídio, mediante a morte de milhares de africanos/as no processo de captura e transporte dessa população. Sobre a travessia do Atlântico, Mortari (2015) enfatiza: nenhuma região americana esteve tão conectada ao continente africano quanto o Brasil, considerando que dos doze milhões de africanos/as trazidos/as para a América, entre os séculos XVI e XIX, 40% desembarcaram em portos brasileiros.

O tráfico Atlântico e a escravidão de africanos/as foram caracterizados por movimentos complexos e fundados na exploração violenta nos mais diferentes contextos em que os sujeitos estavam inseridos. Uma violência bruta, cruel e quase impossível ser retomada na memória, sem trazer dor, lutas e resistências por suas formas de viver, de ser, estar no mundo e reinvenção de suas identidades e pertencimentos. Desses processos, em

⁸⁸ “É um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras. Consiste em acreditar que os valores próprios de uma sociedade ou cultura particular devam ser considerados como universais, válidos para todas as outras.” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 181).

muitos momentos, tivemos a criação de alternativas de sobrevivência em contextos diaspóricos (MORTARI, 2015).

Os sujeitos escravizados foram impedidos de praticar suas elaborações culturais e religiosas, negando suas perspectivas de conhecimentos e encerrados em um sistema de racismo epistêmico (GROSGUÉL, 2016). A incapacidade intelectual atribuída à população escravizada foi a premissa para Santos (1999) e Carneiro (2005) denominarem de epistemicídio, eliminando povos e formas de conhecimentos consideradas estranhas. Para Santos, “o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista.” (SANTOS, 1999, p. 283). Ao tratar do epistemicídio no Brasil, Carneiro (2005) o define como a negação da condição da população negra como produtora de conhecimento e invalidação das experiências que os sujeitos negros construíram/constroem acerca dos diferentes modos de pensar o mundo.

No entanto, Mortari (2015) salienta que a diáspora africana não representou exclusivamente o desenraizamento forçado e a coibição dos conhecimentos de africanos/as trazidos/as para o Brasil. A intelectual destaca um movimento marcado, sobretudo, pela luta por viver e sobreviver, a partir da reinvenção de novas configurações de identidades, culturas e pertencimentos. Por isso, a concepção de diáspora é assumida como um processo permeado por fluxos transatlânticos de ideias, visões, culturas, identidades, ressignificadas e reinventadas por meio do encontro e das interações efetivadas com os diferentes sujeitos (MORTARI, 2015).

Apesar das diversidades e potencialidades construídas a partir das experiências de vida dos sujeitos afrodiaspóricos, as relações de poder, os sistemas de opressão e a supremacia racial branca manteve/mantêm a população negra na base da pirâmide social, embora tenha passado quase 130 anos de abolição da escravização no Brasil⁸⁹. Munanga (2008) sobreavisa: a grande dificuldade encontrada pelos movimentos negros atrela-se com a ideologia racial elaborada entre os séculos XIX e XX, caracterizada pelo ideário do

⁸⁹ O Atlas da Violência (2019) evidencia um genocídio da população negra, revelando: as principais vítimas de homicídios no Brasil possuem um perfil muito particular: homens, negros, jovens e com baixa escolaridade. Na medida em que houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros/as, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%, totalizando um aumento de 34,7% na diferença de letalidade contra negros/as. Isso significa que os riscos de um homem negro ser assassinado é 74% maior do que um homem branco e, para as mulheres negras, a taxa é de 64% maior se comparada às mulheres brancas. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 22 abr. 2019.

branqueamento⁹⁰. O término do sistema escravista no Brasil, para o intelectual, produziu uma demanda central entre os setores da elite política e intelectual incomodados com a formação da nação e a consolidação de uma identidade nacional brasileira. Preocupados com a pluralidade racial produzida pela colonização, alguns intelectuais brasileiros⁹¹ que acreditavam na existência da superioridade da raça branca em relação aos não brancos, assumiram o ideário do branqueamento como uma saída para a construção de uma nação. O ideal de embranquecer o país operou de maneira coercitiva, por meio de diferentes mecanismos físicos e psicológicos sobre a população negra de modo a tornar-se um dispositivo dos sistemas de governo até meados do século XX, estabelecendo como critérios de classificação racial as características físicas e culturais dos indivíduos.

Balizados no racismo científico do século XIX, líderes do governo brasileiro impediram manifestações de povos africanos e indígenas, visto a ideia de submetê-los à cultura hegemônica, europeia, cristã, baseada no ideal de branqueamento. Os efeitos dessa ideologia foram imensuráveis, incidindo sobre a população negra que tiveram/tem a própria identidade negada, além de serem culpabilizados pela discriminação e desigualdades sofridas.

Mas, em que medida a discussão elaborada pelos pensamentos pós-coloniais e decoloniais contribui com a temática deste trabalho? Problematizar a estrutura colonial mantida e atualizada pela colonialidade, racismo, heteropatriarcado e branquitude, gera inflexões e disputa das tradições teóricas compositivas dos currículos acadêmicos, admitindo a necessidade de legitimação e visibilização das epistemologias historicamente ignoradas nos projetos acadêmicos dos cursos. Tal perspectiva eclode na universidade e escancara o epistemicídio acadêmico que institui as configurações curriculares dos cursos, como nos ensina Carneiro (2005)

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima (sic)

⁹⁰ Munanga (2008) compreende o processo de branqueamento condicionado ao conceito de mestiçagem empregado “[...] para designar a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal de nossas análises não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerente à história evolutiva da humanidade.” (MUNANGA, 2008, p. 21).

⁹¹ Entre os intelectuais que buscavam uma única identidade para o Brasil, Munanga (2008, p. 48-49) destaca: “Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Raimundo Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, entre outros.”

pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A inferiorização da produção de conhecimento formulada por intelectuais negros/as é materializada nos espaços universitários, idealizados por uma tradição teórica brancocentrada, silenciando e ignorando epistemologias produzidas pelos sujeitos colonizados. Vimos a manutenção do silenciamento dessas epistemologias nas pesquisas abarcadas no levantamento bibliográfico, assim como nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS que, embora brechas quanto a dimensão racial, ainda preservam uma configuração curricular predominantemente eurocêntrica.

Por isso, as perspectivas problematizadoras dos sistemas de opressão criados pelo colonialismo e atualizados pela colonialidade, cooperam para criar fissuras nos espaços institucionais, permitindo a entrada da produção científica de intelectuais afrodiáspóricos nos currículos e reconhecendo-os enquanto agentes de um conhecimento integrado nas bibliografias dos programas e planos de ensino das disciplinas.

Nesse quadro de abrangência, alguns intelectuais propõem a decolonialidade como um terceiro elemento representado por um movimento de resistência epistêmica, política, econômica, social e cultural, efetuado a partir de ações teóricas e práticas sob o reconhecimento de diferentes saberes e culturas. O conceito de decolonialidade⁹² busca superar os discursos acadêmicos de que vivemos em um mundo descolonizado após o término das administrações coloniais. A divisão internacional do trabalho, entre centros e periferias bem como a hierarquização étnico-racial da população, não foi alterada consideravelmente com o fim do colonialismo, provocando uma transição entre colonialismo moderno e colonialidade global. Desse modo, a concepção de decolonialidade interroga as

⁹² Sobre a eliminação do “S”, no termo descolonização, Walsh (2017) destaca que “suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 24-25).

Por nossa livre tradução:

“Eliminar o “s” é minha opção. Não é promover o anglicismo. Pelo contrário, tenta marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des” e o que pode ser entendido como um simples desarmamento, desfazer ou reverter do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços desistissem de existir. Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não existe estado de colonialidade nulo, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta pelo qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas.” (WALSH, 2017, p. 24-25).

hierarquias culturais, raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que permaneceram inalteradas com a descolonização (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

O processo decolonial, ao compreender os efeitos da colonização para a produção da inexistência dos conhecimentos e das narrativas dos povos colonizados, assume uma perspectiva de diálogo entre diferentes culturas étnicas e raciais, e intenta romper com as opressões impostas através das relações de poder e dominação. Walsh (2009) aponta o pensamento decolonial como

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na interiorização de alguns seres como menos humanos. É isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade* (WALSH, 2009, p. 24, grifo do original).

Contudo, o movimento de incorporar a diversidade de conhecimentos produzidos pelas populações subalternizadas ainda não se tornou possível nas diferentes instâncias, sejam sociais, culturais, educacionais ou econômicas. Esse processo, considerado por alguns como um giro decolonial, consiste em uma prática de resistência política, teórica e epistemológica da colonialidade. Retomando ao conceito, o giro decolonial representa a abertura para a liberdade do pensamento e aos diferentes modos de constituição de vidas, objetivando eliminar a colonialidade do ser e do saber, articulada ao exercício da democracia (MIGNOLO, 2007). Desse modo, o pensamento decolonial apresenta-se como outro modo de pensar, produzir conhecimento e atuar nas diferentes esferas, a fim de ultrapassar as discussões nas ciências sociais, atingindo a universidade, o direito, as artes e a política.

Grosfoguel (2016) alerta para as estruturas hegemônicas do conhecimento, sobretudo as ciências sociais, conservadas sob o privilégio epistêmico produzido especialmente por homens brancos de cinco países: Alemanha, França, Itália, Inglaterra e Estados Unidos. Ainda que as elaborações epistêmicas construídas pelos diferentes lugares do mundo tenham se alargado, o cânone do pensamento permanece apoiado nas abordagens criadas pelos homens desses cinco países mencionados. Portanto,

A pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo. Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações

geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

Na contemporaneidade, as instituições concebidas sob a ideia de universalidade do conhecimento ainda conservam uma perspectiva eurocêntrica e com sujeitos baseados em um padrão hegemônico branco, masculino e heterossexual. As teorias formuladas, por esses homens brancos estrangeiros, fundaram os paradigmas teóricos e metodológicos das diferentes áreas e disciplinas dos cursos de graduação, inclusive dos cursos de Pedagogia que permanecem privilegiando as chamadas perspectivas clássicas da educação.

Por outro lado, os currículos acadêmicos estão sendo fortemente questionados por diferentes coletivos sociais, cujo intuito é libertar as vozes e conhecimentos historicamente ignorados na disputa de narrativas. Dentre os movimentos, destacamos a perspectiva de aprender com as Epistemologias do Sul, propostas por Santos e Meneses (2010), pois ao denunciar o desperdício gerado pela negação das experiências dos sujeitos do Sul global⁹³, apresentam uma proposição de reconhecimento e valorização da diversidade de saberes e experiências historicamente invalidadas. Assim, uma Epistemologia do Sul baseia-se em “aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Essa perspectiva reivindica uma ecologia dos saberes no sentido de reconhecer a pluralidade dos modos de conhecimentos que ultrapassam os saberes científicos, valorizando a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS; MENESES, 2010).

Em contrapartida ao projeto colonial que suprimiu uma diversidade de práticas de conhecimentos, alguns/as intelectuais identificam grupos sociais em resistência e luta contra as diversas tentativas de destruição. As manifestações e movimentos contra-hegemônicos reivindicam a inclusão social para além do capitalismo, reconhecidos por Santos (2010) como cosmopolitismo subalterno. “Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica (sic), social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação (sic) do capitalismo global.” (SANTOS, 2010, p. 51). Tais iniciativas problematizam as relações de poder impostas, balizando-se no reconhecimento da diferença, assim como na redistribuição dos recursos materiais, simbólico e políticos, com intuito de expandir a diversidade epistemológica do mundo.

⁹³ Os/as intelectuais concebem o Sul “metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Dussel (2016) apresenta a proposta de transmodernidade em face ao desafio de resistência às estruturas coloniais conservadas pela colonialidade. A transmodernidade significa a valorização das expressões culturais negadas e desprezadas pelo projeto da modernidade, possibilitando a construção de diferentes elementos produzidos pelas práticas epistêmicas do Sul. Nas palavras do intelectual:

A afirmação e o desenvolvimento da alteridade cultural dos povos pós-coloniais, integrando-se ao melhor da Modernidade, não deve se desenvolver em um estilo cultural que leve a uma unidade globalizada, indiferenciada ou vazia, mas a um pluriverso transmoderno (com muitas universalidades: europeia, islâmica, vedanta, taoista, budista, latino-americana, bantu etc.), multicultural, em um diálogo crítico intercultural (DUSSEL, 2016, p. 70).

A proposta não descarta elaborações desenvolvidas pela modernidade, mas, sobretudo, valida o que foi deixado de fora das construções da cultura moderna universal, por meio do esforço coletivo para a criação de estratégias de contraposição das relações de poder e tomada de decisões. A transmodernidade é um processo de produção de projetos epistêmicos firmado nos diferentes modos de vida desprezados pelas culturas globais, afrontando estruturas coloniais, racistas, sexistas, patriarcais, cristãs e eurocêntricas.

A perspectiva decolonial vai ao encontro das determinações da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas respectivas Diretrizes Curriculares que preconizam uma reeducação das relações étnico-raciais, a partir do reconhecimento e valorização das histórias, culturas e identidades dos sujeitos afrodiáspóricos. Assim como o projeto decolonial, as Diretrizes não ignoram ou rejeitam as produções já elaboradas pela modernidade, alterando o foco de abordagem eurocêntrica por um africano, e, sim, ampliam a perspectiva curricular, reconhecendo a diversidade racial, cultural, social e econômica da sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

Vale salientar os estudos de Smith (2018) quanto as críticas aos/às intelectuais ocidentais dissimulados em discursos pós-coloniais. Tal estudo denuncia as violências e opressões vividas pelas populações indígenas, propondo maneiras de descolonizar a pesquisa científica que historicamente desumanizou e desconsiderou os conhecimentos indígenas. Ao se posicionar enquanto mulher indígena na Nova Zelândia, a intelectual oferece subsídios para compreendermos o poder do imperialismo e do colonialismo na experiência indígena e na vida das populações negras brasileiras.

A intelectual elenca quatro conceitos primordiais para o projeto de deturpação, silenciamento e ridicularização dos conhecimentos da cultura indígena: imperialismo,

história, escrita e teoria. A concepção de imperialismo é inerente ao sistema colonial que permitiu o desenvolvimento econômico dos novos Estados europeus, por meio da dominação, opressão e violência contra as populações colonizadas. A ideologia, contida nas relações imperais e legitimada pela ciência ocidental, determinou critérios para atribuir o título de humanidade para pessoas e/ou a grupos sociais, fundamentando-se na hierarquização das raças. Deste modo, “[...] o imperialismo e o colonialismo trouxeram absoluta desordem aos povos colonizados, desconectando-os de suas histórias, de suas paisagens, de suas línguas, de suas relações sociais e, de suas formas de pensar, de sentir e de interagir com o mundo.” (SMITH, 2018, p. 41).

Nesse sistema, a escrita contribuiu efetivamente para o desenvolvimento de uma teoria que demarca e classifica as civilizações superiores e inferiores, hierarquizando as populações consideradas incapazes de pensar e produzir conhecimento. A história ocidental foi criada sob uma lógica hegemônica de pensamento e amparada por um projeto de modernidade desenvolvido por crenças dominadoras acerca do “Outro”. Assim, importa atentar para algumas premissas: a ideia de que a história é um discurso totalizante; há uma história universal; a história é uma grande cronologia; a história é equivalente ao desenvolvimento; a história tem a ver com a autorrealização do ser humano; os relatos da história só podem ser contados numa narrativa coerente; a história é uma disciplina inocente; a história se constrói sobre categorias binárias e a história é patriarcal (SMITH, 2018).

A intelectual evidencia o quanto história e escrita foram primordiais na legitimação das relações de poder, utilizadas em favor dos interesses dos sujeitos que a instituíram, como modo de manter a dominação sobre as demais populações. Mesmo a história, utilizada para excluir e marginalizar “o Outro”, sua revisão faz-se imprescindível levando em consideração outras formas possíveis de contar tais histórias. Conhecer e interpretar o passado têm sido um esforço necessário e desafio constante de populações indígenas e negras para alternativas e estratégias na criação de histórias, escritas e teorias ancoradas em outras visões de mundo.

Vale enfatizar: o movimento intitulado decolonial, enquanto perspectiva agregadora de intelectuais que edificam uma compreensão teórica e prática de resistência à colonialidade, pode ser considerado recente. No entanto, não pretendemos reduzir a decolonialidade a um projeto acadêmico, reconhecendo práticas decoloniais na longa tradição de resistências e de (re)existências das populações negras, indígenas e quilombolas (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016; GOMES, 2019). Portanto, muito antes da produção acadêmica dos conceitos entendidos hoje como decoloniais, indivíduos e coletivos sociais atuavam de modo prático contra as opressões e violências advindas da lógica colonial.

Deste modo, corroboramos com a crítica realizada sobre a arrogância de algumas perspectivas decoloniais e o risco dessa abordagem tornar-se uma moda acadêmica que não supera contribuições conceituais e abstratas (CARVALHO, 2019a; GOMES, 2019; SMITH, 2018). Tais intelectuais evidenciam a decolonialidade apregoada, sobretudo, nos posicionamentos políticos e práticos, considerando os mais de 500 anos de lutas efetivadas pelas populações africanas e afrodiaspóricas (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019).

Portanto, nosso trabalho assume a decolonialidade como uma postura prática de resistências às estruturas de opressão e não como um lugar fixo na história. Evidenciando as práticas decoloniais de luta pela vida e pela sobrevivência e o protagonismo dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, que receberá destaque no próximo item pela atuação política na luta antirracista e de emancipação dos sujeitos (GOMES, 2017).

4.2 O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: ESTRATÉGIAS INSURGENTES DE DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

*[...] a questão de raça é uma disputa diária, inclusive para a aceitação de que raça seja uma categoria importante para o pensamento e para a construção das pesquisas, de todas as pesquisas, independente da área. [...]. E a gente, enquanto branco, só aprende isso com os **movimentos negros**. Se a gente fica só dentro dessa casa (a universidade) a gente se acomoda e vai achando que já está tudo bem - Professora Carla, branca, UFRGS, grifos nossos (Diário de Campo, agosto/2019).*

Embora os estudos pós-coloniais e decoloniais tenham culminado na academia brasileira recentemente, identificamos um conjunto de ações políticas e sociais que já contestava e alterava a lógica epistêmica de conhecimento, anteriormente a produção científica decolonial. Esse argumento baseia-se nas elaborações de Gomes (2019) ao assumir “a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil.” (GOMES, 2019, p. 223).

O colonialismo é denunciado pelos movimentos protagonizados pelas populações negras, a partir das vozes que ecoaram lágrimas e revoltas nos porões dos navios, como brilhantemente Evaristo (2016, 2017, 2019, 2020) denuncia, movimenta, alerta em suas obras. Desde as primeiras ações de opressão, sujeitos e/ou organizações coletivas reagem e

enfrentam os modos de dominação e exploração, anunciando suas existências através de ocupações, atos, marchas, mobilizações e seus pertencimentos (GOMES, 2019).

A produção epistemológica negra teve origem nas experiências sociais, nas periferias, na prática cotidiana e na constituição intelectual de negros/as que não tiveram a devida legitimidade e o reconhecimento pela ciência moderna ocidental. Por isso, o relato da professora Carla demonstra o perigo de limitarmos-nos aos espaços internos das universidades, desconsiderando ações, lutas, demandas e conhecimentos engendrados pelo Movimento Negro e que se expandem para além dos muros universitários.

A perspectiva decolonial negra está vinculada ao ideário de raça, ressignificado pelo Movimento Negro, tornando-a uma categoria para analisar desigualdades sociais, relações de poder e privilégios da branquitude na sociedade brasileira. Gomes (2019) afirma: as ações organizadas pelos/as negros/as já nasceram questionando a ideologia de raça, anterior a reconhecida produção de Quijano (2010) acerca da colonialidade do poder, que admite a noção de raça como organizadora do mundo.

Gonzalez (1988) é um dos exemplos de intelectual considerada precursora da produção científica negra no Brasil que problematizou os efeitos do racismo, colonialismo e imperialismo no continente americano. Partindo de referências como Fanon, a intelectual procurou compreender os mecanismos elaborados pelos países europeus nas colônias, atribuindo ao racismo função primordial na constituição da ideia de superioridade do colonizador em relação ao colonizado. Gonzalez (1988) identifica estratégias de resistências de negros/as e indígenas na América, buscando reconhecer os avanços protagonizados por essas populações. E, cria a categoria ‘Amefricanidade’ para o reconhecimento do processo histórico de resistências das populações negras na diáspora, assim como os conhecimentos dos povos indígenas e suas lutas contra o sistema colonial. Assim sendo,

As implicações políticas e culturais da categoria *Amefricanidade* (“*Amefricanity*”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (GONZALEZ, 1988, p. 76-77, grifo no original).

A categoria elaborada por Gonzalez (1988) propõe uma mudança epistemológica, visto que, desde a década de 1980, denunciava a hierarquia racial instaurada pela ciência moderna ocidental, determinando um padrão de conhecimento que desconsiderava as experiências da diáspora africana; e, aproximando-se de Quijano (2010), denominou de colonialidade do poder. Por outro lado, Gonzalez anunciava a importância dos trabalhos de intelectuais africanos e amefricanos em luta pela afirmação de um legado histórico, considerando as experiências filosóficas, científicas, culturais, religiosas e artísticas, produzidas no continente americano.

A luta dos movimentos sociais reivindicando os direitos de negros/as, mulheres, indígenas e populações LGBTI+ passam a ganhar ainda mais destaque nos anos de 1990, sobretudo, nos contextos da produção acadêmica brasileira⁹⁴. Após um processo de tensões e pressões acerca do reconhecimento desses grupos sociais, as pesquisas começam a incorporar outros aspectos e categorias para além da dimensão socioeconômica (GOMES, 2010; PASSOS; NOGUEIRA, 2014).

A universidade, como uma instituição de poder, começa a ser ocupada por sujeitos de diferentes grupos étnico-raciais envolvidos com a criação e a garantia de direitos sociais na busca de promover equidade social. Esses/as novos/as pesquisadores/as reivindicam não somente acesso e permanência nas universidades públicas, como também interrogam os paradigmas teóricos e pedagógicos balizadores dos currículos. Ao problematizar a produção do conhecimento considerado universal, os/as intelectuais sustentam-se em pesquisas articuladas com diferentes movimentos sociais, rompendo as amarras da produção científica eurocêntrica. Essa perspectiva chama a atenção das ciências humanas e sociais para incorporar, em suas análises, outras dimensões que integram o contexto social brasileiro, reconhecendo desigualdades raciais e de gênero.

A atuação desses/as sujeitos/as nas universidades inaugura uma nova agenda de pesquisas, tendo como investigadores/as das questões raciais a própria população negra. Se, até então eram considerados/as somente objeto de estudos, passam a ser produtores/as de conhecimentos. Tais pesquisas e estudos, acrescidos das ações efetuadas pelos movimentos, revelaram desigualdades nos âmbitos econômicos, educacionais, saúde, segurança e habitação, tornando a discussão racial uma pauta política.

⁹⁴ Vale destacar que intelectuais como Gomes (2010) e Figueiredo (2017) identificam intelectuais e pesquisadores/as negros/as no meio acadêmico antes desse período. Além de Lélia Gonzalez, referenciada anteriormente, destacamos: Milton Santos, Guerreiro Ramos, Chiquinha Gonzaga, Edson Carneiro, Abdias do Nascimento, entre outros/as. Evidenciamos a década de 1990, porque representa um movimento expressivo de estudiosos/as negros/as que assumem a via acadêmica.

No entanto, o processo não ocorreu de forma tranquila, visto que os detentores da produção científica construíram teorias para confirmar a existência de uma inferioridade intelectual quanto as classificações raciais. Gomes enfatiza: “a ciência serviu, naquele momento, como um instrumento de dominação, discriminação e racismo e a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas ideias e práticas.” (GOMES, 2010, p. 497). Apesar de essas abordagens terem sido derrubadas, os efeitos de um ideário de inferioridade intelectual em relação à população negra são imensuráveis. As consequências não só afetaram a construção acadêmica e epistemológica, mas também a história de vida de crianças, jovens e adultos/as negros/as (GOMES, 2010).

A intelectual destaca: pesquisadores/as negros/as não só admitem a responsabilidade na produção do conhecimento científico nas universidades, mas também passam a integrar o campo político como forma de criar ações capazes de diminuir as desigualdades raciais. “Os intelectuais negros assumem um engajamento político e acadêmico porque acreditam que aquilo que produzem e escrevem não se reduz à interpretação da realidade segundo uma teoria específica ou um rol de conceitos.” (GOMES, 2010, p. 505). O compromisso desses/as pesquisadores/as e ativistas é contestar os estudos científicos ancorados no mito da democracia racial, buscando a emancipação social da população negra.

A intenção do debate, promovido pelos movimentos, também tem sido problematizar os espaços sociais institucionais que preservam os conhecimentos considerados oficiais e universais, na tentativa de romper a lógica de dominação, abrindo o prisma para a incorporação de saberes historicamente ignorados. Assim, o “outro” em relação a razão, rompe com as certezas e estabilidade da racionalidade científica, problematizando e incorporando novos aspectos, reconhecendo a importância da corporeidade, das experiências, da musicalidade, das artes e das diferentes formas de viver, aprender e ensinar. Esses movimentos carregam modos de pensar a formação humana, apresentando instrumentos políticos e pedagógicos com o propósito de afirmar suas existências de forma coletiva. Gomes acrescenta:

[...] Ao reivindicar o direito ao conhecimento e o direito como produtores de conhecimento, os intelectuais negros desnaturalizam o cânone e ajudam a desvelar o quanto ele sempre foi racial, androcêntrico, eurocêntrico, adultocêntrico e classista. É esse mesmo potencial de denúncia que exige desses intelectuais fôlego e competência para produzirem um conhecimento denso que se coloca como alternativa ao cânone e aos ideais da branquitude nele presentes (GOMES, 2010, p. 508).

Nesse debate, Figueiredo (2017) indaga a epistemologia eurocêntrica sob a qual as universidades brasileiras foram criadas, ocultando as hierarquias de poder constituintes desses espaços. Essa epistemologia privilegia o pensamento do homem branco e é instituída como verdadeira, neutra e universal, encobrindo os lugares de poder produtores de conhecimento. A suposta neutralidade científica é identificada por Castro-Gomes (2007) ao nomear como perspectiva do “ponto zero”, a qual encobre o lugar da pessoa que informa, ocultando a própria perspectiva do enunciador. O lugar de enunciação é o elemento central revelado pelos/as intelectuais que passam a integrar a academia, expressando suas posições e localizações sexuais, étnicas, raciais, geográficas e religiosas.

O Movimento Negro trouxe para as universidades as temáticas desprezadas pelo cânone acadêmico: discriminação racial, populações indígenas e quilombolas, saúde da população negra, ações afirmativas, constituição das infâncias e a juventude negra, religiões afro-brasileiras, mito da democracia racial, acesso e permanência de negros/as na educação, a ideologia de branqueamento e privilégios da branquitude, entre outros assuntos de suma importância para a promoção da igualdade racial e a garantia da democratização do país. Gomes (2017) revela que se não fosse o empenho do próprio Movimento Negro, atuando através de diferentes modos de organização, seja nas esferas políticas, sociais e acadêmicas, muito das questões raciais e afro-brasileiras não teriam sido implementadas.

Ao compreender o Movimento Negro sob uma perspectiva política, Gomes (2017) identifica como parte desse coletivo os grupos sociais, políticos, culturais, acadêmicos, artísticos e religiosos que possuem o propósito evidente de luta pela igualdade racial, diminuição das desigualdades raciais, reconhecimento da história e cultura negra no Brasil, assim como o enfrentamento dos obstáculos impostos para a população negra na ocupação dos diversos espaços sociais.

Quanto as ações efetivadas pelo Movimento Negro, ressaltamos algumas consideradas essenciais na construção de uma pauta política de superação do racismo e das desigualdades raciais ocorridas a partir dos anos de 1990⁹⁵. Esse período histórico foi balizado por movimentações políticas, sociais e econômicas ocorridos nacional e internacionalmente, nomeadamente com as reformas constitucionais elaboradas por muitos

⁹⁵ Neste trabalho, privilegiaremos as ações ocorridas no final do século XX, mas consideramos que os movimentos antecedentes a esse recorte temporal trouxeram mudanças significativas na luta antirracista. Gomes (2017) destaca algumas ações centrais, elaboradas no início do século XX, como a imprensa negra paulista, em 1916, a Frente Negra Brasileira, em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944. Outro marco crucial na luta contra o racismo foi a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, criado para coletivizar as demandas de diversas entidades negras do país.

países que lutavam pela construção de um Estado democrático de direito. O termo raça foi ressignificado, empregado como categoria social e política para compreender as desigualdades raciais estruturais da sociedade.

Passos e Nogueira (2014) apontam para a militância negra percorrida em um processo de enfrentamento de desigualdades raciais, denúncia ao racismo e fortalecimentos dos coletivos em diversas esferas sociais. As conciliações realizadas entre o Movimento Negro e partidos políticos, movimentos sindicais e organizações não governamentais consolidaram um conjunto de objetivos e estratégias de promoção da igualdade racial. Além disso, os/as intelectuais acrescentam que a articulação entre os movimentos sociais possibilitou uma unidade acerca das diferentes lutas contra o racismo, sexismo e machismos, fortalecendo e ampliando as frentes em oposição aos modos de discriminação.

Miranda (2018) identifica três fases distintas do processo histórico de luta da população negra, embora simultâneas. A primeira trata-se da luta pelo acesso aos espaços e instituições públicas, com início na década de 1930, abrangendo reivindicações pelo acesso e igualdade na educação e mercado de trabalho. A fase da denúncia é o segundo movimento localizado entre 1970 e 2000, compreendendo as diferentes pautas trazidas pela população negra, como casos de racismo em prisões arbitrárias, violência contra as mulheres negras e produção de conhecimentos, baseadas em pesquisas que denunciaram as desigualdades raciais no país. Esse quadro amplia-se a partir dos anos 2000, com a fase da afirmação, demarcada para além da afirmação de direitos, mas também pela defesa de modificações estruturais. As ações afirmativas integram esse movimento, por meio de políticas públicas que reivindicam o acesso às instituições e a descolonização dos currículos escolares e acadêmicos.

Entre as ações consideradas marcos na luta do Movimento Negro, realçamos a I Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília no ano de 1995, culminada na entrega do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” ao presidente da República. Em 2001, a participação do Movimento Negro na organização e realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban na África do Sul, representou um momento imperativo no reconhecimento da existência do racismo no Brasil. A partir desse acontecimento, o país passou a se comprometer com a construção de estratégias na promoção da igualdade racial, mediante a criação de políticas de ações afirmativas.

Outro importante marco foi a constituição da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) composta por estudiosos/as que trabalham com temas acerca das populações negras no Brasil, e desde sua fundação em 2000, realiza o Congresso de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) reunindo associados/as em ações de articulação, divulgação, promoção, valorização e construção de uma agenda nacional voltada aos estudos africanos e afro-brasileiros⁹⁶. Em 2003, a discussão alcança a estrutura do Estado a partir da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, no ano seguinte, no âmbito do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Nesse período é sancionada a Lei Federal nº 10.639/2003⁹⁷ que alterou a LDB n.º 9.394/96 instituindo a história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares, modificada novamente pela Lei Federal nº 11.645/2008, integrando a temática indígena nos currículos.

Foram elaboradas, para subsidiar a implementação dessas deliberações, uma série de documentos e materiais, em âmbito nacional, que orientam o trabalho com a discussão étnico-racial em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino. Reiteramos:

- ▶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a),
- ▶ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006c),
- ▶ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009),
- ▶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a) e
- ▶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012b).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), composto pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004 e Resolução nº 01/2004, busca orientar e fundamentar o trabalho educacional, tendo como meta “[...] promover a educação de cidadãos

⁹⁶ Maiores informações em: <https://www.abpn.org.br/>. Acesso em: 28 mai. 2019.

⁹⁷ Embora a Lei Federal nº 10.639 tenha sido promulgada em 2003, a tramitação da legislação levou cerca de 20 anos no Congresso Nacional, considerando que, desde 1983, o Deputado Estadual Abdias do Nascimento apresentou proposta de tornar o ensino de história africana e afro-brasileira obrigatório na educação.

atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.” (BRASIL, 2004b, p. 01). Apresenta a proposta de uma reeducação das relações étnico-raciais indicando possibilidades outras de se relacionar com os diferentes grupos sociais da sociedade. Conforme os incisos 1º e 2º, do artigo 2º

§ A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias (sic), asiáticas (BRASIL, 2004b, p. 01).

Tais conhecimentos deverão ser contemplados pelas instituições de ensino, inclusive em nível superior, por meio de conteúdos, competências, atitudes, valores e princípios que tratem da consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Conforme as DCNERER, a questão racial deverá ser incluída na matriz curricular dos cursos de formação de professores/as considerando aportes teóricos, conceituais, políticos e práticos abarcando as relações raciais no Brasil.

Ao analisar minuciosamente o conteúdo das diretrizes, pesquisadores/as revelaram a articulação desta regulamentação com as demais políticas educacionais criadas a partir dos anos 2000 (GATINHO, 2008; MONTEIRO; 2010; CARDOSO, 2016). Para além de considerarem as políticas de promoção da igualdade racial como resultado de lutas do Movimento Negro, evidenciaram a relevância da conjuntura nacional que permitiu a promulgação das leis. Indicaram uma articulação entre conquista das políticas e as reformas educacionais neoliberais, atreladas com organizações e agências internacionais, como um mecanismo de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento das diferenças (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

O estudo de Gatinho (2008) ponderou o processo de elaboração das DCNERER, identificando uma avaliação positiva dos sujeitos vinculados aos movimentos e participantes da construção do documento. No entanto, o intelectual identifica uma absoluta adesão entre os/as executores/as da política, não constatando críticas ou desacordos no processo de construção das diretrizes. Esta suposta harmonia é problematizada por Monteiro (2010) ao

considerar o consenso como um elemento estratégico na elaboração de políticas neoliberais, que longe de atender as reivindicações históricas da população negra neutraliza o movimento social.

O contexto de produção do Parecer CNE/CP nº 003/2004, explorado por Pontes (2009), também não constatou opiniões contrárias entre os sujeitos que elaboraram o documento. Ao analisar o texto da política curricular identificou-se “[...] a presença de discursos que essencializam a diferença em identidades homogêneas e totalizadas em grupos culturais específicos, que repete o seu reconhecimento consensual e o apagamento das contingências históricas.” (PONTES, 2009, p. 108). Esses discursos são empregados como instrumentos para reproduzir as relações coloniais e fixar na população negra em uma única identidade, reproduzindo binarismos e dicotomias impostas pelo modelo ocidental, moderno e colonial.

Diante disso, apoiamo-nos nos estudos de Bhabha (2011) que permitem desestabilizar a perspectiva binária, compreendendo a identidade cultural de modo híbrido, múltiplo e provisório, pois “[...] o reconhecimento da diferença é sentido de forma genuína, mas em termos que não representam as genealogias históricas, quase sempre pós-coloniais, que constituem as culturas parciais das minorias.” (BHABHA, 2011, p. 54). Logo, a ideia de igualdade subjacente das políticas neoliberais massifica identidades, a fim de conformar e controlar os grupos subalternizados, aperfeiçoando as estruturas racistas, sexistas, patriarcais e totalitárias. Acrescentando:

Entramos em uma ansiosa era de identidade, na qual a tentativa de lembrar o tempo perdido e de reclamar territórios perdidos cria uma cultura de “grupos de interesses” ou movimentos sociais disparatados. Aqui a filiação pode ser antagônica e ambivalente: a solidariedade pode ser só situacional e estratégica, o sentido de comunidade é sempre negociado pela “contingência” de interesses sociais e de exigências políticas (BHABHA, 2011, p. 57).

As considerações de Bhabha (2011) aproximam-se das preocupações apresentadas pelos/as pesquisadores/as por compreenderem o texto das DCNERER enquanto uma política dicotômica e essencializadora, pautada em um processo de elaboração consensual que buscou fixar e silenciar os interesses dos grupos sociais envolvidos. A noção de multiculturalismo fundamenta o documento e pauta-se em uma proposta de fixação dos sujeitos em temáticas a serem trabalhadas em períodos específicos, propagando a ideia de tolerância e harmonia entre as diferentes culturas. A perspectiva é consolidada pelo sistema capitalista revestido por um

modelo multicultural e um discurso de reconhecimento da diversidade, buscando interromper os conflitos e as reivindicações dos movimentos sociais.

Walsh (2009) destaca as reformas educacionais construídas a partir dos anos de 1990 e vinculadas ao projeto de neoliberalização que adotam como estratégia o respeito, a diversidade cultural e a inclusão da “minoría”, procurando preservar a estabilidade social para fomentar as estruturas econômicas, pois,

[...] a política multicultural sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende-se “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não por pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário; seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos (WALSH, 2009, p. 20).

Walsh (2009) menciona as políticas educacionais pelas quais as organizações multilaterais e as corporações transnacionais atuam nos diferentes países. O Banco Mundial (BM), o Banco Internacional do Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são exemplos de instituições que operam a partir da lógica das políticas neoliberais, tendo como foco a coesão social e o desenvolvimento econômico.

Outro aspecto de uma articulação das DCNERER com as políticas educacionais neoliberais trata-se da responsabilização do sistema educacional para a superação das desigualdades raciais no Brasil. Embora reconheçamos a importância dessa regulamentação para a proposição de uma reeducação das relações étnico-raciais, consideramos que uma política curricular não resolverá os problemas da sociedade. Como abordamos anteriormente, o processo histórico das relações sociais no Brasil fundamentou-se na noção de raça como instrumento de classificação, controle e organização do trabalho, sustentando o desenvolvimento do capitalismo. O racismo produzido pelo sistema colonial, e mantido pela colonialidade, perpetua-se nas esferas políticas, educacionais e econômicas. Desta forma, alterações unicamente voltadas ao âmbito da educação não serão suficientes para provocar transformações efetivas das condições sociais.

A preocupação com os discursos que responsabilizam a educação e professores/as pela transformação das desigualdades vem sendo colocada por intelectuais da área, os quais ressaltam a complexidade das relações raciais no Brasil e suas implicações nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais. Em vista disso, “seria um equívoco, interpretar que

a sua efetivação como política pública em educação, bem como a superação dos seus limites de implementação estivessem restritos ao campo educacional e isolados em si mesmos.” (GOMES, 2012b, p. 25).

As contradições e tensões no processo de construção das políticas curriculares precisam ser identificadas a fim de compreendermos as estratégias desenvolvidas para conformar e neutralizar as reivindicações da sociedade. Na discussão, alguns/as intelectuais apresentam críticas consistentes sobre as chamadas políticas de identidade, compreendidas como um modo encontrado pelo Estado para atender as solicitações dos diferentes grupos sociais (MIGNOLO, 2008; GROSGUÉL, 2010). Os mecanismos empregados na criação de tais políticas baseiam-se em concepções essencialistas e fundamentalistas que apesar de reconhecer a diversidade, mantém o padrão branco, cisheteronormativo e cristão. Logo, “[...] a política de identidade só serve os objetivos de um único grupo e exige a igualdade dentro do sistema [...] não podendo alcançar uma transformação radical do sistema e da respectiva matriz de poder colonial.” (GROSGUÉL, 2010, p. 484).

Como alternativa, Mignolo (2008) apresenta a proposta de considerar identidade em política, no sentido de problematizar neutralidade, dicotomias e binarismos que essencializam as identidades para compreender os processos históricos de construção das identidades. Tal proposição enfatiza o sentido político constituinte das identidades, a fim de descentralizar hierarquizações eurocêntricas, patriarcais, raciais e sexuais que regulamentam o sistema vigente. Nesse diálogo, identificamos lutas de diferentes movimentos sociais, como os movimentos feministas, negros, indígenas e LGBTQ+, os quais além de reivindicar o reconhecimento e o respeito, exigem alterações políticas, econômicas e educacionais capazes de desestruturar as hierarquias impostas pelo sistema colonial.

Assim, corroboramos com as orientações apresentadas pelas DCNERER ao incluir essa alteração curricular no seio de uma política de reconhecimento, valorização e reparação dos danos ocasionados pelo racismo e abandono da população negra no pós-abolição. Tais políticas são consideradas ações afirmativas, “[...] isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (BRASIL, 2004, p. 06). Logo, as ações, políticas e programas voltados para a promoção da igualdade racial devem abranger a multiplicidade de setores da sociedade, a fim de atingir as estruturas raciais.

Diante do exposto, ressaltamos as ponderações realizadas acerca das DCNERER para assinalar as possibilidades e os limites apresentados pelo documento, sem a pretensão de

desqualificar a produção. Admitimos que as diretrizes compõem um conjunto de conquistas exercidas pela luta da população negra, e permitem uma série de significações na busca de desestabilizar e deslocar a perspectiva eurocêntrica, estabelecendo outras conexões com o processo histórico do nosso país.

Embora a regulamentação apresente limites intrínsecos ao processo de construção da política educacional, as diretrizes são consideradas parte de um conjunto de ações para a descolonização dos currículos em uma perspectiva negra brasileira. Tal regulamentação propõe deslocamentos políticos, epistemológicos e práticos a fim de “[...] reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações.” (GOMES, 2019, p. 235).

Uma das implicações advindas dessa regulamentação diz respeito ao cumprimento da Resolução que estabelece as DCNERER como critério a ser considerado na avaliação das IES:

Art. 10 Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que **será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento** (BRASIL, 2004a, p. 21, grifos nossos).

A partir da normativa, as instituições de diferentes níveis e modalidades de ensino, sejam públicas ou privadas, devem adequar-se às orientações apresentadas pelo Parecer, e, ainda, supervisão e avaliação das condições necessárias para desempenhar suas funções. Por isso, analisar como a questão racial está inserida nos currículos dos cursos de Pedagogia é uma tarefa relevante na medida em que a atuação de professores/as formados/as por estas instituições colabora para a promoção da igualdade racial nos diversos âmbitos da educação, sobretudo, na educação básica.

Esse breve panorama de ações e mudanças alcançadas pelo Movimento Negro expressa o protagonismo desse movimento social como “ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira.” (GOMES, 2017, p. 38). Embora as atividades tenham como foco os/as negros/as, reafirmamos que a luta pelos modos de exploração e dominação ocorre em prol de uma sociedade em combate de qualquer forma de discriminação, contribuindo também para a garantia dos direitos dos povos indígenas, quilombolas, mulheres e grupos LGBTI+.

Ao reconhecermos a construção e elaboração política, desenvolvida por um grupo social em oposição a um sistema racial, evidenciamos uma perspectiva decolonial que pensa e atua a partir dos corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados (GROSFUGUEL, 2010). O Movimento Negro, ao confrontar a realidade racial brasileira, aponta outras possibilidades de compreender a própria história do país, cuja trajetória da população negra foi ocultada dos currículos acadêmicos. Por essa razão, o enfrentamento de intelectuais, pesquisadores/as e militantes incide, principalmente, no campo da educação por considerar as lutas desempenhadas pela população negra na construção do país.

A atuação desse movimento é compreendida, neste trabalho, como uma forma de pensar a partir das experiências geradas pela colonialidade, reconhecendo saberes e conhecimentos ignorados e desperdiçados pela modernidade. Embora as lutas apresentem tensões e disputas teóricas e práticas, o eixo central de superação do racismo e das desigualdades raciais é consoante aos diferentes grupos que compõem o Movimento Negro. Além disso, a efervescência de conhecimentos é apontada por Santos (2010) como um elemento fundamental para a construção de uma ecologia de saberes sustentada em um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas.

O pensamento decolonial, para Mignolo (2007), vive nas mentes e nos corpos da população africana escravizada no Brasil que reagiu incessantemente às diversas formas de opressão, dominação e discriminação, pelas quais foram submetidas. Como observamos, o Movimento Negro mobiliza a sociedade para o reconhecimento da existência do racismo e das desigualdades raciais, além de criar ações e medidas capazes de transformar a situação. Esse processo de luta vem ao encontro da proposta decolonial, que exige uma desobediência epistêmica considerando outros modos de produção das ciências, a partir dos sujeitos subalternizados, pensando para além do cânone ocidental.

A trajetória, percorrida pela população negra brasileira, vai além da produção teórica e acadêmica pois configura uma série de ações e estratégias que atingiram diversos setores da sociedade. A educação é uma das principais esferas de atuação do movimento porque, através de leis, resoluções, diretrizes e planos nacionais, buscam a inserção da temática africana, afro-brasileira e indígena constituinte da História do Brasil. É importante perceber que os conhecimentos e conteúdos propostos desestabilizam a produção da ciência balizada no cânone eurocêntrico, apresentando epistemologias e perspectivas ignoradas pela colonialidade do poder. Dessa forma, concordamos com Gomes (2017) ao considerar as ações efetuadas pelo Movimento Negro como emancipatórias, possibilitando a transformação social e cultural dos sujeitos envolvidos, pois

O fato de essas ações serem projetos e propostas por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação – tais como: a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social e racial – e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a educação e para o Estado brasileiro, pode ser visto como o potencial emancipatório das lutas de organização política dos negros no Brasil e na diáspora (GOMES, 2017, p. 49).

As elaborações, promovidas pelo Movimento Negro, permitem não somente a emancipação social, cultural e política dos grupos historicamente ignorados, mas também fornecem subsídios para a construção de uma perspectiva negra decolonial reconhecendo outras formas de produção e validação dos saberes sem hierarquizá-los. Nesse sentido, torna-se necessário compreender como os processos colonizatórios tornaram os saberes dos povos subalternizados como inferiores e inexistentes, bem como evidenciar as formas criadas pelas populações inferiorizadas para resistir aos processos de violência e opressão, anunciando suas histórias e maneiras de pensar o mundo.

Como vimos em Walsh (2009), a decolonialidade leva em consideração a resistência das populações ignoradas historicamente para a construção de modos outros de pensar, fazer e ser. Esse processo é localizado na trajetória do Movimento Negro ao evidenciar as lutas e os efeitos produzidos pelos sujeitos, e por suas atuações políticas e sociais. As ações alcançadas pelos movimentos oferecem subsídios para a proposição de conhecimentos outros rompendo com a ciência moderna ocidental, possibilitando a construção de projetos alternativos que desafiam as estruturas de poder.

As ressignificações, produzidas pelos movimentos, exigem alterações nos currículos da Educação Básica como determinam as Leis Federais nº 10.639/93 e nº 10.645/2008, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições educativas. Ademais, propõe mudanças no currículo das IES mediante as determinações das diretrizes, orientações e plano de implementação que estabelecem a inclusão de conteúdos, disciplinas, atividades e pesquisas garantindo o trabalho com a ERER.

Nesse sentido, os saberes e conhecimentos produzidos na luta engendrada pelo Movimento Negro não só teorizam acerca dos sistemas de opressão e injustiças na sociedade brasileira, mas, especialmente, elaboram, criam, publicam e disseminam uma política de educação outra reconhecendo as dimensões de raça, classe, gênero e sexualidade como intrínsecas nas relações sociais. Tais propostas incidiram nos currículos das universidades pesquisadas e revelaram possibilidades de descolonização dos cursos de Pedagogia, impulsionadas por uma perspectiva negra decolonial brasileira.

Apresentamos a seguir o processo de institucionalização da dimensão racial nos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, protagonizado uma por perspectiva negra com vistas na descolonização dos conhecimentos.

4.3 A PERSPECTIVA NEGRA NA DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ERER NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFPR, UFSC E UFRGS

Eu poderia situar que relações raciais é um campo em disputa e essa disputa vai se materializar no currículo. É uma disputa porque há uma negação de que o racismo seja um elemento constitutivo e estruturante das relações sociais. Nesse sentido, nós vamos ter uma participação gigante no Brasil, do Movimento Negro e intelectuais negros e negras, professores negros que já estão na universidade que vão insistir e protagonizar muito daquilo que a gente tem hoje nos cursos de formação inicial - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

As ações políticas, sociais, culturais, epistemológicas, teóricas e práticas elaboradas pelo Movimento Negro na luta antirracista são responsáveis pela descolonização dos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS. Apesar de as três universidades apresentarem modos específicos de institucionalização da dimensão racial, a atuação dos movimentos sociais, grupos de pesquisas, estudos e sujeitos ligados ao Movimento Negro foi elemento comum e crucial para a inserção dessa discussão nas estruturas curriculares da Pedagogia.

Levando em consideração a análise dos Projetos Pedagógicos, Planos e Programas de Ensino dos cursos de Pedagogia expostos em capítulo anterior, as três universidades contemplam disciplinas obrigatórias que abordam a questão racial. O quadro a seguir recupera as informações dos componentes curriculares nas três instituições pesquisadas.

Quadro 13: Disciplinas específicas obrigatórias das universidades selecionadas.

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CARÁTER	CARGA-HORÁRIA	PERÍODO/FASE
Universidade Federal do Paraná UFPR	Diversidade Étnico-racial, gênero e sexualidade	Obrigatória	60 horas	6ª fase

Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Diferença, estigma e educação ⁹⁸	Obrigatória	54 horas	1ª fase
Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS	Educação e Relações Étnico-Raciais	Obrigatória	30 horas	7ª Etapa

Fonte: Elaboração da autora, 2020⁹⁹.

Alicerçados na existência dessas disciplinas, realizamos entrevistas com docentes responsáveis por propor e ministrar as discussões, para compreender como ocorreram os processos de institucionalização da EREER nos currículos. As informações, trazidas pelos sujeitos, foram fundamentais e reveladoras das possibilidades, tensões, negociações e limites dessa discussão, corroborando para o entendimento das relações raciais como um campo de disputas, conforme expõe a professora Joana.

Identificamos sujeitos e grupos nas três instituições que contestaram a lógica eurocêntrica e, a partir de suas ações, lutas e movimentos, criaram brechas incidindo nas matrizes e práticas curriculares dos cursos. Tais brechas serão aqui consideradas como práticas pedagógicas insurgentes (hooks, 2013) de descolonização dos currículos, a partir de ações, posturas e transformações teóricas e metodológicas que apuram reconhecer a categoria racial como constitutiva das relações de poder e, por conseguinte, do campo do conhecimento (GOMES, 2019).

Nesse processo, evidenciamos as possibilidades criadas pelos três cursos analisados para institucionalizar a questão racial na formação inicial de professores/as, despontando também os desafios percorridos e ainda enfrentados nessa trajetória. Dessa forma, destacamos nos próximos itens, os elementos centrais compositivos do processo de institucionalização da EREER no currículo de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS.

⁹⁸ Reafirmamos que tal disciplina está em processo de alteração para “Educação e Relações Étnico-raciais”.

⁹⁹ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

4.3.1 Ações afirmativas nas universidades: uma prática de descolonização dos currículos

Ainda que a segregação racial, enquanto uma política de Estado, não tenha sido executada legalmente na educação brasileira, as universidades convivem com essa realidade quando reproduzem uma estrutura racial que privilegia a branquitude. Conforme os estudos de Dávila (2006), datados nas primeiras décadas do século XX, uma elite branca, médica, científico-social e intelectual transformou as concepções acerca da raça em políticas educacionais, tornando a escola pública em um espaço de supremacia branca. Os Pioneiros da Educação¹⁰⁰ trabalharam na constituição do sistema educacional oportunizando aos sujeitos brancos um conjunto de oportunidades e privilégios, empenhando-se em fornecer ao Brasil um diploma de brancura.

A fundação das universidades, para Carvalho (2006), acompanhou o processo de branqueamento que deslegitimava a presença negra na educação. E, a formação das primeiras turmas de universitários no Brasil, na década de 1930, não contou com a participação da população negra, pois os mesmos haviam sido eliminados das funções de docentes das escolas públicas. “Ou seja, havia uma política abertamente racista na hora de iniciar a distribuição dos benefícios do ensino superior; todavia, não houve nenhum protesto ou ação antirracista posterior por parte dos acadêmicos brancos contra os privilégios que receberam.” (CARVALHO, 2006, p. 99). Logo, considerar o processo histórico de formação das universidades, balizado pelo ideário da branquitude, é fundamental para compreender e romper com o racismo estrutural.

O confinamento racial acadêmico brasileiro (CARVALHO, 2006) vivido por docentes e discentes nas universidades públicas vem se modificando a partir da implementação de ações afirmativas para reparar essa realidade. O propósito da política de ações afirmativas é corrigir as desigualdades que afetam os grupos sociais e raciais historicamente discriminados por um sistema social excludente. Assim,

¹⁰⁰ Cabe enfatizar que os “Pioneiros da Escola Nova” tiveram um papel reconhecidamente importante na defesa pela educação pública, laica e gratuita, no entanto, suas concepções baseavam-se em práticas e políticas eugênicas, buscando tornar a escola pública num espaço de supremacia branca europeia. Entre os intelectuais que se destacaram durante as reformas que ocorreram nos sistemas educacionais naquele momento histórico, Dávila (2006) ressalta Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Arthur Ramos e Antônio Leão.

As ações afirmativas constituem em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. [...] Elas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas e privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 186).

Dessa forma, as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que determinam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, são consideradas ações afirmativas ao reconhecer a importância de uma educação das relações étnico-raciais na construção de uma sociedade equânime. Portanto, a política de ações afirmativas é muito mais abrangente do que as cotas, integrando um conjunto de intervenções na agenda de lutas pelo combate ao racismo (MUNANGA; GOMES, 2016).

Passos (2019) evidencia: as primeiras universidades a instaurarem o sistema de cotas, sejam por iniciativas de leis estaduais ou pelo princípio da autonomia, foram: Universidade Estadual da Bahia, em 2002; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense, em 2003; e em 2004, Universidade de Brasília. Após uma década da primeira experiência de cotas raciais em universidade pública, o governo promulgou a Lei Federal nº 12.711/2012 implantando políticas de ações afirmativas em instituições federais do ensino superior.

No que tange as universidades pesquisadas, a adoção das cotas já estava sendo efetuada anteriormente a divulgação da legislação, por meio de políticas próprias de cotas raciais para o acesso de estudantes negros/as mediante vestibular¹⁰¹. Isso ocorreu por meio dos debates promovidos em âmbito internacional sobre relações raciais, particularmente a partir das demandas apresentadas na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001.

No caso da UFPR, a discussão caminhou atrelada aos movimentos internacionais de discussão sobre políticas de ações afirmativas. No ano de 2002, formou-se uma comissão no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão agregando professores/as, estudantes e técnicos/as da UFPR que construíram um Plano de metas de inclusão racial e social. A ação afirmativa

¹⁰¹ Os avanços obtidos acerca das políticas de ações afirmativas no Brasil possibilitaram não só o acesso de estudantes negros/as ao ensino superior, mas também das populações indígenas, quilombolas, deficientes e de baixa renda. Na discussão apresentada neste momento, focalizaremos o debate das cotas para pessoas negras nas universidades pesquisadas.

foi aprovada pelo Conselho Universitário em 2004, passando a admitir cotas raciais e sociais no Processo Seletivo Vestibular de 2005 (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019).

No ano de 2017 a UFPR criou a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) com a finalidade de fortalecer as políticas de promoção da igualdade e a preservação dos direitos humanos. Para além do desenvolvimento das ações afirmativas, a atuação da SIPAD ocorre no atendimento ao direito das pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, negros/as, comunidades tradicionais, pessoas do campo, mulheres, LGBTI's, migrantes, refugiados/as, entre outros grupos historicamente subalternizados¹⁰².

A UFSC deu início ao debate da adoção de políticas de cotas no Grupo de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe (GTEGC) da Associação de Professores/as da UFSC (APUFSC), promovendo um conjunto de discussões acerca das relações raciais. Em 2006, o NEN organizou o Colóquio Pensamento Negro e Educação e expôs a necessidade de criação de ações afirmativas na universidade. No ano seguinte, a UFSC aprovou a política de cotas, a partir das discussões efetuadas por uma comissão formada para pensar o acesso de estudantes negros/as na universidade. No vestibular de 2008, a política foi concretizada pela primeira vez, por meio da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes negros/as (PASSOS, 2019).

Foi criada em 2016, para subsidiar o Programa de Ações Afirmativas da UFSC, a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) que desenvolve um conjunto de estratégias com vistas a possibilitar não só o acesso, mas a permanência de estudantes no processo de formação na universidade. A estrutura organizacional da SAAD é composta por coordenadorias que propõem acompanhamento, avaliação e apoio aos/as estudantes ingressantes pelas ações afirmativas. Dentre as coordenadorias, ressaltamos: Acessibilidade Educacional, Ações de Equidade, Relações Étnico-raciais, Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero, e Inclusão Digital. Destacamos as propostas ofertadas: bolsa permanência, moradia estudantil, auxílio moradia, restaurante universitário, auxílio e compra de medicação, auxílio creche, bolsas para cursos extracurriculares, auxílio para material didático, atendimento psicológico e apoio pedagógico¹⁰³.

A discussão acerca da viabilidade de cotas na UFRGS iniciou em 2005, com a criação de um Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas para articulação com sujeitos vinculados à universidade, além dos movimentos sociais e representantes da sociedade civil.

¹⁰² Maiores informações em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal>. Acesso em: 22 mar. 2019.

¹⁰³ Maiores informações em: <https://saad.ufsc.br/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

A aprovação da política ocorreu em 2007, mediante o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS que passou a reservar vagas para estudantes negros/as e de escolas públicas com ingresso a partir do vestibular de 2008 (OLIVEN; BELLO, 2017).

Foi criada em 2012, na intenção de apoiar as atividades do Programa de Ações Afirmativas, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) com o propósito de monitorar a política de ingresso de estudantes através da reserva de vagas. O órgão acompanha o processo de entrada de estudantes cotistas, verificando as demandas a partir do novo perfil de estudantes nos cursos, além de publicação de relatórios anuais que avaliam os resultados e desafios apresentados pelo programa¹⁰⁴.

Reconhecemos, ao apresentar dados da criação de políticas de ações afirmativas nas universidades pesquisadas, que, embora estejam localizadas nos três estados mais brancos do país¹⁰⁵, instauraram o debate e implantaram a reserva de vagas para pessoas negras anterior a deliberação legislativa. Isso revela o intenso trabalho efetivado pelos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro em sua forte atuação para garantir que a população negra usufrua o direito de ocupar os espaços de educação pública.

Nas três universidades, o debate acerca das ações afirmativas foram provocados por grupos sociais vinculados ao Movimento Negro, além de professores/as das próprias instituições, envolvendo direta ou indiretamente os sujeitos participantes da pesquisa. No caso da UFSC, a professora Vânia integrava o GTEGC que instaurou a discussão das ações afirmativas na UFSC, além de ser integrante do NEN, núcleo responsável por interrogar a universidade acerca da adoção de ações afirmativas. Na UFPR o debate da política de ações afirmativas está correlacionado com a criação do NEAB/UFPR, no qual a participação do professor Paulo Vinícius, enquanto membro da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação do Plano de Metas de Inclusão Social e Racial, foi fundamental. Além disso, desde 2017, a UFPR conta com a SIPAD na qual o professor Paulo Vinícius exerce o cargo de superintendente.

Portanto, os sujeitos envolvidos na pesquisa atuaram não somente na inclusão da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de Pedagogia, mas também na criação de políticas institucionais as quais permitiram o acesso de estudantes negros/as em universidades ocupadas majoritariamente por brancos/as. Essas atividades ocorreram de modo articulado,

¹⁰⁴ Maiores informações em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

¹⁰⁵ A população negra no Paraná representa 28,26%, em Santa Catarina, 15,35% e no Rio Grande do Sul, 16,14% (IBGE, 2010).

demonstrando que a concepção de ações afirmativas extrapola a adoção de cotas e abarca um conjunto de ações para superar as desigualdades raciais e sociais, pois

Política afirmativa não é cota na universidade. Política afirmativa é uma discussão de saberes e conteúdos que remetem um outro tipo de participação da população negra na história da humanidade. Vincula isso com o conceito de africanidades, as marcas africanas que têm no desenvolvimento das tecnologias, no desenvolvimento das relações políticas, no desenvolvimento do próprio Brasil que devem ser trazidas para dentro do currículo - Professor Paulo Vinicius, negro, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

A concepção apresentada vai ao encontro das produções intelectuais e legais que admitem a educação como um dos setores capazes de diminuir as desigualdades entre brancos/as e negros/as na sociedade. Por isso, as políticas de ações afirmativas devem “[...] oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos.” (BRASIL, 2004, p. 03).

Diante disso, os movimentos de inserção das questões étnico-raciais no currículo dos cursos e a adoção de reserva de vagas em instituições públicas estão correlacionados ao conjunto de estratégias afirmativas que reconhecem e enfrentam o racismo institucional. As universidades ao facultar o acesso de estudantes, até então suprimidos da educação, passam a estabelecer relações com outros conhecimentos e saberes ignorados pela ciência moderna. Esses sujeitos interrogam o currículo eurocêntrico, os paradigmas universais, a configuração epistemológica, demonstrando existir formas outras de produção epistêmica.

As alterações, promovidas pelas ações afirmativas nas universidades pesquisadas, revelaram a manutenção histórica de um currículo pautado em uma perspectiva de sociedade brasileira somente através da luta de classes. Ao assentar a centralidade na classe, ignora-se o processo de colonização dos países da América estruturado por uma divisão do trabalho a partir da ideia de raça. Por isso, análises que não admitem a dimensão racial são insuficientes para compreender a estrutura racial brasileira. Carvalho (2019a) contribui com esse debate quando evidencia:

A discussão das cotas logo suscitou o debate sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem. Esse segundo debate surgiu, portanto, através de um segundo questionamento intelectual e político: não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior (CARVALHO, 2019a, p. 80).

As transformações, efetuadas nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas, ocorreram de modo paralelo como sinaliza Carvalho (2019a). Por um lado, a presença de professores/as compromissados/as com a questão racial e discussões nacionais acerca do reconhecimento, valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Por outro lado, estudantes negros/as e indígenas que passaram a ocupar o espaço da universidade, questionando relações de poder, comportamentos, olhares, corporeidades, estrutura dos cursos, conteúdos, intelectuais estudados/as, enfim, a lógica colonial da universidade.

As políticas de ações afirmativas tornaram-se pauta primordial nas universidades brasileiras, buscando além da garantia do acesso ao ensino superior público, também o reconhecimento da dimensão racial na estruturação da sociedade e o compromisso com a promoção da equidade. Além disso, quando estudantes negros/as, indígenas e quilombolas acessam espaços de educação, compreendem a lógica colonial da universidade e passam a aderir gradativamente nas lutas de enfrentamento ao racismo institucional. Essa constatação pode ser exemplificada por uma das professoras entrevistadas ao comentar acerca da participação de estudantes/as:

Eu acho que é super importante. Eu tenho visto alunas, uma mudança impressionante de alunas negras que no início do curso não se assumiam como mulheres negras e que terminam o curso como ativistas do Movimento Negro. Estudando a educação das relações étnico-raciais. E tenho visto também muitas pessoas brancas, muito engajadas, sabe? Porque fizeram a disciplina, reconheceram o lugar que ocupam na relação racial que está posta na sociedade brasileira - Professora Lucimar, negra, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

O excerto revela: a disciplina (a respeito da questão racial) contribui para o reconhecimento do pertencimento de ambos os grupos raciais. Diante disso, as ações afirmativas, quando assumidas de modo político e íntegro, impactam na educação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, contribuindo para a promoção da equidade e justiça social.

Ainda sobre as políticas de ações afirmativas, destacamos a Lei Federal nº 12.290/2014 que instituiu a reserva de 20% das vagas a negros/as em concursos públicos federais, tentando superar o racismo institucional nesses espaços de poder. Embora essa determinação tenha completado mais de 6 anos, as instituições federais eximem-se dessa responsabilidade, apoiando-se em estratégias capazes de burlar a legislação. Dentre os mecanismos utilizados pelos/as gestores/as está a publicação de editais para preencher uma

única vaga, permitindo com que as universidades não apliquem a reserva de vagas para candidatos negros/as¹⁰⁶.

Contrapondo-se a essa lógica, a UFRGS usa da estratégia de abertura de um único edital de concurso público, englobando todas as vagas disponíveis nos diferentes departamentos e áreas da instituição. Essa proposta parte da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRGS que, desde 2018, implementa a política de ações afirmativas nos concursos públicos, a partir da publicação de editais com uma quantidade significativa de vagas para contemplar a reserva aos negros/as. No ponto de vista da professora Gládis:

Isso é ganho absurdo. Por que é um ganho absurdo? Parece não ter a ver com a EREER, mas tem. Eu acho que a gente por estar numa universidade ainda de maioria branca num estado de muito racismo, a gente está constantemente num tensionamento, num embate que é de manutenção e ampliação das políticas de ações afirmativas. E manutenção e ampliação da EREER nos currículos da graduação, para além das licenciaturas. Ao mesmo tempo, uma constante tentativa de bloquear esse processo, consciente e às vezes inconsciente - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

Além de compreender essa política de ação afirmativa e a estratégia utilizada pela universidade como um ganho, salientado pela professora, consideramos a reserva de vagas um direito de reparação aos mais de 300 anos de desamparo político, social, econômico e educacional da população negra deste país. A perspectiva assumida por essas políticas é de equidade, ou seja, oferecer condições e oportunidades para determinados grupos étnico-raciais historicamente proibidos de acessar direitos sociais. Logo, a proposta das cotas raciais não é benesse da população negra, mas sim, uma das medidas de ressarcimento dos prejuízos e desvantagens causados pelo processo de colonização e racialização.

Reconhecer as ações afirmativas como políticas de reparações permite incidir nas desigualdades raciais, privilégios da branquitude e racismo institucional, oferecendo condições para assegurar acesso e permanência dos sujeitos negros aos mais diversos setores da sociedade. Sobre isso, a professora salienta:

Nesse sentido, a adoção das políticas de cotas nos concursos docentes vai promover a médio e a longo prazo uma maior participação e uma maior presença de professores negros na universidade. E eu acho que essa presença é muito importante e fundante de um processo educativo. Na medida em que um professor branco começa a ter colegas negros, pesquisadores, cientistas como ele, produtores de conhecimento, ele vai aprendendo a ver um negro e a aprendendo a ver o indígena num outro lugar, num lugar que ele não vê, por quê? O que eu percebo

¹⁰⁶ Considerando: a legislação permite que a reserva de vagas seja aplicada sempre quando o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três).

ainda, um dos grandes entraves, nesse discurso do mérito, nesse entendimento de que a reserva de vagas burla a lógica do mérito que sempre sustentou a universidade. Então eu acho que isso é bastante importante, vai causar impactos, vai criar literalmente um processo educativo a médio e em longo prazo - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

As colocações relatadas permitem-nos compreender a adoção das políticas de ações afirmativas como uma ruptura epistemológica contra as formas de colonização das universidades. Isso porque a presença de pessoas negras nesses espaços, sejam elas estudantes ou docentes, altera a dinâmica institucional em diferentes níveis da academia, sobretudo no campo da produção do conhecimento.

Ao entrar nas universidades, negros/as, indígenas e quilombolas deslocam o cânone europeu e universal da ciência, demonstrando a existência de saberes, experiências e conhecimentos outros, historicamente rejeitados pela academia. Por isso, concordamos com a professora Gládis ao considerar que a adoção de cotas na universidade inaugura um novo processo educativo, sobretudo para docentes e estudantes brancos/as por adquirirem “[...] uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais.” (CARVALHO, 2019a, p. 81).

No que tange aos órgãos criados para acompanhar e subsidiar os programas de ações afirmativas nas universidades constatamos a existência de três desenhos institucionais distintos: Superintendência na UFPR, Secretaria na UFSC e Coordenadoria na UFRGS. Os órgãos estão vinculados às Reitorias e Pró-Reitorias das universidades, atuando na implementação e monitoramento de políticas de ações afirmativas nas instituições.

Ainda que a análise desses órgãos não tenha sido foco da pesquisa, consideramos as atividades desenvolvidas primordiais para o fortalecimento de políticas institucionais pois asseguram os direitos das populações oprimidas em função da raça, etnia, gênero, sexo e classe. As ações de acompanhamento das políticas afirmativas contribuem significativamente para alterações na estrutura curricular dos cursos na medida em que corpos negros passam a ocupar e a indagar o espaço universitário como discentes e docentes.

Tais coordenadorias realizam um conjunto de atividades abarcando: formação de docentes, recepção e acolhimento de estudantes, composição de bancas de validação, desenvolvimento de projetos de extensão e acompanhamento da trajetória de sujeitos historicamente oprimidos e ignorados do espaço acadêmico. Consideramos que o acesso articulado com ações de fortalecimento promovidas por esses órgãos, favorecem a

constituição de pensamentos afirmativos e posicionamentos indagadores de um currículo colonial (GOMES, 2019).

No entendimento de Gomes (2019) as políticas afirmativas reeducam os sujeitos negros na sua relação com o conhecimento, corpo e identidade, mas, também, reeducam a perspectiva da sociedade acerca dos corpos negros. Logo, a atuação de coordenadorias, secretarias e comissões de acompanhamento de tais políticas são imprescindíveis no processo de formação e orientação dos/as envolvidos/as, contribuindo com a valorização e o reconhecimento de identidades afirmativas dos discentes e docentes que acessam a universidade pela política de cotas e, portanto, reivindicam um currículo antirracista.

Contudo, as políticas conquistadas pelos diferentes movimentos sociais, nomeadamente aquelas articuladas às populações negras, precisam ser analisadas na complexidade da conjuntura política, social e econômica. Gomes (2017) atenta: quanto mais o Movimento Negro organiza as lutas e conquistam direitos, do mesmo modo são acentuados e aperfeiçoados as formas de opressão, como temos assistido nos últimos anos no Brasil e no mundo. Portanto, precisamos estar atentos e articulados para criar formas de organizações coletivas e projetos comuns que se oponham aos diferentes modos de opressão de raça, gênero, classe e sexualidade.

Diante do exposto, o debate acerca das políticas de ações afirmativas está intrinsecamente relacionado ao processo de descolonização curricular, bem como a proposição e oferta de disciplinas obrigatórias sobre a questão racial nos cursos investigados, foco do próximo item.

4.3.2 A atuação coletiva dos movimentos sociais na proposição das disciplinas obrigatórias na UFPR, UFSC e UFRGS

A luta e a resistência da população negra pela superação do racismo e igualdade racial marcaram/marcam a história e a identidade brasileira. As reações contra o quadro de desigualdades gerado no pós-abolição, a ausência de oportunidades e a falta de acesso aos diversos setores sociais, desencadeou um conjunto de revoltas em defesa dos direitos. Esses confrontos motivaram a criação de organizações e movimentos sociais agregando coletivamente forças, estratégias e políticas de combate ao racismo e discriminação racial,

elegendo a educação como esfera primordial no amplo projeto de reeducação das relações étnico-raciais.

Os sujeitos, participantes da pesquisa, atribuíram centralidade na atuação do Movimento Negro quanto as mudanças curriculares atingidas nos cursos, como revela a professora Joana:

[...] eu fico pensando sempre que se não é a atuação do Movimento Negro, dos NEABs ou dos grupos correlatos nas instituições de ensino superior, as questões raciais jamais apareceriam. Primeiro, porque há uma hegemonia branca no currículo, há uma hegemonia branca na execução do currículo, isto é, os professores em sua maioria são brancos e não assumem a luta antirracista - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

Currículo: Pedagogia/UFPR

No tocante ao currículo do curso de Pedagogia/UFPR, identificamos a disciplina obrigatória “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade” com a carga-horária de 60 horas, ofertada no 6º semestre do curso. A disciplina é resultado de um processo histórico de resistência de professores/as e pesquisadores/as que defenderam incessantemente a incorporação do debate étnico-racial na formação de pedagogos/as.

A questão racial no currículo do curso de Pedagogia/UFPR, conforme registros documentais e entrevistas realizadas, decorre da atuação de pesquisadores/as e professores/as vinculados/as ao Movimento Negro, inserção no debate sobre políticas de ações afirmativas na universidade, criação do NEAB/UFPR e reivindicações do movimento estudantil.

A discussão racial é inserida efetivamente no currículo oficial da Pedagogia pela disciplina optativa “Educação e Relações Étnico-raciais” no ano de 2005. O professor Paulo Vinícius foi um dos responsáveis pela proposição da disciplina. Docente da área de Psicologia, no Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação, Paulo Vinícius tem vínculo com a UFPR desde quando cursava graduação em Psicologia, em 1987. O professor revela a existência de possibilidade de propor disciplinas optativas no departamento em que atua por meio de ementas “abertas” articuladas com a área da Psicologia da Educação. Dessa forma, para o professor Paulo Vinícius, a alternativa viável de inserção do debate racial no curso foi através dessas disciplinas optativas que poderiam ser ofertadas com a carga-horária de 30, 45 ou 60 horas.

Considerando a possibilidade de oferecimento de disciplinas optativas, o professor Paulo Vinícius passou a oferecer regularmente disciplinas com abordagem na temática

étnico-racial e vinculadas com pesquisas realizadas na área. Além da optativa de “Educação e Relações Étnico-raciais”, o professor oferecia outras disciplinas com diferentes focos na temática racial: políticas afirmativas, infância, livro didático e literatura infantil.

Além disso, articulava continuamente com o corpo docente, a inclusão da discussão racial de modo obrigatório no currículo para garantir uma formação de professores/as com reconhecimento da diversidade étnico-racial. O professor relatou que, na reformulação curricular iniciada em 2002 e aprovada em 2007, elaborou a proposta da disciplina “Educação e Relações Étnico-raciais” como obrigatória no currículo do curso. A proposição foi aprovada na comissão da reformulação curricular e tramitou durante todo o processo de debate como uma disciplina obrigatória. Todavia, na última reunião do departamento, a disciplina foi retirada de caráter obrigatório e transformada em optativa. Na fala do professor

Quando foi na última reunião do meu departamento eu não me preparei bem em termos de articulação, porque eu não imaginava que os meus colegas de departamento tirariam essa disciplina como obrigatória e a transformariam em optativa. E o argumento deles era, a gente não pode criar uma disciplina obrigatória que não tem professor concursado para isso. Como que a gente vai criar uma obrigatória se não tem quem se responsabilize pela oferta? Então, com esse argumento, eles transformaram na última reunião e eu não tinha mais o que fazer - Professor Paulo Vinícius, negro, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

A justificativa apresentada pelo corpo docente para não aprovar a disciplina de “Educação e Relações Étnico-raciais” como obrigatória foi a ausência de um/a professor/a concursado/a para assumir. Esse dado evidencia os empecilhos e dificuldades que a temática racial enfrenta para ser inserida na universidade pública, demonstrando a necessidade de fortalecer tais discussões na estrutura e prática curricular. Embora o professor relate que as discussões indicavam um consenso entre o corpo docente para a disciplina ser aprovada como obrigatória na reformulação curricular de 2007, docentes apresentaram o argumento da impossibilidade da proposta, pois não havia um/a responsável para essa atribuição. E, ainda sob essa argumentação, compreendiam que o professor Paulo Vinícius já atingira a carga-horária exigida com as disciplinas da área de Psicologia. Apesar disso, segundo o professor, a temática racial prosseguiu em disciplinas oferecidas regularmente de modo optativo, além de alguns/umas professores/as de diferentes áreas incorporarem conteúdos em suas aulas.

No decorrer do processo, a professora Lucimar enfatiza um momento político de greve na UFPR, no qual o Centro Acadêmico da Pedagogia convidou docentes para ministrar algumas mesas de diferentes temáticas, entre elas a Educação das Relações Étnico-Raciais. Foram chamados, para compor a mesa, o professor Paulo Vinícius e a professora Lucimar, na

qual esta apresentou um levantamento dos PPCs anteriores e vigente da Pedagogia da UFPR, revelando a ausência do debate racial no currículo do curso em todo o processo de formação. Como resultado das discussões engendradas pela mesa, o Centro Acadêmico elaborou uma carta para a coordenação, solicitando a criação de concurso específico para admissão de docentes que assumissem o debate étnico-racial.

Um fato determinante na incorporação do debate racial foi a abertura de um concurso público, em 2015, para o Setor de Educação da UFPR. A história da criação dessa vaga inicia com o recebimento de um lote de vagas para o Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação. A obtenção dessas vagas foi considerada, pelo professor Paulo Vinícius, uma possibilidade de contratação de um/a professor/a que assumisse o debate étnico-racial no currículo da Pedagogia. A partir disso, o professor propôs uma articulação com a área de sociologia do mesmo departamento, considerando o envolvimento de algumas professoras com o debate racial que concordavam com a proposta. O professor Paulo Vinícius detalha:

Passaram alguns anos e teve um determinado momento que o departamento ganhou um lote de vagas. E quando o departamento ganhou um lote de vagas tinha uma discussão para onde iam essas vagas e eu fiz uma articulação com a área de Sociologia. A minha área de Psicologia não era tão preocupada com isso. Mas tinham duas professoras da sociologia, principalmente, umas delas que pesquisa sobre gênero, tinha preocupação com as relações étnico-raciais e com gênero no currículo. Ai eu fiz uma articulação com elas de fazer o concurso. A gente conseguiu juntar as duas áreas e ter força para abrir. Ai a gente fez o caminho contrário, vamos fazer o concurso para ter um professor. Só que ficou as duas coisas que é o caso da professora Carol que entrou neste concurso, relações étnico-raciais e de gênero. Então foi feito um concurso para ministrar relações étnico-raciais e de gênero, vinculado com a área de sociologia da educação - Professor Paulo Vinícius, negro, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

Assim, por meio dessa parceria, o Departamento Teoria e Fundamentos da Educação abriu uma vaga no concurso público para a Área de Conhecimento: “Sociologia da Educação: Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade”. A exigência para concorrer ao cargo de professor/a era possuir Doutorado com tema de tese pertinente com área de conhecimento, obtidos na forma da Lei. A estratégia no momento, de acordo com o professor Paulo Vinícius, foi realizar o caminho contrário, abrindo o concurso para a vaga específica, para posteriormente, aprovar a disciplina como obrigatória.

Mediante essa estratégia, o departamento foi contemplado com uma professora, admitida em 2016, que assumiu a responsabilidade de atuar na disciplina optativa “Educação das relações étnico-raciais” até sua aprovação como disciplina obrigatória.

Nesse contexto, o PPC de Pedagogia da UFPR encontrava-se em reformulação desde 2015, tendo a questão étnico-racial como temática abordada durante as discussões entre membros do NDE, seja através da participação de professores/as, ou mobilizações de estudantes com reivindicações para a aprovação de uma disciplina obrigatória.

Levando em consideração os movimentos e debates já realizados na reformulação curricular de 2008, além da presença de uma professora vinculada com a área específica, a disciplina obrigatória intitulada “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade” foi aprovada no PPC de 2018. De acordo com professores/as entrevistados/as, a aprovação da disciplina obrigatória na última reformulação ocorreu de modo consensual, visto haver uma professora concursada para atuar com essa especificidade.

A professora Lucimar, vice coordenadora do curso de Pedagogia naquele momento, aponta que houve uma conjuntura política favorável para a aprovação da disciplina e uma articulação com a área de Sociologia para consentir a abertura de um concurso com o recorte étnico-racial, conferindo outro *status* para a disciplina de relações étnico-raciais. Em vista disso, a negociação da disciplina no currículo do curso passou a ter uma nova configuração, sendo aprovada como obrigatória incontestavelmente, após a entrada de uma docente responsável por essa área de conhecimento.

Outro elemento, foi a carga-horária da disciplina que precisou ser negociada entre os/as docentes do departamento: inicialmente foi destinada 30 horas para a disciplina de “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade”. A professora Carolina destacou a influência da Sociologia na disputa por uma carga-horária que assegurasse a efetivação da disciplina:

Os professores ficam muito preocupados com as horas. Acho que tem uma briga de facção por defender as suas áreas. E eu vejo que a sociologia tem um papel muito importante aqui, porque a sociologia por entender a importância do debate, se dispôs, inclusive, a abrir mão de horas para que essa disciplina se tornasse obrigatória. Num primeiro desenho, a sociologia que tem 120 horas, abriu mão de 60 horas. Daí num segundo desenho que a gente consegue. Porque a sociologia é fundamental, não é uma questão de abrir mão, a gente tem que ter mais [...] - Professora Carolina, branca, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

Apesar de a área da Sociologia, primeiramente, conceder parte da carga-horária para a aprovação da disciplina obrigatória, não foi necessária alterar a carga-horária das suas disciplinas, tendo em vista a realocação de outras disciplinas no departamento. Dessa forma, a Sociologia da Educação permaneceu com 120 horas e “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade” com 60 horas, ofertadas no 6º semestre do curso de Pedagogia.

Cabe enfatizar uma articulação importante nesse processo que também envolveu o movimento social do estado do Paraná. A formação de educadores/as, conforme o professor Paulo Vinícius, teve centralidade nas ações realizadas pelo NEAB/UFPR, especialmente durante os anos em que os presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff estiveram frente ao governo, por meio de programas coerentes com a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003. Tais ações permitiram a realização de parcerias entre o NEAB/UFPR, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Paraná (FPEDER-PR), bem como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

O professor Paulo Vinícius ressalta os/as muitos/as profissionais que atualmente são ativistas na luta pelos direitos sociais no estado e participaram de formações, como, cursos, eventos e outras atividades promovidas pelo NEAB/UFPR. Novamente chamamos a atenção para os vínculos estabelecidos entre universidade e movimentos da sociedade civil, nesse caso, o Sindicato de Profissionais e o Fórum Permanente. Ao mesmo tempo em que são formados nas ações realizadas pela universidade, tais movimentos aperfeiçoam o espaço acadêmico, inserindo epistemologias outras na proposição de conhecimentos produzidos na luta.

Embora essas ações não estejam diretamente congruentes ao currículo do curso de Pedagogia, a realização de atividades, cursos e eventos que abordam a questão racial dentro do espaço institucional, permite a entrada de sujeitos com visões, conhecimentos e experiências outras, provocando rumores e incidindo nos centros de ensino, estudantes e docentes. Consideramos essas estratégias uma contribuição para com a institucionalização da EREER nos currículos, além de colocar em prática a função da universidade em garantir a participação da comunidade no espaço acadêmico.

Currículo: Pedagogia/UFSC

O currículo da Pedagogia da UFSC possui a disciplina obrigatória “Diferença, estigma e educação”, ofertada na primeira fase do curso, com a carga-horária de 54 horas. Embora a disciplina tenha sido aprovada na Reforma Curricular, ocorrida entre os anos de 2006 e 2007, o processo de inserção das questões étnico-raciais no currículo do curso é anterior a esse momento. A discussão racial ganha legitimidade a partir da participação de membros do Núcleo de Estudos Negros (NEN) nas reuniões de Colegiado do Curso de Pedagogia, com o intuito de incluir o debate acerca do racismo e educação na formação de

estudantes. De acordo com a professora Joana, em 2003, a então diretora do CED (na época professora Ana Baiana) convidou diversas organizações ligadas aos movimentos orgânicos da sociedade civil para compor as reuniões do Colegiado do Curso de Pedagogia e inserir o debate racial na formação de professores/as.

O NEN, vinculado ao Movimento Negro, teve importância primordial na inclusão do debate étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia/UFSC. Importa realçar, sobre essa entidade, suas proposições com vistas na promoção da igualdade racial e combate ao racismo. Como já mencionado, foi fundado em 1986, integrando pesquisadores/as, estudantes, docentes e ativistas negros/as com o intuito de criar estratégias e ações que assumissem a educação como eixo político prioritário (PASSOS, SILVA, 2010). No conjunto de propostas desenvolvidas pelo núcleo, ao longo de mais de três décadas, destacamos o Programa de Educação por executar atividades pautada nas relações étnico-raciais na esfera educacional: formação de professores/as e militantes do Movimento Negro, contribuição na formulação e implementação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial, produção de materiais didáticos para subsidiar o trabalho pedagógico, socialização de pesquisas e estudos mediante publicações, entre outras ações¹⁰⁷.

As acepções teóricas e metodológicas elaboradas pelos sujeitos integrantes do NEN podem ser consideradas pioneiras no que tange a compreensão da educação como estratégica no combate ao racismo. As discussões promovidas, na esfera política e educacional, pautavam elementos pujantes das relações raciais brasileiras, emergindo termos como o de descolonização curricular¹⁰⁸ amplamente difundido nos estudos pós-coloniais e decoloniais (NOGUEIRA; ROMÃO, 1995)

No que corresponde a formulação de políticas públicas, ressaltamos as contribuições fornecidas pelo NEN no assessoramento aos municípios de Santa Catarina para aprovação de legislações versadas na obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, precedente a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003¹⁰⁹. Tais ações, juntamente com as demais propostas desenvolvidas pela entidade, possibilitaram o

¹⁰⁷ Sugerimos, para aprofundar as atuações desenvolvidas pelo NEN, consultar a pesquisa de doutorado de Lima (2009).

¹⁰⁸ Maiores informações sobre as produções do NEN consultar as publicações do Jornal do Programa de Educação: Escola, Espaço de Luta Contra o Racismo. Disponível em <https://alteritas96.wixsite.com/resistencianegraemsc/nen>. Acesso: 29 mai. 2019.

¹⁰⁹ LIMA (2009) indica: entre os municípios que receberam contribuições do NEN na criação de políticas municipais, destacam-se: Itajaí com a Lei Municipal nº 2.830/93, Tubarão com a Lei Municipal nº 1.864/94, Criciúma com a Lei Municipal nº 3.410/97 e Florianópolis com a Lei Municipal nº 4446/94.

reconhecimento dessa organização como uma referência nacional no trato com as relações étnico-raciais nos diferentes espaços sociais (LIMA, 2009).

Passos e Silva (2010) enfatizam: as atividades promovidas pelo NEN acerca da produção didática de materiais, o assessoramento as redes públicas de ensino e a formação de professores/as contribuíram para a produção de uma Pedagogia Multirracial e Popular. Apontam:

A Pedagogia Multirracial e Popular é uma pedagogia gestada nas práticas educativas realizadas pelo NEN em seus 20 anos de luta contra o racismo na sociedade brasileira e também nas muitas décadas de luta do Movimento Social negro pela igualdade racial colocando-se como estratégia de continuidade de uma trajetória de luta e resistência do povo negro que remonta desde as suas primeiras referências nas civilizações africanas anteriores a colonização europeia, nos quilombos, nos terreiros, das irmandades, aos grupos, associações, imprensa negra, até chegar às organizações atuais do movimento negro (PASSOS; SILVA, 2010, p. 74).

As atuações realizadas por essa entidade visam a formação de professores/as para uma prática pedagógica multirracial indagadora dos paradigmas clássicos que negaram e omitiram dos currículos as histórias das populações africanas, negras e indígenas. Por conta da perspectiva assumida de questionar os próprios conhecimentos selecionados para compor o currículo educacional, em 2003, a diretora do CED da UFSC convida o NEN para integrar o Colegiado do Curso de Pedagogia. A professora Vânia, vinculada a essa entidade, expõe:

A gente esteve no curso de Pedagogia, no colegiado de Pedagogia por conta de uma diretora que era militante pela democracia na formação, pela democracia na sociedade. E que considerava que os movimentos sociais precisavam estar presentes. E essa diretora, a professora Ana Baiana, realiza o convite a representantes do NEN. E dali que emerge a primeira proposta que é da atividade de extensão - Professora Vânia, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

A articulação dessa organização social com professoras do CED resultou na proposição de uma disciplina optativa, no ano de 2004, para assegurar a discussão das relações étnico-raciais. No entanto, devido aos procedimentos burocráticos e administrativos a aprovação de uma disciplina, não foi possível naquele momento. Para garantir o debate, a alternativa criada foi a oferta de um Curso de Extensão realizado durante três semestres no interior do CED. A atividade de extensão intitulada “Educação das relações raciais e práticas pedagógicas” foi ministrada pela professora Vânia e membros do NEN, ocorrendo de forma similar a uma disciplina, com encontros semanais, totalizando 54 horas. Logo, a conexão entre professores/as, gestão e organização social foi fundamental para a instauração de uma temática historicamente ausente do currículo do curso.

A professora Vânia, durante a oferta do curso de extensão, esteve articulada aos/as integrantes do NEN e iniciaram um processo de negociação curricular resultando na aprovação da disciplina optativa intitulada de “Estudos sobre educação dos negros do Brasil”, passando a ser oferecida no segundo semestre de 2005. A disciplina apresentava a ementa: “Educação, relações sociais e os negros no Brasil. Cultura e processos identitários. Escola, currículo e projetos pedagógicos para igualdade de oportunidades educacionais.” (PASSOS; ALMEIDA; SILVA, 2009, p. 160).

Estudantes de diferentes cursos realizaram a disciplina optativa, de acordo com a professora Vânia, além de profissionais das redes públicas de ensino interessados/as em discutir as questões étnico-raciais para contribuir com a atuação pedagógica. A disciplina optativa foi ministrada pela professora Vânia com a participação de representantes do NEN e estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC.

Na reestruturação curricular do curso, em 2007, a professora Vânia que já havia proposto a disciplina optativa, dessa vez estava em uma aliança com a professora Ida Mara, que embora não tivesse envolvimento efetivo com a questão racial em seus estudos, mantinha-se comprometida com pesquisas sobre processos de construção de estigmas e desigualdades. A partir dessa articulação, as duas professoras escreveram um “Manifesto Curricular” proferido em 2007, durante Assembleia de Colegiado, defendendo a inserção do debate étnico-racial na matriz curricular do curso de Pedagogia. A proposta foi amparada nas desigualdades sociais e raciais brasileiras comprovadas por meio de investigações realizadas por pesquisadores/as e intelectuais referenciados/as nacionalmente. Além disso, as professoras defenderam a inserção do debate no curso levando em consideração a recente política de ação afirmativa criada pela UFSC.

As demandas pela reformulação curricular do curso de Pedagogia, o reconhecimento de estudantes que participaram das discussões no Colegiado e a participação na construção do “Manifesto Curricular” em defesa da inclusão dos conteúdos abordados na disciplina, resultou na aprovação da disciplina. Aprovada em 2007, a disciplina “Diferença, estigma e educação” foi ofertada em caráter obrigatório na primeira fase do curso de Pedagogia, com 54 horas, e, oferecida pela primeira vez na graduação em 2008/01¹¹⁰. A professora responsável por ministrar a disciplina, ressalta:

¹¹⁰ De acordo com a professora Ida Mara, essa disciplina vinha sendo ofertada como optativa aos/às estudantes do PPGE da UFSC que também manifestaram a necessidade de oferta da disciplina na formação inicial de professores/as.

Um das questões de colocar a disciplina de “Diferença, estigma e educação” já na primeira fase no curso era pra chegar em contato com isso. É assim a realidade, é assim o mundo, é assim a sala de aula. E aí eu posso fazer um trabalho de desconstrução a partir disso, porque eu sei que essa criança existe - Professora Ida Mara, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

Desse modo, a disciplina foi inicialmente proposta com o objetivo de desconstruir estereótipos produzidos acerca dos sujeitos e grupos sociais estigmatizados. A professora Ida Mara aponta que, intelectuais de diferentes campos do conhecimento eram convidados/as para dialogar na disciplina, como: a Psicologia para contribuir com o conceito de identidade, a Filosofia na discussão de diferença e alteridade, e a Antropologia para fundamentar a concepção de estigma.

Além disso, um elemento considerado no momento da reestruturação curricular tratava-se da extinção da habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia/UFSC, cabendo ao currículo contemplar também essa modalidade em conteúdos diluídos nas disciplinas¹¹¹. Em vista da formação e comprometimento da professora Ida Mara com a Educação Especial, a disciplina também incluiu os elementos que abrangiam as exigências advindas dessa modalidade.

Os dados, informados pelas entrevistadas, mostraram que a disciplina foi ministrada pela professora Ida Mara até o ano de 2011, quando esta se afastou para licença de pós-doutoramento. Durante o período de licença, a professora Joana, na época substituta do curso, ministrou a disciplina de “Diferença, estigma e educação”. Dois anos depois, a professora Joana passa a integrar o quadro efetivo docente, assumindo a disciplina novamente durante o processo de aposentadoria da professora Ida Mara. Nesse tempo, a professora Joana relatou que começou a inserir a discussão racial sob uma perspectiva sociológica, com mais centralidade no Plano de Ensino da disciplina, visto o Programa contemplar questões mais filosóficas e psicológicas acerca das diferenças.

No processo de aposentadoria da professora Ida Mara, em 2015, a disciplina correu o risco de ser extinta do currículo do curso, sob a justificativa apresentada pelo chefe de departamento de que a professora responsável tinha se aposentado, demonstrando não haver interesse em ofertá-la. No entanto, a defesa pela manutenção da disciplina foi assumida pela professora Joana, ante o argumento de as disciplinas não serem responsabilidades de um/a

¹¹¹ De acordo com o PPC a Habilitação em Educação Especial foi criada em 1981. No ano de 1995, a matriz curricular previa que “o Curso de Pedagogia/UFSC, sob forma de licenciatura plena formará PEDAGOGOS para atuar no Magistério de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º. Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar.” (UFSC, 2008, p. 08). Essa Habilitação foi extinta na reformulação curricular de 2007, após as demandas estabelecidas pelas DCNP.

professor/a, mas de integrarem o projeto de curso institucionalmente. Além disso, o argumento pela continuidade da disciplina aconteceu mediante as determinações trazidas pelas DCNERER, as quais exigem a inclusão da questão racial como parte integrante das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores/as.

Tendo em conta a discussão provocada pela professora Joana, a parceria de colegas que compuseram o NDE e o Colegiado do curso, a disciplina foi mantida e a referida professora ficou responsável pelo oferecimento desde 2015. A partir desse ano, a professora iniciou um processo de alteração epistemológica na disciplina, conforme a demanda apresentada pelo curso de Pedagogia em debater com centralidade a dimensão racial na formação dos/as professores/as. Na entrevista, a professora relatou-nos que apresenta o Programa oficial da disciplina aos/as estudantes, mas propõe alterações no Plano de Ensino, buscando focalizar os estudos nas questões raciais. Entre os anos de 2015 e 2019/01 a disciplina foi ministrada pela professora Joana com a intenção de ampliar a perspectiva do curso, trazendo a noção de raça como central nas relações sociais, problematizando os dispositivos racistas que estruturam as instituições.

Durante o tempo ministrando a disciplina, a professora Joana tem problematizado o Programa de Ensino, nas reuniões de Colegiado e departamento, propondo alterações estruturais nesse componente curricular, justificando a necessidade de o curso assumir essa pauta como central na formação de professores/as. Conforme seu relato, os/as docentes do departamento concordam com as colocações sugeridas e inserem as proposições em um conjunto de alterações curriculares do curso.

Desde 2012, o currículo do curso de Pedagogia/UFSC passa por um processo de Adaptação da Matriz Curricular e Atualização do PPC, com propostas de mudanças em relação a ordem das disciplinas, ementas, nomes, carga-horária, entre outras alterações¹¹². Dentre as reformulações, foi aprovada no NDE a substituição da disciplina “Diferença, estigma e educação” pela disciplina “Educação para as relações étnico-raciais”. De acordo

¹¹² De acordo com esse processo, no ano de 2014 o NDE finalizou um Relatório propondo uma Adaptação Curricular do curso. No entanto, com a promulgação da Resolução nº 02/2015 que institui Diretrizes para Formação de Professores, tais adaptações precisaram ser revistas considerando as novas determinações para o curso de Pedagogia. Dentre os anos de 2015 até o momento, muitos elementos dificultaram a tramitação do percurso legal da Adaptação Curricular, como: greve de professores/as e estudantes, ocupação estudantil, mudanças de coordenação, recomposição do NDE, dentre outros aspectos que justificam a morosidade desse processo.

Na última Reunião do Colegiado do curso, realizada no dia 03/03/2020 e na qual estive presente, a Adaptação Curricular e Atualizações do PPC foram aprovadas, passando a aguardar pela aprovação da Pró-Reitoria de Graduação para entrar em vigor no currículo. No entanto, esse processo foi interrompido devido à pandemia da Covid-19 que suspendeu os trabalhos presenciais realizados da universidade.

com a proposição do novo componente curricular, haverá mudanças em toda a estrutura e organização da disciplina, desde a ementa, o conteúdo programático, a metodologia e as bibliografias de modo a contemplar a discussão racial no curso de Pedagogia.

Como podemos observar a soma dessas articulações acadêmicas, políticas e sociais sustentaram o posicionamento nas reuniões de colegiado do curso e a proposição de atividades de extensão e, posteriormente, da disciplina optativa e obrigatória na Pedagogia da UFSC. A professora Joana exprime a importância dessa combinação de fatores:

Essa inserção do movimento social, do Movimento negro, de uma organização negra com a academia, considero que são complementares, elas se complementam, porque a academia me fortalece para eu estar num espaço institucional de poder hegemônico branco, e eu como negra estou lá e fazendo. E o Movimento negro me fortalece na perspectiva da luta que eu preciso fazer institucional - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

A combinação e articulação entre Movimento Negro e academia, de fato, foram potentes no processo de institucionalização das questões étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia/UFSC. Tal cenário confirma que a educação foi admitida pelos movimentos sociais como *locus* privilegiado de atuação política, no sentido de denunciar desigualdades raciais e lutar por uma sociedade equânime.

Currículo: Pedagogia/UFRGS

Dando continuidade a discussão, seguimos considerando o currículo do curso de Pedagogia/UFRGS, e, quanto o processo de institucionalização da questão racial, destacamos a disciplina “Educação e Relações Étnico-raciais”, ofertada na sétima etapa do curso de Pedagogia/UFRGS. A disciplina tem caráter obrigatório, com 30 horas de carga-horária e está atrelada ao eixo formativo de “Educação e Diversidade” do curso.

A temática étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia/UFRGS, como disciplina obrigatória, ocorreu em 2017 e partiu de uma variedade de fatores. A aprovação da disciplina, para uma das professoras entrevistadas, decorreu da trajetória institucional e envolveu movimentos sociais, professores/as, estudantes, técnicos/as, assim como órgãos do poder judiciário e legislativo do estado. Além disso, o processo articulou diferentes setores da universidade, conferindo ao ensino, pesquisa e extensão a relevância significativa na mobilização da questão racial.

Uma entidade que merece destaque é o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) em vínculo com a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS¹¹³. A criação do departamento ocorreu em 1992 e visa ações para garantir o compromisso da universidade pública com os princípios democráticos de igualdades de direitos no âmbito da extensão universitária. De acordo com a professora Gládis, o departamento inaugurou um Programa de Educação Antirracista anterior a Lei Federal nº 10.639/2003, desenvolvendo atividades na esfera da extensão.

Outro elemento sobre o processo de inserção do debate racial na UFRGS, sinalizado pela professora Gládis, foram os acordos efetivados na esfera do Governo Federal, nos quais o combate ao racismo tornaram-se uma política de Estado. Como consequência, o governo passou a elaborar estruturas organizacionais que permitiram a criação de um conjunto de políticas públicas e incidiram sobre a universidade, bem como no âmbito das questões raciais. Um exemplo, citado pela professora, foi o programa viabilizado pelo MEC da Rede Nacional de Formação de Professores/as para a Educação das Relações étnico-raciais. Esse panorama favoreceu com que a UFRGS, já tensionada pelo Movimento Negro, adotasse a Política de Cotas na universidade.

Entre os projetos criados pelo Governo Federal de combate ao racismo, destaca-se o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO)¹¹⁴. O programa, criado em 2008, intentava financiar cursos de formação inicial e continuada, bem como produzir e disseminar materiais didáticos para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003. A professora Gládis submeteu um projeto ao programa mencionado, sendo a Faculdade de Educação da UFRGS selecionada para oferecer o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola. A primeira edição do curso ocorreu entre 2013 e 2014, voltado para a formação continuada de professores/as vinculados/as às redes públicas de ensino do estado do Rio Grande do Sul, provocando uma intensa movimentação na universidade.

Paralelo ao UNIAFRO/UFRGS ocorreu um processo de fiscalização da Lei Federal nº 10.639/2003, iniciado em 2012, pelo Ministério Público de Contas do Rio Grande do Sul (MPC/RS). A professora Gládis rememora que uma promotora do MPC/RS despachou questionários para as Prefeituras Municipais do estado com o propósito de verificar o cumprimento do artigo 26A da LDB acerca da obrigatoriedade do estudo da história e cultura

¹¹³ Maiores informações em: <http://www.ufrgs.br/deds/o-deds>. Acesso em: 22 mai. 2019.

¹¹⁴ Maiores informações em: <http://portal.mec.gov.br/uniafro>. Acesso em: 22 mai. 2019.

afro-brasileira e indígena. O MPC/RS, com a finalidade de analisar as respostas obtidas pelo questionário, acionou um Promotor Geral do Estado, Dr. Jorge Terra, militante das questões raciais; e para dar continuidade ao processo, o promotor direcionou o material ao Tribunal de Contas do Estado, que acolheu a responsabilidade e criou o Grupo de Trabalho GT 26-A para discutir a demanda. O grupo foi constituído por pessoas relacionadas ao âmbito legislativo e judiciário do estado, além de professores/as da UFRGS com aproximações e compromisso com a temática racial, quilombola e indígena.

O GT 26-A promoveu um conjunto debates e formações para, em seguida, expedir para as redes públicas de ensino um instrumento de consulta a respeito do ensino de história africana, afro-brasileira e indígena. O Relatório Final dessa análise, publicado em 2016, demonstrou incongruências nas respostas concedidas, revelando a ausência de estratégias de implementação da legislação das escolas do estado.

A auditoria das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 provocou uma movimentação na universidade que, embora tenha atribuições primordiais na efetivação dessas legislações, ausentava-se do debate racial na formação inicial dos mais diversos cursos oferecidos pela UFRGS. Esse processo, para a professora Gládis, desencadeou uma pressão em professores/as da universidade, sobretudo na Faculdade de Educação, que decidiu iniciar um movimento de discussão curricular.

No âmbito do curso de Pedagogia, a reformulação curricular realizada em 2017 é um marco para as questões raciais na formação de professores/as. A proposta da disciplina foi elaborada por quatro professores/as com vínculos na Faculdade de Educação, encaminhada para discussão da Comissão da Reforma Curricular do curso de Pedagogia¹¹⁵. E, de acordo com as professoras entrevistadas, a disciplina proposta “Educação e Relações Étnico-raciais” não provocou conflito porque havia um consenso entre os/as professores/as quanto a necessidade de inclusão da questão racial no currículo.

Nesse sentido, a disciplina “Educação e Relações Étnico-Raciais” foi aprovada como atividade obrigatória na Reformulação Curricular e publicada em junho de 2018, exercendo 30 horas de carga-horária. Vinculada ao Departamento de Estudos Especializados (DEE), pelo qual a professora Gládis integra o Corpo Docente, a disciplina é oferecida na sétima etapa da Pedagogia, tendo sua primeira edição no semestre 2018/02, em duas turmas paralelas ao curso.

¹¹⁵ Os/as professores/as que elaboraram a proposta da disciplina foram: Gládis Elise da Silva Kaercher, Carla Meinerz, Maria Aparecida Bergamacsi e Dilmar Lopes. Dentre esses/as, realizamos entrevista com as professoras Gládis e Carla e com o professor Dilmar.

Os movimentos sociais também foram mencionados durante entrevistas realizadas com as professoras da UFRGS, as quais atribuem grande importância das atuações de coletivos na abordagem racial na universidade. Além disso, a pesquisa de Fontoura (2017) identifica uma invasão/ocupação do movimento social negro, maiormente do movimento social de mulheres negras, nos espaços da UFRGS, anteriormente as determinações legais¹¹⁶. A intelectual abaliza: desde os anos de 1970, o Grupo Palmares passa a utilizar as dependências da universidade para realizar encontros e reuniões; e a Faculdade de Educação tornou-se um dos espaços promovedores dessa ocupação, por meio da criação do Grupo de Estudos Sobre Cultura Negra, em 1989, coordenado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (FONTOURA, 2017).

Quanto a atuação desses grupos, a professora Gládis considera que as relações raciais no estado do Rio Grande do Sul são paradoxais, percebendo de um lado, manifestações e estruturas racialmente demarcadas, e por outro, atuações intensas dos movimentos sociais para reconhecer as identidades raciais que constituem o estado.

[...] as pessoas sempre dizem, tu olha a região Sul, majoritariamente de direita ou de extrema direita, de uma imigração alemã e italiana super forte, de uma exaltação dessa origem branca e um apagamento das outras pertencças raciais. Então o que se fala de indígena e negro é muito pouco, mas há um movimento muito forte de reação. Eu acho que essa é uma marca importante - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

As ações organizadas pelos movimentos sociais na UFRGS são consideradas por Fontoura (2017) como fundamentais para romper com o racismo institucional das instituições públicas universitárias. Segundo a intelectual, a ocupação de pessoas negras na UFRGS ocorreu de modo constante, evolutivo e interminável, por meio de pessoas que ingressaram na universidade como estudantes, docentes e técnicos/as administrativos/as.

Pessoas negras de forma individual, ou através de organizações, entidades usam a ação de ocupar/de invadir, para buscar não só o acesso a um grau mais elevado no mundo da educação brasileira, como também conhecer mais sobre temas que são de seu interesse e inundar, compartilhar e enriquecer com suas culturas o ambiente universitário (FONTOURA, 2017, p. 88).

Percebemos a importância da atuação dos movimentos sociais, como o Grupo Palmares e o Grupo de Estudos Sobre Cultura Negra que provocaram debates, inflexões e

¹¹⁶ De acordo com a intelectual, “ocupar e invadir são formas de se buscar atender ao direito humano de morar. Indo além, serve para a busca da garantia de direitos que cada pessoa precisa ver assegurado para ser de fato uma cidadã brasileira ou um cidadão brasileiro.” (FONTOURA, 2017, p. 76).

alterações nos espaços da UFRGS há décadas, contribuindo com mudanças curriculares e epistemológicas promovidas no curso de Pedagogia.

Currículos de Pedagogia: UFPR, UFSC e UFRGS

A partir da exposição da trajetória histórica de inclusão da abordagem étnico-racial nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFRGS, UFSC e UFPR, confirmamos a tese defendida por Gomes (2017) sobre o papel do Movimento Negro como educador, produtor e sistematizador dos saberes e conhecimentos acerca da dimensão racial no Brasil. Além de denunciar o racismo, as desigualdades raciais e criar uma política educacional de estado, permanece os coletivos ligados ao Movimento Negro responsáveis por adentrar nos espaços acadêmicos, promover o debate e viabilizar mudanças nas estruturas curriculares dos cursos.

Destacaremos, para continuidade das análises sobre a institucionalização das questões raciais nos currículos, a importância da combinação entre ensino, pesquisa e extensão, impulsionada pelos grupos de pesquisas e estudos inseridos nas universidades como eixos potentes da inserção do debate racial na UFSC, UFPR e UFRGS.

4.3.3 O papel dos grupos de pesquisas e articulação entre ensino, pesquisa e extensão

O tripé de sustentação das universidades — ensino, pesquisa e extensão — tem sido densamente ameaçado pelas contrarreformas educacionais, políticas e econômicas que destituem os princípios e concepções de universidade no Brasil. Como mencionamos, após o golpe jurídico, parlamentar e midiático o qual afastou uma presidenta legitimamente eleita, iniciou-se um processo de desmonte de políticas e direitos historicamente conquistados, acelerando o projeto neoliberal que ambiciona cada vez mais a privatização, a precarização do trabalho e a destituição do serviço público, afetando diretamente a educação.

Dentre as contrarreformas formuladas por Michel Temer, empossado após o impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, e intensificadas no atual governo, a Emenda Constitucional nº 95/2016¹¹⁷ trouxe nocivos efeitos para as políticas educacionais, pois estabelece um Novo Regime Fiscal, congelando os investimentos com a educação, saúde, seguridade social e os demais direitos sociais, em benefício do pagamento da dívida econômica do país. Essa limitação financeira impacta o desenvolvimento das universidades

¹¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 22 mar. 2019.

públicas, impedindo o desenvolvimento de atividades como: projetos de extensão, investigações científicas, oferta de bolsas na graduação e pós-graduação, valorização de docentes, entre outras. Tais medidas ameaçam a autonomia universitária e impedem a garantia da articulação efetiva do ensino, pesquisa e extensão, elemento fortemente enfatizado no discurso dos/as docentes dos cursos investigados.

Os cortes orçamentários previstos na EC nº 95/2016 atingem a educação pública e seguem na contramão dos documentos, diretrizes e planos nacionais de educação os quais regulamentam o funcionamento das universidades e ressaltam a necessidade de inserção da extensão nos cursos de graduação. Dentre estes, o Plano Nacional de Implementação das DCNERER menciona o princípio da extensão, estabelecendo a criação de Programas de Formação Continuada, por meio da modalidade de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização que discutam a temática racial (BRASIL, 2009).

Tal determinação vai ao encontro das ações mencionadas pelos sujeitos da pesquisa como primordiais na propagação do debate racial para além dos muros acadêmicos. No curso de Pedagogia/UFSC, pelo qual a EREER foi inserida inicialmente através de um curso oferecido a graduandos/as e demais interessados/as, a atividade de extensão foi imprescindível para assegurar o debate étnico-racial naquele momento, pois a extensão é fundamental no processo de difusão de conhecimentos e saberes. Sobre isso, a professora Vânia enfatiza:

E num sentido mais ampliado, mas conectado profundamente com o currículo de graduação, as atividades de extensão, que elas possam estar muito articuladas, seja pela participação direta de alguns acadêmicos que estão em formação inicial (elas serão formativas), seja por aquilo que elas também têm uma potência que é serem difusoras. Então, você pode não estar como graduanda fazendo uma atividade de extensão diretamente ligada a EREER, mas você pode ir a um evento de uma atividade de extensão que trabalhe. Então eu continuo defendendo a extensão. Existem projetos outros que têm essa possibilidade, mas a extensão ainda é um campo muito fértil de relação universidade e práticas educativas fora da universidade nos anos iniciais. Ela tem uma potência imensa para além dos projetos que muitas vezes ocorrem via pesquisa, quando essa pesquisa é muito articulada com a rede. Mas a extensão tem uma força capital nas universidades. Até porque ela ainda é dotada de investimentos. Então eu acho que não dá pra esquecer a extensão como uma das práticas universitárias quando se pensa EREER e formação inicial. Pra mim elas caminham juntas - Professora Vânia, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

Como podemos perceber, a professora Vânia atribui aos projetos, atividades e eventos de extensão uma oportunidade primordial não só aos estudantes da universidade, mas também aos sujeitos interessados em participar das diversas ações promovidas pela instituição. Além disso, a extensão aproxima professores/as das redes municipais e estaduais

de ensino para aprimorar suas práticas pedagógicas através da formação continuada, promovendo uma troca de conhecimentos e experiências entre as instituições escolares e a universidade. Além do curso de extensão, realizado em parceria com membros do NEN, a professora Vânia explicita a relevância das associações nacionais e suas respectivas reuniões, como o Congresso de Pesquisadores Negros organizado pela ABPN e as Reuniões da ANPEd. Na Associação dos Professores da UFSC (APUFSC), a professora Vânia integrou o Grupo de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe (GTEGC) que procurava criar políticas e ações para garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas na universidade. O reconhecimento desse conjunto de movimentos fica evidente:

Para mim o NEN foi um espaço muito forte de sustentação. Por tudo o que tinha lá, pelas bibliografias, debates e discussões. E junto com isso, também, porque eu ingressei em 2003, com a atividade política fora da universidade. Tinha também aquele movimento todo acadêmico do Congresso de Pesquisadores Negros, os eventos que começamos a ter. Na ANPEd a criação do GT 21. E na universidade como um todo. Participei de um grupo que foi o GT Etnia, gênero e classe dentro do Sindicato. Então acabei tendo sustentação em diferentes espaços. O GT foi em 2003, junto com a entrada do NEN. Eu particularmente tive diferentes espaços, não foi apenas o debate curricular acadêmico gerado pela 10.639/2003, tinha uma militância mais ampliada, como a defesa de que é preciso ter uma instituição de pesquisadores negros - Professora Vânia, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

A participação nessas diferentes frentes que abrangem ensino, pesquisa e extensão, em um período de efervescência da temática étnico-racial em virtude da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, permitiu a aproximação com a discussão, o engajamento na luta e forneceu subsídios para que a professora Vânia pudesse difundir o debate sobre as questões raciais no espaço acadêmico. Logo, o conjunto de ações elaboradas nos diferentes espaços (dentro e fora da universidade) contribuiu com a formação da própria docente, possibilitando com que experiências e conhecimentos construídos nesse movimento sustentassem uma prática antirracista.

Os grupos e núcleos de pesquisas e extensão também foram mencionados como espaços primordiais no processo de legitimação do debate étnico-racial nos cursos. Na UFSC, o ALTERITAS – Grupo de estudos e pesquisas sobre diferença, arte e educação, fundado em 1996, pela professora Ida Mara Freire, possuiu papel determinante na inserção da temática racial no curso de Pedagogia. Em entrevista, a professora Ida Mara relata que o grupo foi criado a partir da experiência construída com outros grupos de pesquisas consolidados no processo de mestrado e doutorado.

E quando eu cheguei à UFSC era simples assim. Eu já tinha aprendido com as minhas orientadoras e segui a tradição. Criei o grupo com orientandos da pós-graduação da UFSC, alunos de iniciação científica e da extensão, porque eu sempre quis os três. Eu como professora universitária sempre acreditei no tripé - Professora Ida Mara, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

A criação de um grupo de pesquisa, segundo a professora, foi fundamental para os/as estudantes acessarem a pesquisa e a extensão, para além do ensino ministrado em sala de aula. Além disso, a professora defendia que os recursos financeiros provenientes do grupo de pesquisa fossem destinados, nomeadamente, aos projetos de extensão vinculados ao grupo.

E quem recebia a maior parte da minha pesquisa eram as pessoas do projeto de extensão, porque esse é o dever do pesquisador. Ele tem que oferecer o bom e o melhor primeiramente pra quem paga as contas, que é a população carente. Os primeiros a se beneficiarem eram as pessoas dos meus projetos de extensão [...]. Tudo de bom e melhor da minha pesquisa era entregue pra eles e o que vinha de bom e de melhor da minha pesquisa vinha dessa troca. [...]. Eu sempre acreditei que uma nutria a outra, era retroalimentação. Eu pesquisava para dar aula e para a extensão. E nessa troca, muitos alunos da graduação vinham para meus projetos de pesquisa e extensão. Estavam os três juntos. Isso sustentava a minha prática. Eu era docente com esses três sentidos. Minha produção intelectual vinha desses três lugares, não era só uma coisa única - Professora Ida Mara, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

A professora assumiu um compromisso social e político ao garantir aos/as estudantes acesso aos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo grupo, compreendendo a articulação e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no processo formativo dos sujeitos. Além disso, concebia o papel de docente de uma universidade pública como responsável por oportunizar para a comunidade universitária o acesso às atividades desenvolvidas com o dinheiro público. A concepção, revelada pela professora sobre os projetos de extensão, coaduna com a definição construída pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX):

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. [...] A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/ prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

Os elementos apresentados pelo FORPROEX explicitaram os modos como a universidade deve conectar-se com as demandas da sociedade, e construir um caminho de mão-dupla entre o produzido na universidade e as experiências da realidade social. Tal concepção, expressada pela professora Ida Mara, atribui relevo na troca de saberes e conhecimentos entre os sujeitos participantes dos projetos de extensão, considerada, em suas palavras, como uma “retroalimentação”. Esse compartilhamento favorece o avanço das pesquisas realizadas no grupo, além de possibilitar a participação dos sujeitos nas diversas ações promovidas pelos/as pesquisadores/as.

O Grupo ALTERITAS, de acordo com a professora fundadora e nossa entrevistada Ida Mara, consolidou-se como um espaço de desenvolvimento de múltiplas atividades: projetos de extensão, iniciação científica e orientações de graduação, mestrados, doutorados e pós-doutorados. As ações ocorriam de modo coletivo, com reuniões, grupos de estudos, eventos e seminários. Uma prática recorrente foram as produções de seminários e rodas de conversas com pesquisadores/as convidados/as a participarem das bancas de defesas de mestrado e doutorado. A presença de intelectuais reconhecidos/as nacionalmente pela produção científica educacional foi mencionada pela professora como um modo de integração entre a pós-graduação e a graduação.

O trabalho realizado pelo ALTERITAS foi mantido após a aposentadoria da professora Ida Mara com o convite para a professora Joana coordenar o grupo. Esta o recebeu como um presente e assumiu a coordenação, desde 2015, dando continuidade e fortalecendo as ações de resistências produzidas pelo grupo. Nesse período a professora Joana e integrantes do grupo desenvolveram um conjunto de ações articulando ensino, pesquisa e extensão com vistas a reconhecer o protagonismo negro na construção do patrimônio cultural brasileiro. Nos últimos cinco anos, o grupo realizou atividades que interseccionaram questões de raça, gênero, sexualidade e classe, como:

- ▶ Projeto “Negras Vozes: arte, presença e memória”,
- ▶ Mostra Itinerante sobre intelectuais negros/as,
- ▶ Saraus poéticos-musicais,
- ▶ Curso de extensão “Introdução ao pensamento de Frantz Fanon”,
- ▶ III Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul, e
- ▶ Projeto de pesquisa e extensão “Negras Vozes e Acervo Digital: Resistências Negras em Santa Catarina”.

Quanto a proposta da Mostra de intelectuais negros/as, a professora Joana relata o momento em que foi exposta na entrada do CED/UFSC:

Aquilo foi impactante, as pessoas nunca tinham ouvido falar naquelas caras negras intelectuais com produção vasta que nós botamos na porta do CED. Paravam e não acreditavam, porque nós temos intelectuais acadêmicos de diferentes áreas. Conhecer bem a geografia a partir do Milton Santos, conhecer o Teatro, a partir do Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro, o campo das artes. Nós estamos em todos os lugares. O que acontece é que a academia não consegue sair da referência eurocentrada - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

A ampliação de atividades de extensão, como essa relatada pela professora, contribui para a visibilidade de problemáticas historicamente ignoradas pela universidade, atingindo não só estudantes, mas todas as pessoas que circulam por aquele espaço e têm a oportunidade de conhecer intelectuais negros/as de diferentes áreas. Por isso, defendemos o investimento no âmbito da pesquisa e da extensão, pois o alcance dessas atividades ultrapassa os muros acadêmicos, e contribui com a formação de diferentes sujeitos.

Ainda acerca da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na UFSC, evidenciamos a proposta do Programa de Educação Tutorial (PET/Pedagogia). Fundado em 2007 por professoras do curso de Pedagogia e do Colégio de Aplicação, o PET/Pedagogia atua para ampliar os conhecimentos abordados na formação de professores/as, tendo como primeira Tutora do programa a professora Vânia, participante da pesquisa. A Educação das Relações Étnico-raciais destacava-se como eixo estruturante do programa, além das práticas educativas na EJA e literatura infantil e juvenil¹¹⁸.

Uma das ações promovidas pelo PET/Pedagogia foi o Boletim Abiodum¹¹⁹, cujo nome tem origem ganesa e significa “nascido em tempo de guerra”. O projeto, cunhado pela professora Vânia, divulga atividades com foco na cultura africana, afro-brasileira e indígena no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, tendo sua primeira divulgação em 2011. Atualmente o PET/Pedagogia tem como Tutora a professora Eliane Debus, docente do curso de Pedagogia/UFSC, com atuação no campo da literatura de temática africana e afro-brasileira. O projeto segue desenvolvendo uma soma de ações: participação em eventos e seminários, ofertas de cursos e oficinas pedagógicas, realização de grupos de estudos, além das publicações do Boletim Abiodum.

¹¹⁸ Maiores detalhes em: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

¹¹⁹ Disponível em: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/abiodum/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

As ações desenvolvidas no âmbito da extensão também foram identificadas como fundamentais para a inclusão do debate étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia/UFRGS. Como mencionamos anteriormente, a universidade conta, desde 1992, com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS). As atividades do departamento envolvem programas, ações, projetos, núcleos, publicações e eventos organizados em torno de quatro temáticas: Tempos e Territórios; Educação na Diversidade; Fronteiras no Desenvolvimento Social; e Memória e Patrimônio Cultural¹²⁰.

Dentre as ações e programas desenvolvidos pelo DEDS, destacamos:

- ▶ Projeto Conversações Afirmativas, responsável por organizar rodas de conversa a respeito das Políticas de Ações Afirmativas na universidade e em escolas da rede pública de ensino;
- ▶ Programa de rádio Estação Cidadania, no ar semanalmente por meio da Rádio da Universidade, e divulga ações realizadas no âmbito da extensão da UFRGS;
- ▶ Programa Convivências, promove um encontro de saberes entre diferentes comunidades do estado, como quilombolas, indígenas e periféricas;
- ▶ Programa de Apoio ao Acesso a Universidade desenvolve ações, oficinas e cursinho preparatório para o vestibular; e
- ▶ Semana da África na UFRGS, ocorre desde 2013, com uma temática subsidiando os debates nas mesas.

Podemos constatar que a existência de um departamento, desde a década de 1990, vinculado com a Pró-Reitoria de Extensão foi crucial para a inclusão do debate racial na universidade, assim como para subsidiar as discussões acerca das políticas de ações afirmativas, e o acesso de estudantes negros/as e indígenas na UFRGS. No entanto, vimos que o currículo do curso de Pedagogia foi alterado apenas em 2017, evidenciando a rigidez e a lentidão pelas quais as estruturas curriculares se modificam.

O DEDS engloba alguns núcleos de pesquisas, incluindo o NEAB/UFRGS, criado em 2014¹²¹. As atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo NEAB são orientadas por Grupos de Trabalhos constituídos pelos eixos temáticos: Educação e Relações

¹²⁰ As informações acerca das ações desenvolvidas pelo DEDS foram obtidas, por meio das entrevistas e do site do próprio departamento. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/deds>. Acesso em: 22 jan. 2019.

¹²¹ De acordo com as entrevistadas, até a fundação do NEAB/UFRGS, em 2014, o DEDS funcionava como grupo correlato da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

Étnico-raciais; Epistemologias Ameríndias e Negras; Imaginários, Discursos e Representações; Minorias Étnico-raciais e Participação Política; Organização social das Populações Ameríndias e Negras; e Saúde da População Negra¹²².

Embora a atuação do DEDES e do NEAB/UFRGS esteja voltada com maior ênfase para as atividades de pesquisa e extensão, esses setores marcaram o processo de inclusão das questões raciais no currículo da universidade. As formações, oficinas, eventos, estudos, encontros e ações realizadas por esses núcleos contribuíram para a consolidação do debate no espaço universitário, viabilizando a constituição de grupos de professores/as nos diferentes cursos, para a proposição de disciplina obrigatória voltada aos estudos étnico-raciais.

Ainda no âmbito da extensão, a UFRGS também se destaca pela promoção do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, coordenado pela professora Gládis Elise da Silva Kaercher. O curso iniciou em 2013 e ocorreu em três edições, sendo na primeira delas oferecidas 120 vagas para professores/as da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul. Na segunda edição, realizada em 2014, ampliaram-se para 250 vagas no curso, expandindo o número de polos pelo estado. Durante o ano de 2015, as atividades do curso foram interrompidas, devido à suspensão dos recursos pelo Governo Federal. Mesmo com recursos financeiros provenientes do MEC suspensos, o curso foi retomado em 2016 apoiado pelo Centro de Formação Continuada de Professores – FORPROF da UFRGS¹²³.

A professora Gládis observa: “*o curso causou um barulho e esse barulho veio pra dentro da universidade, porque a gente precisou pedir ajuda para a universidade. Esse barulho é tão intenso, esse racismo é tão forte que ele nos fortalece.*”- Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019). Portanto, a realização do curso de formação continuada mobilizou não somente pessoas idealizadoras do curso, mas também as redes de ensino envolvidas e a própria universidade que precisou responder aos questionamentos quanto a formação inicial dos/as professores/as.

O UNIAFRO/UFRGS, além do oferecimento dos cursos de formação continuada, produziu o primeiro material nacional grafo-plástico, com 12 tonalidades de pele. A proposta surgiu das inúmeras demandas relatadas por professores/as participantes do curso acerca da ausência gráfica em representar os diferentes tons de pele. A partir disso, representantes do

¹²² Os dados sobre as ações realizadas pelo NEAB/UFRGS foram retirados do próprio site institucional. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neab/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

¹²³ De acordo com os dados disponibilizados no site do UNIAFRO/UFRGS, a última edição do curso presencial foi realizada em 2016, com os recursos provenientes da própria universidade. Maiores informações em: <http://www.ufrgs.br/uniafro/index>. Acesso em: 27 jan. 2019.

UNIAFRO/UFRGS estabeleceram parcerias com empresas compromissadas com o objetivo de produzir um material voltado a uma educação das relações étnico-raciais. Após discussões e testagens, a empresa Pintkor em parceria com o programa UNIAFRO/UFRGS, produziu a caixa de giz de cera com 12 cores em tons de pele¹²⁴. Posteriormente, a caixa de giz de cera foi ampliada para 24 cores com diversas tonalidades.

Para situar, o UNIAFRO tem um crescimento importante, manifestações racistas muito intensas, mas também um impacto bem intenso. Em 2014, quando a gente cria o estojo de giz de cera, causa (sei lá como chamar), é um tsunami, nas escolas e redes, quero comprar, onde acha? É uma coisa! E ao mesmo tempo, o Ministério vem aqui, vem uma equipe da SECADI aqui na universidade, faz reuniões com comitê da rede nacional de formação, com a reitoria, com os professores, com a equipe do curso, chama cursistas para avaliar, para entender, enfim - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

As ações promovidas pelo programa UNIAFRO/UFRGS suscitaram uma repercussão em âmbito nacional, principalmente pela criação do primeiro material de giz de cera com diferentes tonalidades de pele. Essas proposições começaram a movimentar uma demanda latente na UFRGS que se tratava da inclusão das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos oferecidos.

Evidenciamos, em continuidade as ações efetivadas pelo UNIAFRO/UFRGS, o *ebook* do Curso de Aperfeiçoamento com artigos e experiências de pesquisadores/as e professores/as atuantes no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica. O material, publicado em 2016 e organizado pelas professoras Gládis Elise da Silva Kaercher e Tanara Furtado, abrange conteúdos que reconhecem as histórias das populações negras, apresentando possibilidades de ações pedagógicas do cotidiano escolar¹²⁵.

Conforme a professora Gládis, em 2017, as temáticas contempladas pelo UNIAFRO foram alargadas a partir da participação de outros/as professores/as da universidade, bem como lideranças negras que passaram a desenvolver oficinas nas instituições escolares da rede pública. Essa ampliação de conteúdos e temáticas provocou uma série de discussões tanto em relação aos contextos escolares, quanto aos/as organizadores/as do UNIAFRO/UFRGS ao perceberem a insuficiência de uma extensão de qualidade e sem a articulação com uma formação inicial que contemplasse as questões raciais.

¹²⁴ Maiores informações em: <http://pintkor.com.br/giz-de-cera-pintkor/>. Acesso em: 29 jan. 2019.

¹²⁵ Material disponível em: <http://www.ufrgs.br/uniafro/ebook1>. Acesso em: 29 jan. 2019.

[...] Nesse sentido eu imputo ao trabalho do UNIAFRO e o destaque que o UNIAFRO vai tendo, a visibilidade, a dimensão que o trabalho vai tomando, a atuação do grupo de professores da FACED, tudo isso vai fermentando a força que essas discussões vão ganhando na pós-graduação. [...] Vai crescendo o entendimento de que não há outro caminho a não ser criar uma disciplina obrigatória - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

Logo, a inclusão da temática racial no curso de Pedagogia/UFRGS é, também, resultado do trabalho efetuado no âmbito da extensão da universidade tanto ao que concerne cursos, oficinas e materiais produzidos pelo UNIAFRO, quanto ações realizadas pelo DEDS e NEAB/UFRGS¹²⁶.

Referente ao NEAB da UFPR, o professor Paulo Vinícius expõe que o foco principal de atuação ocorreu no âmbito da formação continuada de professores/as. A história da constituição do NEAB/UFPR, de acordo com a pesquisa de Lima (2016b), articula-se com a trajetória das políticas de ações afirmativas da universidade, pensada por um grupo de militantes, estudantes e docentes, incluindo o professor Paulo Vinicius. A partir da implantação do sistema de cotas da UFPR, em 2004, a comissão das políticas de ações afirmativas continuou se reunindo com demais integrantes, formando o Grupo de Estudos Afro-brasileiros da UFPR. No mesmo ano, o NEAB foi criado com o intuito “de se constituir como um centro de referência que articule e promova atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo de estudos afro-brasileiros.” (NEAB/UFPR, s/d)¹²⁷.

O NEAB/UFPR, a partir de sua fundação, direcionou ações para a formação continuada de professores/as das redes públicas; realização de seminários e encontros formativos; elaboração de projetos e programas; inserção nas comunidades acadêmicas; monitoramento das políticas de ações afirmativas; formação de mestrandos/as e doutorandos/as em diferentes áreas; produção acadêmica e promoção de espaços de formação política (LIMA, 2016b).

O professor Paulo Vinícius destaca a relevância do NEAB/UFPR na formação continuada de profissionais das redes estaduais e municipais de ensino do Paraná, de maneira especial, pela assistência financeira do Programa UNIAFRO. Nesse período, os recursos orçamentários oriundos dessa política educacional, permitiram a oferta de cursos a fim de implementar o Artigo 26A da LDB, incidindo na formação de professores/as das instituições de educação básica.

¹²⁶ De acordo com o Professor Dilmar, o UNIAFRO permanece atualmente, através de cursos de extensão via Secretaria de Educação a Distância da UFRGS.

¹²⁷ Informações obtidas no site do referido núcleo. Disponível em: <http://www.neab.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Além das atividades desenvolvidas historicamente pelo NEAB/UFPR, recentemente a professora Lucimar fundou o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-raciais (ErêYá), atuando a partir de 2018, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR¹²⁸. O grupo é composto por integrantes do NEAB/UFPR e do Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos da UFPR, desenvolvendo estudos, pesquisas e ações de extensão que problematizam a estrutura racial e a lógica da branquitude em práticas educacionais, sejam elas escolares ou não escolares.

Atribuímos, a partir da exposição dos grupos, núcleos, programas e ações desenvolvidas no interior dos centros de ensino da UFPR, UFSC e UFRGS, uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com eixos centrais na consolidação e disseminação da dimensão racial. Isso uma vez que muitos/as estudantes, ao passar pelo curso de Pedagogia, terão contato com esse assunto por meio de atividades, eventos e/ou projetos ofertados durante sua formação. Além de possibilitar a aproximação com estudantes, a socialização de ações de pesquisa e extensão com foco na abordagem racial permite aos docentes da própria instituição conhecer e aprofundar questões inerentes as áreas e campos do conhecimento, as quais deveriam fazer parte dos programas de ensino das disciplinas.

A extensão universitária também assume caráter estratégico ao conectar as experiências da realidade social e a elaboração teórica, retomando o que Freire (2013) denomina de práxis, na qual ação e reflexão caminham mutuamente. Esse processo deve ocorrer de modo dialógico, pois “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações.” (FREIRE, 2013, p. 26). A proposta de extensão precisa considerar os/as envolvidos/as como sujeitos ativos e potencializadores na construção do conhecimento, admitido pelo intelectual como um processo vivo, dinâmico e em constante invenção e reinvenção.

A perspectiva decolonial contribui para subsidiar os projetos de extensão, pois questiona as estruturas de poder detentoras do conhecimento hegemônico, e reconhece formas outras de produções elaboradas a partir das experiências de grupos sociais que lutam e resistem aos diferentes sistemas de opressões. Tais ações possibilitam uma ecologia dos saberes, a partir da copresença igualitária entre conhecimentos na garantia de uma maior

¹²⁸ Maiores informações em: <https://www.facebook.com/groups/1708579482521952/about/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

participação e envolvimento de coletivos, e, assegurando uma comunicação não hierarquizada dos saberes (SANTOS, 2010).

A relevância das ações de pesquisa e extensão empreendidas em conjunto aos sujeitos e grupos envolvidos com experiências educacionais, sejam escolares ou não escolares, procuram superar a ideia de uma formulação teórica afastada da realidade social. Diferente do cânone, balizado pela produção de uma ciência moderna considerada neutra, a extensão permite elaborar a teoria alicerçada na prática (re)construída constantemente, a partir das mudanças ocorridas na vida social, contribuindo na construção de um conhecimento emancipado.

O conhecimento-emancipação não está fora da modernidade, mas foi marginalizado pela ciência moderna. É nele que é possível ampliar e questionar a primazia do conhecimento científico, colocando-o no cerne das relações de poder [...]. O conhecimento emancipação é cheio de nuances, riscos, conceitos provisórios que podem ser mudados de acordo com a dinâmica social e a politização da sociedade [...]. É nele que se torna possível a proposta de diálogo entre os saberes e os sujeitos que os produzem; ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas (GOMES, 2017, p. 59).

Nesse movimento de produção teórica, a partir da prática, as propostas de pesquisa e extensão, as quais abordam a temática racial nas universidades pesquisadas, como cursos de formação de professores/as, seminários, eventos, oficinas, exposições, mostras, produção e disseminação de materiais didáticos, dentre outras, possibilitam a circularidade de conhecimentos formulados por intelectuais negros/as, historicamente ignorados/as pela academia. Tais conhecimentos, para Gomes (2017), são marcados por uma racionalidade outra de viver e compreender o mundo, a partir da experiência da raça em um país racialmente estruturado. Por isso, é imprescindível trazer os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro para dentro das universidades com o propósito de tensionar e descolonizar a produção científica formulada nos gabinetes e/ou laboratórios.

Legitimamos, portanto, a manutenção das atividades de pesquisa e extensão, especialmente, em uma conjuntura política que ameaça o serviço público educacional, interrompendo ou até mesmo extinguindo programas e projetos, visto o bloqueio dos recursos orçamentários para o desenvolvimento das ações. É urgente uma luta coletiva em defesa de projetos de educação que agregam as experiências marcadas pelas opressões, no empenho de construir uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2013).

Defendemos, a partir do exposto, o protagonismo do Movimento Negro como responsável por interrogar as relações de poder que constituem o campo do conhecimento, propondo uma política institucional de Estado, além de atuar nas proposições curriculares no interior das instituições de educação. Tais sujeitos, grupos e coletivos erguem e carregam as lutas pela garantia de uma educação antirracista para dentro dos cursos de Pedagogia, articulam ações e projetos juntamente com os núcleos de pesquisa e extensão, procurando institucionalizar a EREER para além do currículo oficial, e também sobreviver em práticas e relações efetivadas no processo de formação.

Os movimentos de continuidades e descontinuidades das ações e políticas conquistadas pelo Movimento Negro incidem nas possibilidades de institucionalização da EREER nos currículos. É acerca disso o nosso debruçar no próximo item, apresentando as estratégias acordadas no interior dos cursos para promover a descolonização curricular e as formas de reações contrárias e adversas de manutenção da colonialidade nos currículos.

4.3.4 Disputas e acordos no debate étnico-racial nos cursos de Pedagogia

Entre os diversos efeitos causados pelas formas violentas de colonização sofridas pelos países da América Latina, realçamos a destruição e a negação dos conhecimentos e saberes produzidos pelos grupos subalternizados. Tratando-se de Brasil, confirmamos que negros/as, indígenas e quilombolas foram as populações mais afetadas no processo de dominação étnica e racial, representando um sequestro da racionalidade e de inferiorização intelectual desses sujeitos (CARNEIRO, 2005).

O epistemicídio produzido pelas tentativas de supressão de conhecimentos e saberes foi empregado na fundação das universidades brasileiras. Os efeitos do colonialismo, do imperialismo e da escravidão atlântica foram transplantados para o Brasil e cooperaram para a construção de um mundo acadêmico ocidental, ligado ao modo como os europeus acreditavam que uma instituição universitária deveria funcionar (CARVALHO, 2019a).

A colonização epistêmica, percebida nos currículos dos cursos de Pedagogia investigados na pesquisa, revela-se por meio das disputas, tensões e acordos efetuados nos debates acerca da inclusão da questão étnico-racial. Apesar de as formas de institucionalização da educação das relações étnico-raciais ocorrerem de modos específicos em cada curso, todos apresentaram obstáculos, empecilhos e dificuldades no processo, demonstrando a resistência de instituições públicas de romper com um currículo branco e eurocentrado.

Demonstramos anteriormente que as possibilidades criadas nos cursos da UFPR, UFSC e UFRGS para a institucionalização da EREER nos currículos da Pedagogia foram protagonizadas pelas atuações de coletivos, grupos e sujeitos vinculados ao Movimento Negro. No entanto, as ações promovidas no interior desses cursos foram marcadas também por disputas e reações institucionais, como por parte do corpo docente dos cursos de Pedagogia em estudo, que, na maioria das vezes, desconsidera a raça e o racismo como elementos estruturantes das relações sociais. Por isso, evidenciamos nesse item os acordos e estratégias criadas na institucionalização da EREER, bem como as disputas e tensões decorridas, para demonstrar que as possibilidades conquistadas não sucederam de modo linear e simples.

Destacamos, inicialmente, a inserção tardia da questão racial como uma dimensão obrigatória na formação inicial dos/as professores/as dessas universidades. Em todas as três instituições, a incorporação racial, como um componente obrigatório do currículo da Pedagogia ocorreu após mais de uma década da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003. Na UFRGS, essa mudança aconteceu em 2017, na UFPR em 2018 e na UFSC em 2019¹²⁹. Apesar de compreendermos que os debates estavam sendo realizados anteriormente, consideramos o transcorrer do processo ainda lento.

A existência da legislação, para uma das docentes entrevistadas, não garante que a ação seja concretizada nos diferentes espaços educacionais, embora perceba avanços substanciais quanto ao debate étnico-racial nas universidades.

Eu penso assim, nós precisamos andar muito ainda para que a gente tenha de fato um currículo que garanta a premissa legal. Mas como a gente sabe que o currículo é um espaço de disputa, não é só uma questão legal. A gente precisa ter muito mais gente disputando o currículo. A gente precisa de muito mais gente convencida de que esse recorte é importante. Então acho que a gente está sempre em luta, e acho que a gente tem avançado - Professora Lucimar, negra, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

O corpo docente das universidades precisou formular estratégias na construção de planos de ações capazes de inflexionar os currículos ainda enrijecidos e colonizados da Pedagogia. Na maioria dos casos, as propostas lideradas por professores/as negros/as intentavam parcerias e apoio de outros/as docentes para a construção de um projeto coletivo e

¹²⁹ Como mencionamos durante o texto, o curso de Pedagogia/UFSC possui a disciplina “Diferença, estigma e educação” que vem focando a dimensão racial desde a entrada de nova professora em 2015. No entanto, a alteração da disciplina para “Educação das relações étnico-raciais” foi aprovada pelo NDE somente em 2019.

institucional. No entanto, o enfrentamento da estrutura colonial, que demarca os currículos, continua acontecendo de forma não pacífica.

No que concerne a conquista da incorporação do debate étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia/UFPR, a articulação para a alocação da vaga do concurso público realizado em 2015, entre o Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação, sobretudo a área de Sociologia, foi uma estratégia determinante para a questão racial. A efetivação de uma docente, vinculada com a temática, permitiu a alteração da disciplina optativa “Educação das Relações Étnico-raciais” em disciplina obrigatória “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade”.

A estratégia de criação de concursos públicos específicos para a área das relações étnico-raciais ou para o ensino de história africana e afro-brasileira já acontece em outras universidades públicas brasileiras, destacamos: Universidade Federal de São Carlos, em 2012; Universidade Federal Fluminense, em 2012; Universidade Federal do Espírito Santo, em 2016; Universidade Federal do Paraná, em 2016; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2019 e Universidade Federal do ABC, em 2019.

Além disso, nessa alteração da disciplina optativa para obrigatória, a incorporação do debate de gênero e sexualidade aparece na nomenclatura “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade”; e, ao questionarmos os/as entrevistados/as sobre isso, compreendemos que algumas professoras da área de sociologia, do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação, realizavam pesquisas e estudos voltados para a temática de gênero e sexualidade. Logo, essas professoras já assumiam um compromisso e responsabilidade com o debate racial, incorporando conteúdos e referências acerca da questão étnico-racial em seus planos e aulas.

Dessa forma, percebemos a existência de um acordo entre as docentes da área de Sociologia e o professor que propõe a alocação da vaga, criando uma subárea chamada de “Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade”, buscando abranger as três dimensões relevantes para os sujeitos envolvidos. A professora Carolina comenta:

Na optativa eu trabalhava somente com as questões de raça. Mas na disciplina obrigatória a gente tem que passar pelos três debates. Pra mim é tranquilo, porque eu trabalho com o feminismo negro. Então mesmo quando a gente trabalha gênero a gente trabalha gênero e raça numa perspectiva interseccional. Eu acho que por um lado é interessante quando a gente aborda o debate de gênero e orientação sexual, fazendo recorte racial. Então eu consigo fazer esse mix do debate mais engajado. Mas com certeza dar conta dos três temas em uma disciplina só é pouco tempo para tudo que a gente precisaria trabalhar - Professora Carolina, branca, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

A interseccionalidade, embora um debate intensificado nos últimos anos, já era abordada por mulheres negras ao questionarem os marcadores sociais e raciais determinantes das hierarquias na sociedade. A articulação das dimensões de raça, gênero e sexualidade são fundamentais para o entendimento das relações sociais e de uma compreensão integral da sociedade brasileira. A professora Carolina, conforme seu relato, já trabalhava com o feminismo negro sob uma perspectiva outra de compreensão das questões de gênero. E, nesse entendimento, acordamos quando a professora acrescenta: uma única disciplina é insuficiente para abordar todos esses assuntos, os quais exigem uma carga de leituras e discussões intensas. Apesar de conceber essas questões como necessárias de serem estudadas e analisadas sob um ponto de vista interseccional, evidenciamos a necessidade de destinar um tempo maior para a abordagem desses conteúdos. Por isso, essas temáticas devem ser pensadas e planejadas de modo interdisciplinar; e, ainda a necessidade de os/as professores/as das outras disciplinas incorporarem a dimensão racial nos seus referenciais e discussões.

Além da estratégia de alocação da vaga do concurso público para a contratação de um docente específico, o professor Paulo Vinícius apresentou outras propostas paralelas a esse movimento. Uma delas foi a proposição de uma área de Diversidade de Raça e Gênero dentro do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação. Nesse caso, o próprio docente que discute relações raciais migraria para a nova área e poderia agregar também os demais docentes interessados/as pela temática racial e de gênero. Todavia, a ideia não foi aceita pelo corpo docente do Departamento que mencionou a preocupação com a demanda das disciplinas específicas, mediante a alocação de docentes para a nova área.

A estratégia em criar uma nova área no Departamento, para o professor Paulo Vinícius, possibilitaria o processo de abertura de concursos públicos com esse recorte temático, contribuindo para o avanço e consolidação da discussão racial e de gênero no currículo do curso de Pedagogia. No entanto, a proposta foi reprovada pelo corpo docente, tendo em vista o *déficit* de professores/as que acarretaria outras áreas do Departamento. Outra proposição foi a discussão junto ao MEC sobre a abertura de vagas específicas para contratação de professores/as. A ideia foi embasada no Programa Nacional do MEC que distribuiu vagas para ministrar aulas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciaturas. A proposta do professor Paulo Vinícius era impulsionar a criação de uma política, via MEC, para a criação de vagas destinadas para a educação das relações étnico-raciais. A partir de uma política nacional, seria viável a contratação de professores/as para as disciplinas específicas com a abordagem racial, entretanto a proposição não teve avanços.

Ainda sobre as estratégias pensadas para a Pedagogia da UFPR, a professora Lucimar propôs que as disciplinas ligadas ao Departamento de Planejamento e Administração Escolar incorporassem o recorte étnico-racial, visto o departamento não possuir nenhuma disciplina específica obrigatória. Essa indicação foi reconhecida por parte dos/as docentes e vem sendo efetuada gradualmente nas ementas, conteúdos e referências das disciplinas.

Além desse movimento, o professor Paulo Vinícius tentou realizar essa indicação no departamento pelo qual é vinculado, procurando planejar a temática de modo transversal, e, essas ações podem ser observadas na disciplina de História e Sociologia da Educação. O professor, para ilustrar essa incorporação, mencionou o trabalho de campo de uma visita ao Museu Afro Brasil¹³⁰, localizada em São Paulo, realizada no final da disciplina de Sociologia da Educação, cuja experiência foi muito significativa para o grupo de estudantes da Pedagogia.

Na UFRGS, um fator que colaborou para a inclusão da questão racial no currículo foi a atuação do MPC/RS. A professora Gládis comenta a respeito desse trabalho:

A gente tem acontecendo no estado algo bem interessante, bem importante. Um procurador do estado do Rio Grande Sul, Dr. Jorge Terra, um homem, negro, militante das questões raciais. Ele é contatado por uma promotora do Ministério Público de Contas. Ela por conta e riscos resolveu, como promotora, enviar através do ministério público um questionário para as prefeituras do estado do Rio Grande do Sul perguntando em relação a Lei Federal nº 10.639/2003. Ela recebe essas respostas e por ser amiga do Jorge, ela o procura e mostra esses dados. E o Jorge tem uma sacada que eu acho importante de dizer: vamos reunir pessoas para falar sobre esses dados. Ao invés dele levar esse material para o Tribunal de Justiça, ele leva esse material para o Tribunal de Contas. Ele encontra acolhida no Tribunal de Contas. Na época o presidente era o Dr. Cezar Miola e se cria um GT no Tribunal de Contas. Então é um grupo bem grande, nós da universidade, vários de nós, do NEAB, da FACED, da História, vários professores ligados a questão da EREER em relação a discussão do negro, mas também professores ligados em relação a questão quilombola e indígena - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

A criação do Grupo de Trabalho em 2013, nomeado de GT 26-A, inaugurou uma série de discussões acerca da aplicação dos artigos da Lei Federal nº 10.639/2003 em âmbito jurídico. O grupo foi composto por integrantes da defensoria pública, Tribunal e Ministério de Contas do estado, Procuradores, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da UFRGS, profissionais do Direito, Comissão de Direitos Humanos, além de professores/as da UFRGS¹³¹.

¹³⁰ Maiores informações em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>. Acesso em: 30 mai. 2019.

¹³¹ Maiores informações em: http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/administracao/gerenciador_de_conteudo/noticias/TCE-RS%20audita%20ensino%20da%20cultura%20afro-brasileira%20e%20ind%EDgena. Acesso em: 28 out. 2019.

A partir da constituição do grupo, iniciou-se uma parceria entre os setores jurídicos e educacionais do estado com o propósito de promover um conjunto de formações e reuniões, para produzir instrumentos de verificação do artigo 26A da LDB. No ano de 2016, a implementação da Lei passou a fazer parte da auditoria do Tribunal de Contas em 135 municípios do estado. O relatório de análise dos questionários apontou incongruências na aplicação da Lei nas escolas, evidenciando a ausência de estratégias e ações pedagógicas quanto o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena.

Desse modo, concordamos com a professora Gládis quanto ao paradoxo marcado no estado gaúcho: por um lado, revela manifestações fortemente racistas; e por outro, destaca-se pelo primeiro Tribunal de Contas a auditar a obrigatoriedade do ensino de história africana, afro-brasileira e indígena nas redes de ensino do Rio Grande do Sul. Segundo o coordenador do GT 26-A, o promotor Dr. Jorge Terra “A participação do Tribunal nessa questão faz com que os gestores tenham uma nova visão sobre a temática. Auxilia no entendimento de que o cumprimento da norma não é apenas uma situação educacional, tem repercussões socioeconômicas e políticas.” (TERRA, 2015, n.p.)¹³².

Concordamos com as colocações do promotor ao compreender que as relações raciais, as desigualdades e o racismo necessitam de uma discussão para além dos muros acadêmicos e escolares, abrangendo esferas políticas, sociais, econômicas e institucionais da sociedade. Ao assumir essa responsabilidade, o Ministério Público e o Tribunal de Contas atua não apenas na fiscalização e auditoria do artigo 26A da LDB, como também na composição de um grupo de discussão e formação acerca do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Rio Grande do Sul.

O GT 26-A, além da atuação nas redes de ensino do estado, trouxe contribuições para as instituições de ensino superior, sobretudo para a UFRGS, integrante do grupo. Logo, essa instituição é alvo de interpelações no MP/RS, considerando as atribuições do ensino superior no cumprimento das DCNERER. O GT 26-A continua executando ações, formações e encontros com a participação nas mais diversas instituições e organizações do estado, a fim de fiscalizar e contribuir com a implementação da referida legislação. Desse modo, consideramos a atuação dos diferentes setores desse coletivo como uma importante estratégia capaz alterar os currículos institucionais e auxiliar na promoção da igualdade racial no estado do Rio Grande do Sul.

¹³² Relato extraído do blog do próprio Promotor Dr. Jorge Terra. Disponível em: <https://jorgeterra.wordpress.com/tag/gt-26-a/>. Acesso em: 28 out. 2019.

Acrescentamos outra experiência ocorrida na UFRGS, considerada aqui, como uma possibilidade de descolonização dos currículos. Conforme a professora Carla, desde 2016, um coletivo de professores/as reuniu-se para planejar a disciplina Encontro de Saberes¹³³. O objetivo da disciplina é

promover a educação das relações étnico-raciais através da oferta de disciplina transdisciplinar a cursos de graduação da UFRGS, contribuindo para a ampliação de critérios de seleção e de modos de desenvolvimento de temas e conteúdos escolares e para a elaboração de currículos plurais em uma perspectiva inclusiva, não-dicotômica e crítica (NEAB/UFRGS).¹³⁴

A disciplina, conforme relato da professora Carla, é de iniciativa do NEAB/UFRGS que passou a se reunir para planejar o Encontro de Saberes produzidos por movimentos sociais, comunidades tradicionais e indígenas, como, os povos Guaranis, Kaigangs e Charrua que integram o estado. A disciplina iniciou em 2016/02, é ofertada semestralmente em caráter interdisciplinar e pode ser cursada por qualquer acadêmico/a da graduação. Assim:

Essa experiência é muito motivadora da minha vida acadêmica. [...]É um conjunto de quase dez professores, também em rodízio, a gente se organiza para oferecer essa carga-horária. Não é tão simples, mas é muito bacana. E a cada semestre a gente convida pessoas diferentes, líderes e mestres. E nós somos anfitriões. Nós, como professores, fazemos apenas o encontro com a turma, preparamos um pouco a turma com algumas discussões, como ecologia dos saberes e saberes tradicionais. Preparamos um pouco essa escuta, porque é outra forma de expressar, tem conhecimento e vida. E sempre são de três a quatro módulos, e em cada módulo, a gente faz uma saída de campo, uma vivência numa comunidade - Professora Carla, branca, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

Portanto, a proposta do Encontro de Saberes deslocaliza a produção de saberes como elaborações exclusivas da academia, reconhecendo formas outras de pensar, agir e relacionar-se com o conhecimento. Nessa atividade, mestres/as, líderes e ativistas de diferentes comunidades são os sujeitos responsáveis pelas discussões na disciplina, alterando a lógica racional e universal do conhecimento ao considerar epistemologias outras. Concordamos com Carvalho (2019a) ao conceber a proposta do Encontro de Saberes como um movimento de descolonização dos currículos universitários (criados a partir de uma epistemologia ocidental e eurocêntrica do conhecimento) permitindo uma pluridiversidade entre os conhecimentos

¹³³ De acordo com a professora Carla, a disciplina foi inspirada na proposta elaborada pelo Professor José Jorge de Carvalho da Universidade de Brasília que, desde 2010, criou o Encontro de Saberes, reunindo mestres e mestradas dos saberes tradicionais de diferentes regiões do país. Maiores informações, consultar Carvalho (2019).

¹³⁴ Excerto extraído do site do NEAB. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neab/index.php/2018/09/28/encontro-de-saberes/>. Acesso em: 05 nov. 2019.

africanos, afro-brasileiros, quilombolas, indígenas, ocidentais e demais coletivos de nossa realidade.

Outro fator considerado estratégico para a ampliação do debate étnico-racial no curso de Pedagogia foi a criação do “Seminário Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Currículos da UFRGS”. A proposta, nas palavras da professora Carla, teve origem em uma discussão entre integrantes do NEAB e DEDS no intento de alargar a discussão para todas as licenciaturas da universidade. Além desses núcleos, foram convidados/as a participar do seminário a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS (COORLICEN), o Colégio de Aplicação da UFRGS e diversas organizações vinculadas aos movimentos sociais. O objetivo da realização dos seminários foi mapear, compartilhar experiências e avaliar as propostas de inclusão da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos oferecidos pela universidade. Em cada seminário foram/são convidados grupos coletivos ou pessoas responsáveis para socializar experiências de disciplinas, projetos e/ou ações realizadas tanto no espaço da universidade, como em outros âmbitos.

A primeira edição do evento, em março de 2019, teve a participação de professores/as e servidores/as técnicos/as vinculados/as com a universidade, além de representantes de organizações sociais e Procuradoria-Geral do Estado. A professora Carla relata que um dos encaminhamentos do primeiro seminário tratava-se da elaboração de uma carta de apoio para implementação de EREER nos currículos, escrita de modo coletivo por participantes do evento e entregue para a Coordenadoria das Licenciaturas e a reitoria da UFRGS. O conteúdo da carta orientava as gestões dos diferentes âmbitos da universidade na análise da inclusão das questões étnico-raciais nos currículos, impulsionando os cursos a garantir a execução da obrigatoriedade legal da educação das relações étnico-raciais. Além disso, a carta exigia a abertura de concursos públicos específicos para a contratação de docentes qualificados/as a discutir a questão racial.

A atividade encontra-se na sua terceira edição, realizada em agosto de 2019¹³⁵. Na ocasião foram socializadas as experiências de uma professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma professora do Colégio de Aplicação da UFRGS, além de um professor indígena que relatou sobre o Instituto Estadual de Educação Indígena. No encontro, houve também a participação da coordenadora da COORLICEN e da PROGRAD, alunos/as

¹³⁵ Registro minha presença no seminário, a qual ocorreu uma vez que eu estava na cidade para a realização das entrevistas com os/as professores/as da UFRGS.

do Colégio de Aplicação, estudantes da graduação e pós-graduação da UFRGS e representantes de movimentos sociais.

Ponderamos a realização desses Seminários como uma estratégia potente na inclusão das questões étnico-raciais nos currículos da universidade, pois além de socializar experiências, o evento mapeia, avalia e amplia as parcerias com os/as gestores/as e os/as docentes responsáveis pela curricularização do tema na esfera universitária. A professora Gládis evidencia a importância desse processo:

A gente está num momento que eu acho que é o mais saudável possível, do ponto de vista institucional, que é a capilarização dessas disciplinas. Então ao invés de voltar uma lógica de que vamos criar uma disciplina na Faculdade de Educação e essa disciplina vai funcionar para todas as licenciaturas, não é isso. Cada curso tem promovido suas discussões e tem criado suas disciplinas - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

As colocações da professora Gládis remetem para: o movimento vivido pela universidade tem possibilitado aos próprios cursos criarem disciplinas direcionadas para temática étnico-racial, conforme suas especificidades curriculares. Nessa discussão, o seminário tem demonstrado a presença de algumas disciplinas obrigatórias e optativas em determinados cursos, mas também identificado a ausência de muitos cursos ainda irregulares no quesito obrigatoriedade legislativa. Assim sendo, os Seminários permitem ir além da efetivação da função da universidade, questionando e exigindo a garantia de uma formação para educação das relações étnico-raciais em todos os cursos oferecidos pela instituição. Logo, essa atividade contribui para a institucionalização da luta pela promoção da igualdade racial no espaço universitário.

Referente aos acordos realizados no curso de Pedagogia/UFSC, um aspecto relevante trata-se da aposentadoria da professora responsável por ministrar a disciplina obrigatória, fato que colocou em risco a eliminação desse componente curricular. Nesse momento, a entrada da professora Joana como efetiva no curso e a resistência pela continuidade da disciplina, determinou a sua manutenção. A professora revela:

O chefe de departamento, numa reunião, (onde se organiza a distribuição das aulas) disse: "Olha, com a aposentadoria da professora Ida Mara, não temos professor, e por isso, está proposta a exclusão da disciplina". Daí eu levantei e disse: "mas a disciplina é da professora ou do curso?" Ele responde que é do curso. E eu comento "se é do curso, o curso tem que avaliar (e o curso significa professores e estudantes) a permanência ou não disciplina, não é porque a professora se aposenta que se exclui uma disciplina". Então, veja a concepção do chefe de departamento (na época, um homem, branco, estrangeiro) sobre a formação de professores ou mais sobre a concepção de currículo ou de como se

organiza um currículo de um curso - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

Portanto, a professora relata que, ao saber da proposição da extinção da disciplina, em 2015, criou uma enquete com os/as estudantes para analisar a importância da disciplina e, posteriormente, um abaixo-assinado para assegurar a permanência na estrutura curricular do curso. Outro elemento, importante na discussão sobre a continuidade ou não da disciplina no Colegiado do curso, refere-se ao interesse e disposição da professora Joana em assumir a disciplina e, conseqüentemente, a disciplina de Organização Escolar da qual a professora é vinculada, passaria a ser ministrada somente por um grupo de docentes pautados em uma perspectiva de analisar as desigualdades restringindo-se tão somente à dimensão de classe.

Além disso, um acordo entre os/as docentes da manutenção da disciplina “Diferença, estigma e educação” tratou da reestruturação do seu Programa de Ensino para o cumprimento das determinações legais quanto a inserção da educação das relações étnico-raciais nos currículos, pois o curso ainda não havia implementado a disciplina de modo efetivo. Assim sendo, a garantia da manutenção da disciplina ocorreu em um processo permeado por interesses, estratégias e defesa da necessidade da perspectiva racial no currículo do curso.

Sendo assim, a manutenção da disciplina foi garantida pela presença de uma professora ativista dos direitos das populações negras e a exigência da determinação legal. Isso nos leva a pressupor que se não fosse a presença desta docente naquele contexto, a disciplina poderia ter sido extinta e a categoria racial permaneceria ausente das análises e discussões da formação inicial de professores/as.

Portanto, a institucionalização da EREER não decorreu de um processo tranquilo, mas atravessado por acordos, negociações e estratégias, podendo ter relação com os próprios interesses institucionais e/ou do corpo docente. Ainda que o Movimento Negro tenha atuado incessantemente no reconhecimento da categoria racial como estruturante das relações sociais brasileiras, as Ciências Humanas e Sociais e, por conseguinte, a Pedagogia, têm preservado a estrutura acadêmica eurocêntrica, por meio da sustentação de conteúdos e intelectuais cujos pensamentos e formulações ignoram o racismo como componente constitutivo das desigualdades.

Além de pautar a continuidade da disciplina, a professora Joana passou a elaborar outras propostas com o intuito de enraizar a questão racial nos documentos e práticas curriculares da Pedagogia. Uma atividade relatada foi:

[...] propor nas ementas do curso todo, as questões raciais, com referências bibliográficas em cada uma das disciplinas. Mas isso nunca foi discutido no colegiado do curso, porque feria a liberdade de cátedra (hoje eu tenho essa percepção). Então isso nunca foi colocado no colegiado do curso. Simplesmente a coordenação da época fez de conta que não recebeu, ficou quieta - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

A proposta de incluir referências outras nos demais componentes curriculares do curso assume a dimensão racial, assim como a categoria de classe, gênero e sexo, as relações sociais e o próprio campo do conhecimento. Tal proposição aproxima-se daquelas realizadas pelo professor Paulo Vinícius e professora Lucimar na UFPR, os quais demonstraram, assim como a professora Joana, a incompatibilidade em manter os componentes curriculares balizados unicamente por intelectuais que não levaram em consideração os contextos históricos, sociais, políticos e raciais pelos quais formularam suas teorias.

Gomes (2019) defende: a colonialidade mantém-se incrustada num cânone acadêmico materializado pelos currículos, a partir de um referencial teórico concebido em perspectivas racistas, homofóbicas, autoritárias e xenofóbicas. Tais intelectuais produziram suas teorias fundamentadas em uma ideia de objetividade, desconsiderando as subjetividades, os pertencimentos, os corpos e os lugares sociais, raciais, políticos e sexuais dos sujeitos envolvidos nessas formulações. Indagar esses paradigmas significa desnudar a lógica colonial, racista e heteropatriarcal, deslocando a centralidade de tradição eurocêntrica, por meio da ampliação de perspectivas e produções outras no reconhecimento das diversas histórias que circunscrevem a humanidade.

Outra estratégia, apresentada pela professora Joana, foi uma solicitação ao Diretor do CED para realização de uma Audiência Pública com o MP/SC com o propósito de discutir o cumprimento das determinações legais sobre a questão racial. A professora rememora:

Essa audiência aconteceu, eu apresentei como estava a situação no curso de Pedagogia (eu que fiz a apresentação). O Movimento Negro, participou, o Diretor de Centro que era o Nestor (na época), o auditório cheio, alguns professores participaram. Mas aí é que está. Essa é uma pauta que não é dos brancos, é como se fosse uma pauta da Joana. Por isso que eu tenho cada vez mais dito que eu sou uma professora negra antirracista, porque o fato de ser negra também não significa que a pessoa é antirracista - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

Nesse caso, houve alguns encaminhamentos da audiência, mas não trouxeram ações e mudanças no interior do currículo da Pedagogia. Percebemos que os resultados dessas estratégias dependem de como os sujeitos envolvidos compreendem e lidam com a categoria racial, sobretudo quanto ao reconhecimento do racismo como responsabilidades de toda a

sociedade. No entanto, o compromisso com a superação das desigualdades raciais e a luta pela garantia dos direitos das populações negras permanece sendo erguido por pessoas negras, articuladas com alguns/as docentes brancos/as conscientes e politicamente posicionados/as acerca da questão racial. Nessa trajetória, esses sujeitos contam com uma conjuntura favorável para poder estabelecer coalizões com outras pessoas ou grupos dispostos a assumir uma pauta estruturante das nossas relações.

A proposta de acionar a esfera jurídica para fiscalizar o cumprimento de legislações educacionais tem se tornado, em algumas circunstâncias, uma estratégia profícua, como na UFRGS que contou com o envolvimento do MPC/RS na auditoria das Diretrizes. Todavia, cabe lembrar: a ação foi protagonizada por um procurador negro, militante das questões raciais no Rio Grande do Sul e que compreendia a responsabilidade de implementação da discussão racial para além da esfera educacional, englobando os campos jurídicos, econômicos e políticos. Esse dado corrobora com outras pesquisas que mapearam as práticas pedagógicas de trabalho com a EREER e revelaram o caráter individual de militantes e professores/as negros/as conduzindo tais ações, dificultando a ampliação e o enraizamento no âmbito do currículo (MONTEIRO, 2010; GOMES, 2012a).

Entre possibilidades, acordos e estratégias identificadas na inserção do debate racial nos cursos pesquisados, a presença da colonialidade materializou-se através dos obstáculos e das disputas explícitas ou implicitamente assentadas no interior dos currículos. Destacamos como uma expressão da colonialidade, no curso de Pedagogia/UFPR, a proposta de oferecimento da disciplina que aborda as questões raciais em formato de Educação a distância (EaD)¹³⁶. A professora aprovada para a área relata que, desde seu ingresso na universidade, em 2016, vem sendo convidada a ministrar a disciplina “Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade” na metodologia EaD. A justificativa utilizada para defender essa proposta seria a falta de carga-horária para realização no presencial. A professora assinala:

[...] sempre me posicionei contraria a isso, desde o meu ingresso, porque EREER precisa do olho no olho pra gente debater. As outras questões de diversidade também. E porque eu não vejo que na nossa forma de pensar a Pedagogia presencial, faça sentido ter uma disciplina inteiramente em EaD e, sobretudo, essa. Eu vejo isso como uma forma de precarização. Então desde que eu ingressei na UFPR eu venho sendo convidada a pensar em tornar EREER, gênero e sexualidade

¹³⁶ De acordo com a Portaria nº 1.428 de 2018, o Ministério da Educação autoriza as instituições de ensino superior ofertar até 40% das disciplinas em formato EaD. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 22 mai. 2019.

temas ligados a EaD, mas me posicionado contrariamente - Professora Carolina, branca, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

Percebemos, a partir da sugestão em oferecer a disciplina em formato EaD, a tentativa de fragilização do debate racial no curso de Pedagogia. A proposta está pautada em uma concepção de que relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade são componentes secundários da formação de professores/as e podem ser ofertadas de modo a distância. Dessa forma, a questão racial está regularmente suscetível em contestações, secundarizando esse debate e ameaçando a incorporação da educação das relações étnico-raciais como conteúdo obrigatório da formação docente.

Outro elemento é a conjuntura política de um governo extremamente autoritário e conservador que desmonta os direitos sociais e as políticas públicas ligadas, sobretudo, no âmbito da educação¹³⁷. Estamos em um momento de grandes retrocessos em relação aos avanços obtidos pelos movimentos sociais atingindo principalmente a população pobre, negra, indígena e quilombola deste país. Os cortes e retrocessos podem ser articulados com o que Fanon (2005) elabora a respeito do mundo colonial dividido em duas partes: o colonizador e o colonizado. Ao compreender a lógica estruturante das relações, o colonizado reverteu a violência praticada contra seu próprio grupo em mobilização coletiva em luta e combate das diferentes formas de dominação. No entanto, quando o colonizado passa a lutar contra os modos de opressão e conquistar direitos como o acesso à universidade pública, o colonizador determina o bloqueio.

Nesse contexto político de ataque aos direitos, historicamente conquistados, raça passou a ser uma categoria ainda mais tensionada entre defensores/as de uma ideologia racista dominante. A professora Carolina, sobre isso, expôs uma situação ocorrida em 2019, a respeito de uma postagem na página do Facebook chamada “UFPR Conservadora”. Na ocasião, o Governo Federal anunciou o corte de 30% de recursos para as instituições de ensino superior, e a página propagou uma nota dizendo “com os cortes dos 30% poderia cortar a disciplina de diversidade”. A publicação demonstra, novamente, uma ameaça para a dimensão racial como integrante do currículo do curso, e também aos sujeitos negros, indígenas e quilombolas, principais vítimas de violência nesse país. Isso porque quando pessoas estão sugerindo a retirada de uma disciplina que trabalha questões estruturantes da

¹³⁷ Nos últimos anos, sobretudo em 2016, com o Golpe Parlamentar que destituiu uma Presidente democraticamente eleita, o Brasil vive uma arena política marcada por retrocessos imensuráveis quanto a conquista de direitos historicamente conquistados. Este cenário foi fortemente agravado a partir da eleição do governo Bolsonaro à Presidência, em 2018, instaurando um sistema político extremamente conservador, autoritário e antidemocrático.

nossa sociedade, consentem a perpetuação de discursos e práticas racistas, misóginas, xenofóbicas e machistas.

Movimentos, contrários aos coletivos que buscam a igualdade racial, atuam reiteradamente para deslegitimar a resistência e a luta enfrentada pela população negra. Portanto,

O currículo é sempre um espaço de disputa, os temas de gênero, raça e diversidade estão no topo dessa disputa. E isso vai reverberar na sala de aula. Na relação dos professores com os alunos. Do ponto de vista geral a disciplina já foi questionada numa página do Facebook. Isso mostra que estão de olho nessa disciplina, no tema, nos professores que ministram essas disciplinas. E isso só vai crescer, porque a gente tem sete meses de governo. A gente vai ter quatro anos. Uma perspectiva anunciada e reiterada contra qualquer direito humano, mas com o foco muito específico nas relações raciais que já foi verbalizada - Professora Lucimar, negra, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

A conjuntura exige da luta antirracista uma constante vigilância para garantir que os direitos conquistados historicamente não sejam exterminados, incidindo em uma educação problematizadora quanto a colonização dos currículos. Como bem menciona a professora, as relações étnico-raciais e os sujeitos compromissados explicitamente com essa temática são alvo de intimidação e desvalidação quanto suas pautas de enfrentamento ao racismo.

Outra situação, relatada pela professora Carolina, envolveu uma roda de coco¹³⁸ proposta na finalização de uma disciplina no curso de Pedagogia/UFPR. Durante a realização da roda em sala de aula, um professor interrompeu e questionou a respeito do barulho advindo da atividade, expressando aborrecimento. A conduta adotada pela professora foi deslocar os/as estudantes da sala de aula e continuar a atividade no pátio do Prédio da Educação da UFPR. A professora conta sua resposta:

[...] “nós vamos para o Pátio, mas nós vamos descer tocando os instrumentos, até lá”. Aí sim, a turma saiu fazendo todo o barulho do mundo. E fizemos uma roda no pátio, e o interessante foi que os professores iam liberando as turmas, e os professores foram vindo. E nesse dia inclusive o professor Paulo estava lecionando e vai para a roda de coco. Então é bacana ver que sem combinar, não precisa. É uma expressão de africanidade, os professores que têm afinidade vão se agregando - Professora Carolina, branca, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

Essa situação revela o cenário de supressões e censuras das diferentes expressões étnicas, raciais, culturais e religiosas instalado no contexto atual, através dos diversos modos de ameaça e coação dirigidos aos sujeitos. A roda de coco, assim como diversas outras

¹³⁸ De acordo com o Dicionário musical brasileiro o coco é uma “dança popular de roda, de origem alagoana, disseminada pelo Nordeste. É acompanhada de canto e percussão (ganzá, pandeiro, bombo e outros).” (ANDRADE, 1989, p. 146).

produções artísticas e culturais provenientes da população africana, afro-brasileira e indígena foram historicamente rejeitadas pela ciência moderna. Ainda que muitas dessas produções sejam consideradas patrimônio cultural brasileiro, é necessário resistir e defender diariamente para continuar existindo. É imprescindível que a perspectiva racial incida na própria formação da instituição universitária, pois essa permanece reproduzindo um currículo colonizador pautado pelo saber eurocêntrico. “Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral [...]” (CARVALHO, 2019a, p. 81).

Ainda sobre a conjuntura atual, a professora Gládis, ressalta que caminhamos para uma guerra racial, considerando a intensificação dos conflitos ocorridos nos diferentes âmbitos da sociedade. Os discursos de ódio, segundo a professora, estão explícita e implicitamente externados nas falas de figuras políticas e veículos midiáticos, alterando a proporção e os rumos que os conflitos percorrem, pois

Ao mesmo tempo em que fico feliz com as novas gerações de jovens, negros, quilombolas, indígenas, no modo como se colocam e fazem respeitar os seus direitos, eu também percebo que essa geração não tem a condescendência que a minha geração (e eu sou uma mulher de 50 anos) teve. Lutávamos, atuamos, mas com uma condescendência profunda. Então eu costumo dizer o seguinte, a branquitude brasileira está acostumada com uma condescendência indígena, negra e quilombola histórica. Há uma paciência, um comedimento. Esse é um elemento que não está mais posto na mesa. Essa é uma geração que não tem essa paciência, esse comedimento e essa condescendência. Eu vejo cada vez mais se intensificarem os conflitos, nas salas de aulas, em todos os níveis de ensino. Aqui na universidade também. E eu não vejo com bons olhos esse processo. Acho que a gente tem um atraso a superar, nós temos cronologicamente muito tempo para recuperar em pouco tempo cronológico. Nós precisamos fazer isso eficiente e rapidamente, para impedir que isso aconteça. Porque se não nós vamos ter um conflito racial, é para lá que a gente ruma nesse momento. A gente tem indicadores muito preocupantes - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

Sendo assim, o contexto político brasileiro ocasiona inúmeras preocupações quanto as lutas de populações que reivindicavam o direito a ter direito. A professora também alerta para os elementos reconstituídos no momento atual, marcados pelas violências produzidas pelo governo estatal que, cada vez mais, restringe direitos sob o pretexto de sua proteção. Nessa conjuntura, determinados grupos tornam-se alvo da necropolítica, compreendida como “[...] as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte.” (MBEMBE, 2017, p. 151). A instituição encarregada é o Estado detentor do poder e capacidade de “[...] ditar quem pode e quem não pode viver [...]. Exercitar a soberania é exercer o controle sobre

a mortalidade e definir a vida como uma realização e manifestação de poder.” (MBEMBE, 2017, p. 107-108).

Tais colocações provocam-nos a refletir acerca das mudanças políticas ocorridas nos últimos tempos e os efeitos perversos sobre o poder da vida e morte da população negra e pobre do país. Dessa forma, compreender a lógica de funcionamento estatal balizada pela necropolítica e criar ações concretas de enfrentamento as novas formas de violências tem sido um desafio cada vez maior. Nessa luta, a universidade pode configurar-se como aliada no reconhecimento das estruturas raciais, sexuais, patriarcais e coloniais que compõem a sociedade, combatendo violências e injustiças sofridas por diferentes grupos sociais. Por isso, as narrativas precisam disputar espaços cotidianamente para afirmar as relações étnico-raciais como um tema urgente na formação de professores/as, buscando desestruturar as hierarquias existentes na produção de conhecimento e reconhecer os saberes criados pelas populações subalternizadas.

Outro elemento considerado um efeito do colonialismo trata-se do tempo cronológico determinado por uma lógica ocidental e eurocêntrica do mundo. O tempo estabelece a rotina da vida em uma sociedade, regulamentando atividades pessoais e institucionais nos diferentes âmbitos sociais. A organização das escolas e das instituições de ensino superior demonstra uma verdadeira reprodução da colonialidade sobre o tempo, estabelecendo o horário de entrada e saída, a duração das aulas, os momentos da alimentação, entre outras atividades.

A carga-horária das disciplinas, compositivas do currículo dos cursos, também foi definida por essa noção de tempo ocidental, juntamente com a hierarquia entre as diferentes áreas do conhecimento, determinando o tempo para cada área de ensino. De acordo com os PPCs, os cursos investigados atendem as determinações das DCNP e definem, no mínimo, 3.200 horas de trabalho acadêmico. No curso de Pedagogia/UFPR, a carga-horária delimitada é de 3.200 horas, ficando destinadas 60 horas para a disciplina que aborda as questões étnico-raciais. No caso da UFSC, a carga-horária prevista para o curso é de 3.672 horas, sendo reservadas 54 horas para a disciplina de relações étnico-raciais. Na UFRGS, 3.255 horas totalizam a carga-horária do curso de Pedagogia, dispondo de 30 horas para a disciplina de educação das relações étnico-raciais.

Embora as instituições universitárias organizem-se mediante a determinação de uma carga-horária para cada disciplina, percebemos que essa distribuição ocorre de modo desigual entre as áreas de conhecimento. As disputas nas diferentes áreas da Pedagogia permanecem

presentes nos espaços acadêmicos, predominando matrizes curriculares fragmentadas em áreas de conhecimento e desarticuladas umas das outras.

Pesquisas, que analisaram matrizes curriculares do curso de Pedagogia, demonstraram os conhecimentos quanto a formação docente e fundamentos teóricos da educação representando maior percentual do currículo. Por outro lado, a categoria correspondente aos conhecimentos diversidade e diferenças, possui uma das menores proporções entre as disciplinas oferecidas no curso (PIMENTA *et al*, 2017). Os dados demonstraram: as discussões em torno dos cursos de Pedagogia estão muito próximas de velhas disputas teórico-metodológicas, e distanciadas de diálogos que compreendem e reconhecem as especificidades sociais, raciais, culturais, sexuais e geracionais compositivas dos sujeitos atendidos na educação básica.

Outra dissonância é o formato dos centros de ensino com base em uma estrutura departamental constituída e mantida, desde a história de criação dos cursos, por uma ordem burocrática inflexível. Tais departamentos possuem diferenças gritantes no número de professores/as, evidenciando uma hierarquização nas relações estabelecidas entre os departamentos e interferem na elaboração e organização do currículo. A proposição de novas disciplinas, a definição das ementas e bibliografias, o estabelecimento da carga-horária dependem das determinações ocorridas em reuniões departamentais e interdepartamentais. Levando em consideração a quantidade desigual de professores/as vinculados/as em cada departamento, as decisões curriculares muito provavelmente serão assimétricas.

O formato da disciplina de “Educação e relações étnico-raciais” do curso de Pedagogia/UFRGS apresenta especificidades, e, mesmo vinculada ao Departamento de Estudos Especializados e integrado pela professora Gládis, a disciplina assume a docência compartilhada com professores/as de outros departamentos. Até o momento da entrevista, a disciplina estava na sua terceira edição, sendo compartilhada com os/as três professores/as participantes da pesquisa. Durante a entrevista, os/as três professores/as manifestaram a importância de exercer a docência compartilhada, tanto no que diz respeito ao planejamento e discussões, quanto na formação dos/as estudantes.

No entanto, a professora Carla salienta: a disciplina não computa na carga-horária dos/as outros/as professores/as participantes da docência, pois a disciplina está vinculada ao DEE. Conforme seus relatos *“eu já ouvi até pessoas do meu departamento dizer que esse é um trabalho voluntário teu. Eu até não me incomodo muito, porque é uma das coisas que eu mais gosto e acredito.”* - Professora Carla, branca, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019). Diante disso, percebemos os desafios ainda encontrados nas alterações

propostas no formato disciplinar e departamental da academia, que prossegue rígida quanto a transformações.

Tal situação demonstra a manutenção da colonialidade do poder sobre as estruturas pelas quais a universidade foi fundada, privilegiando um único modo de formação acadêmica, pautado em disciplinas enrijecidas, teorias tradicionais e metodologias distanciadas dos contextos dos/as estudantes. Ao propor mudanças nesse formato, como no caso da docência compartilhada do ensino das relações étnico-raciais, os/as docentes deparam-se com obstáculos departamentais, dificultando o processo de descolonização dos currículos.

Mesmo tendo as universidades investigadas apresentado disciplinas centradas na questão racial, constatamos o predomínio de um formato impedor da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Consoante aos/as professores/as que ministraram a disciplina de relações étnico-raciais na UFRGS, o tempo é um dos elementos limitadores do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos do programa. Porque uma única disciplina em um curso, com 30 horas, não será suficiente para assegurar a formação de professores/as para atuar com uma educação das relações étnico-raciais.

Smith (2018) ressalta: a hierarquização entre as disciplinas está intrinsecamente ligada ao colonialismo e ao imperialismo que estabeleceram uma superioridade posicional do conhecimento, determinando o ocidente como o centro da produção do conhecimento legítimo. As disciplinas conhecidas como “tradicionais” são fundamentadas em bases genealógicas, marcadas por filosofias clássicas e iluministas, decorrentes de um sistema colonial produtor de ideologias acerca do gênero, raça, entre outras dimensões. Por isso, a intelectual defende a noção de disciplina compreendida para além de uma forma de organização do conhecimento, e, também, como um meio de classificar e hierarquizar pessoas e corpos.

Tendo como referência os estudos de Foucault, Smith (2018) evidencia que a disciplinarização dos corpos sucedeu mediante formas de exclusão e marginalização, alicerçadas em leis e políticas racistas, admitidas pelas comunidades brancas. “Foram formas de disciplina que afetaram as pessoas física, emocional, linguística e culturalmente. Elas foram desenvolvidas para destruir cada resquício restante de formas alternativas de conhecimento e vida, para apagar memórias e identidades coletivas.” (SMITH, 2018, p. 87). Para tanto, a educação foi uma das principais agências responsáveis pela transmissão da superioridade posicional do conhecimento e sua lógica de organização disciplinar. As escolas encarregaram-se de reproduzir os saberes e teorias de modo domesticado, determinando o que se afere como conhecimento, linguagem, cultura e currículo.

Nessa discussão, as categorias raciais, sexuais e de gênero são muitas vezes classificadas como temáticas da diversidade podendo ser contempladas como apêndices na formação inicial de professores/as. Essa forma de resolver as questões problematizadas pelos diferentes movimentos sociais tem sido chamada por Schucman (2017) de política do *checklist*, ou seja, um modo de cumprir as determinações legais sem enfrentar efetivamente o debate. A professora Joana corrobora com esse pensamento:

Essa não valorização das questões raciais como parte da estrutura das relações sociais vai fazer com que os cursos coloquem essa questão como um adereço ou um adendo no currículo e não como algo que possa ser de fato capaz de estruturar todo o conhecimento que precisa ser disponibilizado, aprofundado, estudado por professores e professoras em início de carreira, início de formação - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

Por isso, analisar a institucionalização da EREER nos currículos não é exercício simples, pois embora identificado possibilidades de trabalho com a abordagem racial nas três universidades, seu reconhecimento é feito por um número pequeno de docentes. A existência de um componente no interior de uma vasta matriz curricular, para algumas instituições, centros de ensino e gestão, é suficiente para certificar o cumprimento das DCNERER. No entanto, defendemos que a categoria de raça, nossa compositiva enquanto sujeitos e sociedade, seja enfrentada e reconhecida pelos diferentes campos do conhecimento.

Outro elemento enfatizado, pela professora Joana, foi a hierarquia entre as disciplinas no currículo do curso, compreendidas com base em uma classificação que ordena componentes mais prestigiados pelo corpo docente, daqueles menos relevantes para a formação. Nas palavras da professora:

[...] o fato de a gente trabalhar com uma temática como essa e discutir de outro jeito, coloca uma hierarquia em que parece que esse jeito de atuar como professora e numa questão como essa, é menor, estabelece uma hierarquia, é menos validado, é menos importante do que aquelas disciplinas que são mais duras... a professora mais rígida, a professora mais formal - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

Apesar de o desenvolvimento de estudos acerca da hierarquização do conhecimento tenha seus avanços, a rigidez das disciplinas tem mantido fronteiras dificultando a articulação inerente a todas as áreas. Logo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade contribuem com a descentralização dos conhecimentos, possibilitando um diálogo horizontal entre as diferentes áreas. Quanto a interdisciplinaridade, Thiesen (2012, 2013) destaca: esse movimento surge a partir da necessidade de superar a perspectiva fragmentada do

conhecimento, provocada por um modelo positivista e pragmático balizando a história da formação das disciplinas científicas. Essa fragmentação, marcou ainda mais, a disciplinarização dos currículos escolares, do que propriamente a constituição das ciências providas pelo princípio da interdisciplinaridade, a partir do caráter dialético e histórico da realidade social. Assim,

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (THIESEN, 2012, p. 547).

Tal alternativa de integração entre os conhecimentos disciplinares tem se tornado “slogans” das reformas educacionais, mas ainda seguem longe de serem efetivadas. Thiesen (2013) assinala: a concepção preponderante de interdisciplinaridade em projetos curriculares está relacionada aos elementos de sistematização dos processos pedagógicos, assumindo uma perspectiva técnica de integração de disciplinas. No entanto, a proposta de interdisciplinaridade excede as estratégias instrumentais, pressupondo uma mudança epistemológica e uma relação de reciprocidade entre diferentes áreas do saber.

Maldonado-Torres (2016) contribui para a discussão afirmando “que os espaços interdisciplinares com orientação emancipatória ou decolonizadora são mais bem chamados e concebidos como ‘transdisciplinares’.” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 75). De tal modo, as abordagens interdisciplinares, de cunho emancipador, surgiram nos Estados Unidos, a partir dos estudos afro-americanos, indígenas, latino-americanos e ázio-americanos que integram os estudos étnicos, procurando

[...] se apropriar criticamente do uso de múltiplas disciplinas e métodos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, e a construir novas categorias metodológicas, formas discursivas, práticas pedagógicas e políticas e espaços institucionais que procurem expandir os espaços de emancipação, liberação e decolonização do poder, do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 78).

O enfoque da transdisciplinaridade implica reconhecer outras lógicas de produção do conhecimento além das ciências modernas, permitindo o diálogo entre os diferentes âmbitos sociais: política, ativismo, criação artística e experiências espirituais. Cabe reiterarmos a proposta do Encontro de Saberes, realizado na UFRGS, como uma atitude transdisciplinar, pois permite o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. A partir da docência

compartilhada entre mestres e mestras de saberes tradicionais, o encontro ampara uma relação entre os conhecimentos artísticos, naturais, sociais, matemáticos, humanos, entre outras esferas historicamente fragmentadas em disciplinas.

A reeducação das relações étnico-raciais também pode ser pensada sob uma perspectiva transdisciplinar, pois pretende ampliar os currículos ao reconhecer e valorizar identidades, histórias e culturas de mulheres e homens negros/as que compõem a maioria da população deste país. Assim, admitimos a transdisciplinaridade como subsídios para que os currículos das universidades desafiem a rigidez das disciplinas, deslocando o prisma das epistemologias eurocêntricas e abrangendo a multiplicidade de nossas histórias.

A partir do exposto neste capítulo, propomo-nos evidenciar as possibilidades criadas na institucionalização da EREER nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, resultado do protagonismo de grupos e sujeitos sociais vinculados ao Movimento Negro, demonstrando a emergência de uma perspectiva negra decolonial atuando no Sul do Brasil. No próximo capítulo destacamos a insurgência de mulheres negras na educação, especialmente, no campo da formação de professores/as, por meio da formulação, proposição e prática de um projeto de educação, de fato, emancipatório.

5 “A VOZ DE MINHA AVÓ ECOOU DESOBEDIÊNCIA”¹³⁹: A INSURGÊNCIA DA INTELLECTUALIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A educação foi continuamente pauta prioritária das lutas engendradas pelo Movimento Negro que, historicamente, tiveram esse direito negado e desprezado pelas políticas de Estado. Tais movimentos são protagonizados por uma intelectualidade negra produtora de conhecimentos, propositora de ações e possibilidades de transformação, a partir da emancipação social de sujeitos e grupos historicamente oprimidos. Gomes (2010) considera a intelectualidade negra que atua politicamente na luta antirracista como intelectuais engajados ou politicamente posicionados. Desta forma, o/a intelectual negro/a assumido nesse trabalho “[...] refere-se àquele profissional que constrói sua trajetória de produção, reflexão e intervenção na interatividade entre o ethos político da discussão da temática racial e o ethos acadêmico-científico adquirido no mundo da ciência moderna.” (GOMES, 2010, p. 500).

A atuação da intelectualidade negra diferencia-se de outros intelectuais por não se tratar de um trabalho fechado em gabinete, mas sim de uma produção originada na experiência social, articulada com as comunidades e o esforço coletivo de intervir criticamente na vida das pessoas.

São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências. Para tal configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento. É aqui que se localizam os intelectuais negros (GOMES, 2010, p. 495).

A partir das experiências marcadas pelas opressões de raça, classe, gênero e sexualidade, a intelectualidade negra insurge ao denunciar as desigualdades raciais e intervir socialmente na realidade, anunciando possibilidades outras de mudanças estruturais. Tal concepção é consoante com a perspectiva elaborada por hooks (1995, 2013) que concebe a intelectualidade como refúgio para experimentar a sensação de atuar sobre a vida, ou seja, o

¹³⁹ Licença poética do poema Vozes de Mulheres:

EVARISTO, Conceição. Vozes Mulheres In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

trabalho intelectual como recurso para garantir a sobrevivência, a conscientização e a descolonização.

Segundo hooks (2013) negros/as aprendem desde cedo que a vida do intelectual é um ato contra hegemônico primordial na luta anticolonial, produzindo uma Pedagogia engajada por intelectuais negras insurgentes. A categoria insurgência é admitida por hooks (2013) para se referir aos movimentos emergidos por mulheres negras na formulação de uma teoria capaz de promover uma prática social libertadora. A intelectual identifica práticas insurgentes nas ações engendradas por sujeitos que vivenciam as opressões de raça, sexo e classe e subvertem a essa lógica, por meio de processos de conscientização e libertação coletiva.

No interior da educação, a formação inicial de professores/as sempre foi (e permanece sendo) um campo pensado pela intelectualidade negra, sobretudo, por mulheres negras que elaboram teorias e proposições para uma política educacional brasileira. Acerca dessa discussão, Rodrigues (2020)¹⁴⁰ enfatiza o equívoco cometido por intelectuais ao terem em conta as mulheres negras produzindo exclusivamente sobre as relações étnico-raciais, entretanto, o foco de intelectuais negras sempre incidiu em uma proposição de educação nacional. Dessa forma, as intelectuais negras ao tensionar a dimensão racial como categoria estruturante das relações, formulam e apresentam propostas teóricas e metodológicas para uma educação brasileira.

A profissão docente foi historicamente demarcada pela presença de mulheres, balizada por um ideário social de sensibilidade e cuidado com as crianças, características consideradas femininas por vocação. Essa perspectiva, de acordo com Nunes (2012), colaborou para a inferioridade e desvalorização da docência, sobretudo aquelas efetuadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A intelectual identifica, na história da educação docente, a feminização da profissão e também o enegrecimento de carreiras específicas do magistério, como, por exemplo, a função de professora de Educação Infantil, muitas vezes escolhidas pelas mulheres negras, pois poderia oferecer uma formação em curto prazo, como era o caso do Magistério realizado em Nível Médio. Outro elemento levantado por Nunes (2012), sobre a opção das mulheres negras pela docência, foi a dimensão do cuidado e da afetividade. A forma com que mulheres negras aprendem a relacionar-se com as pessoas

¹⁴⁰ Transcrição da webconferência: O Protagonismo de intelectuais negras na educação. Canal: Pensar Africanamente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0pQzIw4rChA&t=4503s>. Acesso em: 08 jul. 2020.

estaria fortemente marcada pelos cuidados com suas comunidades, pautadas em valores e princípios ancestrais que escapam das lógicas ocidentais.

Nunes (2012) problematiza o silenciamento do campo da formação docente, pouco contemplado nos estudos acerca do gênero e raça na educação, desconsiderando histórias de mulheres negras que romperam barreira, adentraram aos espaços escolares e tornaram-se professoras. Assim, a apropriação da ideologia do branqueamento, permeada no campo educacional, foi uma das formas encontradas por essas mulheres para assegurar o acesso e a permanência nesses espaços. A assimilação de uma cultura branca e europeia, as alterações no corpo e as modificações culturais são algumas das estratégias encontradas por mulheres negras, não apenas para ocuparem determinadas posições sociais, mas para sobreviverem na sociedade.

No âmbito da formação de professores/as são raros os nomes de intelectuais negras referenciadas¹⁴¹ e reconhecidas pela história oficial nesse campo. Antonieta de Barros, Neli

¹⁴¹ Referenciamos:

Antonieta de Barros nascida em 1901, na capital de Santa Catarina. Formou em Português e Literatura na Escola Normal Catarinense. Fundou o Curso Particular Antonieta de Barros focando na alfabetização de pessoas carentes, tornou-se a primeira mulher negra a assumir mandato popular como deputada estadual em Santa Catarina (CARVALHO, 2019b).

Neli Goés Ribeiro, nascida na capital Florianópolis, em 1948, professora normalista, pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista e mestra em Educação pela mesma universidade. Atuou na formação inicial de professores/as no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, desenvolvendo pesquisas e atividades de extensão vinculadas ao NEAB/UDESC (CARVALHO, 2019b).

Jeruse Maria Romão, nascida em 1960, em Florianópolis, pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na elaboração e implementação de políticas públicas para a população negra e na formulação de propostas pedagógicas de formação continuada de professores/as (ROMÃO, 2005).

Vanda Machado, baiana, historiadora pela Universidade Católica de Salvador, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atuou com foco na Educação Básica, formação continuada de professores/as e projetos educacionais centrados na cultura africana e afro-brasileira (CARDOSO, 2020).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, nascida em 1942, na capital do Rio Grande do Sul, formou-se em Letras na então Universidade do Rio Grande do Sul. Tornou-se mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Primeira mulher negra a integrar o Conselho Nacional de Educação do MEC, atuou como professora da Universidade Federal de São Carlos desde 1989 (SANTOS, 2018a).

Iolanda de Oliveira, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, mestra em Educação pela mesma universidade, doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo. Atua como professora da Universidade Federal Fluminense e Pesquisadora do Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira (Penesb/UFF) (OLIVEIRA, 2006).

Maria de Lourdes Siqueira nasceu em 1937, no estado do Maranhão, formou-se professora normalista pelo Instituto de Educação do Maranhão, Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão, Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade de São Paulo e Doutora em Antropologia Social e Etnologia na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales – Paris. Atuou como professora da Universidade Federal da Bahia, desenvolvendo pesquisas e programas acerca dos saberes africanos na vida cotidiana (CARDOSO, 2020).

Ana Célia da Silva, nascida na Bahia, graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia, mestrado e doutorado em Educação pela mesma universidade. Atuou como professora da Universidade Estadual da Bahia,

Goes Ribeiro, Jeruse Romão, Vanda Machado, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Iolanda Oliveira, Maria Lurdes Siqueira e Ana Célia da Silva são alguns dos nomes de intelectuais negras que produziram um conjunto de proposições teóricas e metodológicas para pensar a formação de professores/as, mas foram e continuam invisibilizadas nesse campo de estudos e pesquisas (CARDOSO, 2020).

Embora a trajetória da profissão docente no Brasil tenha sua história marcada pela presença de mulheres, o protagonismo tem sido conferido inteiramente para pesquisadoras brancas. A estas o campo da formação de professores/as tem concedido o reconhecimento e o prestígio pelas ações, movimentos e lutas em defesa de políticas de formação e de valorização da profissão docente. No entanto, intelectuais negras estiveram sempre politicamente engajadas na produção e formulação de políticas, teorias e metodologias propostas ao âmbito da educação, incluindo o campo da formação de professores/as. O trabalho erguido historicamente por mulheres negras na esfera educacional provocou implicações cruciais nas políticas educacionais vivenciadas atualmente, porém seus nomes, histórias e trajetórias são invisibilizadas por um processo de apagamento e branqueamento do cânone da formação de professores/as ocupado majoritariamente por pesquisadoras brancas.

Em contraposição a essa lógica, validamos a relevância das mulheres negras na formulação de epistemologias e proposições curriculares para uma formação de professores/as que contemple as dimensões raça, gênero, classe e sexualidade, assumindo uma perspectiva democrática e emancipatória da educação.

Consideramos, nessa discussão, aspectos do campo da formação inicial de professores/as, enfatizando a atuação de intelectuais negras insurgentes na produção das políticas que instituíram a educação das relações étnico-raciais como forma de descolonização de um campo marcado pela branquitude. Além disso, o protagonismo das docentes negras que participaram dessa pesquisa como motivadores da discussão racial, das alterações curriculares e das possibilidades teóricas e metodológicas pensadas a partir de uma Pedagogia antirracista.

5.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A trajetória da formação de professores/as no Brasil é marcada por tensões, transformações e permanências aferidas ao processo histórico de constituição do sistema de ensino brasileiro. A educação pública tornou-se uma das principais instituições reprodutoras do nacionalismo eugênico¹⁴² no Brasil, formado por médicos/as, sociólogos/as, psicólogos/as, higienistas e antropólogos/as, na tentativa de construir uma nação social e culturalmente branca. Os estudos do historiador Dávila (2006) colaboram para compreender a influência do pensamento racial nas discussões e na elaboração de políticas sociais nas primeiras décadas do século XX. O campo, pesquisado pelo intelectual, incidiu em escolas públicas criadas no Rio de Janeiro e o impacto sofrido a partir da implementação de reformas educacionais lideradas por um grupo de intelectuais reconhecidos como “Pioneiros da Educação”. As reformas realizadas no sistema de educação, apesar de pretender a expansão do ensino público, provocaram violentas desigualdades alicerçadas em concepções eugênicas na tentativa de criar uma única raça brasileira, saudável e nacionalista.

Tais reformas tentaram transformar a escola pública em um espaço de supremacia branca, por meio de estratégias fundamentadas em ciências eugênicas para aperfeiçoar a população humana, aprimorando os traços hereditários. Os eugenistas brasileiros organizavam-se em grupos e associações ligadas aos programas e projetos educacionais, em âmbito federal, estatal e municipal, comprometidos com a formação de técnicos/as e profissionais nas diferentes áreas de interesse como eugenia, Psicologia, puericultura, higiene e educação física. Conforme os estudos de Dávila (2006) esses eugenistas particularizavam-se por transportar de dentro dos laboratórios para os sistemas de políticas públicas, os dispositivos capazes de embutir no imaginário das pessoas as ideias de inferioridade racial. Dentre os dispositivos criados, estão: cuidado pré e neonatal, saúde, higiene pública, Psicologia, cultura geral e forma física (DÁVILA, 2006).

¹⁴² A Eugenia consiste numa ciência que pretendia aperfeiçoar a população humana, por meio do aprimoramento de traços hereditários, fundamentada em teorias genéticas de Gregor Mendel e Jean-Baptiste Lamarck. A primeira concentrava-se na esterilização forçada de indivíduos que possuíam traços indesejados, como ocorreu nos Estados Unidos e na Alemanha. O Brasil seguiu a eugenia Lamarckiana que defende a noção de que o ambiente e as atitudes podem constituir os genes, buscando aperfeiçoar fisicamente e mentalmente a raça humana, a partir do cuidado pré e neonatal, do controle da saúde e da higiene pública, da Psicologia e da cultura geral (DÁVILA, 2006).

Dávila oferece subsídios capazes de perceber os modos como uma elite branca, médica, científico-social e intelectual conseguiu transfigurar suas concepções acerca da raça para o sistema de ensino público do país.

Os educadores que trabalhavam no Rio de Janeiro estabeleceram uma fórmula para colocar em prática o sistema escolar que aperfeiçoaria a raça. Esse sistema escolar utilizava a brancura como reta de chegada. Os brancos e os mais privilegiados eram recompensados com oportunidades educacionais inovadoras. Reciprocamente, o sistema escolar forneceria uma experiência de recuperação para crianças que não atingiam esses padrões. O sistema funcionou de modo eficiente e científico, selecionando aqueles alunos com base em sua saúde e inteligência. O processo educacional foi cientificamente projetado para fornecer saúde, disciplina e cultura. As escolas foram abastecidas com profissionais cada vez mais brancos e mais bem treinados. Todos esses processos foram estudados cuidadosamente e relatórios sobre eles eram publicados e divulgados em todo país, para que as soluções irradiassem da capital a todas as regiões. Guiados pela ciência e confiantes no futuro do seu país, esses educadores forneceram ao Brasil um diploma de brancura, dando nova forma a desigualdades persistentes (DÁVILA, 2006, p. 368).

Esse contexto acarretou um cenário crítico para a população negra que se encontrava desamparada com o término do sistema escravista no Brasil, permanecendo ignorada das políticas educacionais e impedida de acessar a educação pública. Os instrumentos de tolhimento do acesso à escolarização de negros e negras sucederam-se em caráter legislativo, com a proibição da população escravizada, inclusive de negros libertos, a frequentarem o sistema educacional público (CRUZ, 2005). Mesmo após a abolição, os critérios e as práticas estabelecidas nos espaços institucionais persistiam em impedir a escolarização da população negra, submetendo-as em práticas assentadas no “melhoramento da raça”, a partir da reprodução de aspectos relacionados ao corpo, estética, eugenia, higiene, religião e moral.

Os projetos educacionais nas primeiras décadas do século XX, fundamentados no aperfeiçoamento eugênico da raça, foram propagados por meio de práticas pedagógicas, formação de professores/as e currículos escolares, solidificando o branqueamento da população. A formação docente ganhou destaque com o estabelecimento das primeiras escolas normais¹⁴³, a partir da reforma constitucional de 1834, sob responsabilidade do sistema provincial brasileiro, tendo a primeira Escola Normal em Niterói (RJ), datada em 1835, com intuito de formar professores/as para o ensino primário. O modelo estabelecido para a instauração das primeiras escolas normais foi o europeu, segundo Tanuri (2000), e

¹⁴³ Anteriormente as escolas normais, as primeiras experiências de formação de professores/as são demarcadas em meados do século XIX, com a criação das escolas de ensino mútuo, também conhecido como método Lancaster. Maiores informações consultar Ranghetti (2008).

buscava satisfazer necessidades e interesses de uma elite conservadora que impôs e consolidou um projeto nacional supremacista.

A dinâmica do branqueamento atingiu também a profissionalização docente, marcada por um processo meritocrático e técnico que conectava as dimensões raça, classe e gênero. Ao analisar a profissionalização do ensino na Escola Normal e no Instituto de Educação no início do século XX, no Rio de Janeiro, Dávila (2006) revelou um processo de branqueamento do quadro de professores/as de acordo com a concepção de modelo de profissional aspirado pelos reformadores da educação: moderno, branco, feminino e de classe média.

As políticas de formação fundeavam-se nesse ideal de profissional do ensino, a partir de um processo de contratação de professores/as composto por testes acadêmicos e de inteligência, além de exames de saúde. Medidas aparentemente técnicas, mas que privilegiavam um grupo racial em detrimento de outro, delimitando o treinamento de professoras a um grupo de mulheres brancas da elite brasileira. Müller (2006) aponta: a figura da professora primária foi alicerçada em padrões sociais e raciais definidos por uma elite que buscava a construção de uma identidade nacional branca. Além da exigência do diploma da Escola Normal, a intelectual salienta que as candidatas deveriam apresentar comportamentos morais e saudáveis, comprovados a partir de suas condições de saúde, hábitos de higiene, boas condutas, vocação individual e familiar. Por isso, o acesso ao magistério público primário foi cada vez mais limitado, pois a docente, além de ter as habilidades para a construção da identidade nacional, deveria possuir a aparência e as condições físicas de uma sociedade que não éramos, nem somos até hoje (MÜLLER, 2006).

Nesse processo, importa salientar: as medidas políticas de aperfeiçoamento da raça e a ideologia do branqueamento tiveram maior eficácia no âmbito das práticas do que por meio da documentação explícita de impedimento ao acesso da população negra nos documentos e determinações institucionais. A noção de raça, como classificação dos seres humanos em superiores e inferiores de acordo com as características biológicas e geográficas dos sujeitos, foi difundida e continua atualizada, a partir de um conjunto de princípios “verdadeiros” e da reprodução sistemática de concepções, valores, crenças, ideologias, entre outros elementos de nossas subjetividades.

Quanto ao projeto curricular de formação dos profissionais do magistério, Dávila (2006) identificou uma abordagem de ensino baseada na aquisição de técnicas psicológicas, intelectuais e morais. O programa de ensino contemplava puericultura, higiene, Psicologia

educacional e infantil, balizadas por um sistema eugênico, controlador, vigilante, moral e estético.

Cunha (2005) também analisou programas de ensino ministrados na Escola Normal de Pernambuco, nos anos de 1901 a 1934, entre eles as disciplinas: Sociologia, Psicologia, História da Civilização, Pedologia, História da Pedagogia e Educação Cívica, História (do Brasil), Ciências Naturais-Higiene, Instrução Moral e Cívica, Ginástica (feminina e masculina) e Antropologia Pedagógica. Foram identificados conteúdos relacionados aos aspectos morais, percebidos com o uso de termos como anomalias, instinto, viciados, miséria moral, justificando o projeto de construção de uma civilização e de uma identidade nacional. A educação moral, de acordo com a intelectual, é assumida sob uma perspectiva higiênica, reforçando habilidades como responsabilidade, disciplina, vigilância, dignidade e obediência, valores fundamentais na formação de sujeitos para o trabalho e que não apresentassem ameaça para a estrutura social e racial vigente. O campo da Psicologia também influenciou as práticas curriculares que, a partir de uma perspectiva experimental e pragmática, considerava as diferenças raciais determinadas biologicamente pelas características anatômicas e fisiológicas, definindo a classificação de seres superiores e inferiores de acordo com as qualidades morais e intelectuais dos indivíduos (CUNHA, 2005).

Outro destaque, realizado pela intelectual, foram os elementos físico-hereditários atrelados aos conteúdos da educação física, medicina sanitária, antropologia e biologia, procurando na formação de normalistas indícios capazes de registrar as heranças biológicas e físicas dos/as estudantes, especialmente possíveis doenças que prejudicassem o aprimoramento da raça. Tais aspectos subsidiaram a constituição curricular da formação inicial de professores/as, especialmente as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, influenciadas por disciplinas, programas e conteúdos.

A disciplina de Biologia Educacional é um exemplo, preservada até os dias de hoje nos currículos de algumas instituições, incluindo o curso de Pedagogia/UFPR¹⁴⁴. Na entrevista, a professora Lucimar salientou sobre um tensionamento ocasionado pelos/as estudantes da Pedagogia para a retirada dessa disciplina nas discussões do NDE, tendo em conta seu caráter médico sanitarista na educação das crianças. No entanto, a disciplina foi defendida e mantida pelos próprios docentes da área na última reformulação curricular do

¹⁴⁴ O currículo de Pedagogia da UFPR (2018) possui a disciplina Biologia da Educação ofertada no primeiro semestre do curso, com a carga-horário de 60 horas.

curso, em 2018, revelando o engessamento de paradigmas higienistas na formação inicial de professores/as.

A educação de negros/as nunca foi um direito social garantido, mas sempre uma conquista alcançada por meio da luta do Movimento Negro que elegeu a educação como bandeira prioritária. Romão (2005) demonstra: a história da educação de negros/as brasileiros/as é marcada por políticas de exclusão e negação aos direitos dessa população em acessar o sistema educacional, bem como pela carência de fontes e registros documentais necessários para o desenvolvimento de estudos e pesquisas. Mas, por outro lado, Cruz (2005) acrescenta que a história de educação de negros também é permeada por práticas educativas populares construídas pela atuação do Movimento Negro, muitas vezes ignoradas e desconsideradas pela história oficial da educação. Assim, a “[...]carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.” (CRUZ, 2005, p. 23).

Conforme os estudos de Cruz (2005) a trajetória da educação dos negros no Brasil é invisibilizada e desconsiderada pela disciplina de História da Educação Brasileira que perpetua a perspectiva de história única, verdadeira e universal de um grupo privilegiado no sistema educacional. Tendo em vista o encobrimento do marcador racial na constituição das Ciências Humanas e Sociais e, por conseguinte, na História da Educação, Cruz (2005) evidencia que negros/as assumiram a autoria de suas próprias histórias, tornando-se ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento.

Na intenção de visibilizar essas histórias, Gonçalves e Silva (2000) mapearam propostas e ações organizadas por grupos articulados ao Movimento Negro nas diferentes regiões do país que reivindicavam o acesso gratuito das crianças e jovens ao sistema educacional. As ações foram protagonizadas de modo autônomo pelos movimentos de negros/as, pois não se esperava apoio do Estado considerando a negligência política dessa instituição perante os direitos das populações negras. Por isso, os coletivos negros formulavam seus projetos educacionais, organizavam seminários e congressos, produziam materiais e documentos pedagógicos, construindo e sistematizando uma educação antirracista. Os/as intelectuais identificaram um conjunto de iniciativas educativas criadas por movimentos alçados por negros/as que fundaram suas próprias escolas, clubes e associações culturais, promoveram cursos de alfabetização e desenvolveram atividades de caráter social e político.

Destacam-se as experiências da Frente Negra Brasileira¹⁴⁵ e do Teatro Experimental do Negro¹⁴⁶ como potencializadoras da educação da população negra, por meio da realização de cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos, além da promoção de atividades de formação política e cultural com o intuito de superação do racismo. Além dessas associações, os/as intelectuais referenciaram a atuação do Núcleo de Estudos Negros, já mencionado em nosso trabalho, reconhecendo-o enquanto entidade engajada com a educação de negros/as e com a superação do racismo não só no estado de Santa Catarina, mas em todo o contexto nacional (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Tais ações demonstram a centralidade imputada à educação na luta contra a discriminação racial e, mais, revelam o empenho e a resistência da população negra em participar da vida social, cultural e política do país; reivindicar as desigualdades raciais e as péssimas condições em que estavam submetidos; e, sobretudo, educar seus pares a partir da criação de experiências educativas capazes não só de alfabetizar os sujeitos, mas de formar politicamente sob uma perspectiva emancipatória.

Nossa pretensão em salientar essas práticas não é de esgotar as questões relacionadas com a educação da população negra no Brasil¹⁴⁷, mas reconhecer as experiências pedagógicas formuladas pelas diversas organizações negras, propagadas no contexto nacional e de tal modo, possibilitar um reposicionamento e ampliação das abordagens históricas no campo da educação. Isso porque

[...] têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22-23).

¹⁴⁵ A Frente Negra Brasileira foi fundada no ano de 1931, em São Paulo, com intuito de integração da população negra na vida social, política, educacional e cultural brasileira, por meio da promoção da educação e entretenimento dos membros (GOMES, 2017).

¹⁴⁶ O Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado pelo artista, escritor e político Abdias do Nascimento, foi criado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, tornando-se referência em todo contexto nacional. Com o objetivo de reivindicar as desigualdades raciais, o TEN formava atores e dramaturgos negros, por meio de experiências educacionais, artísticas, culturais e literárias (GONÇALVES; SILVA, 2000).

¹⁴⁷ Para maiores estudos sobre esse assunto consultar o livro “História da educação dos negros e outras histórias”, publicação organizada pela professora Jeruse Romão, no ano de 2005, em parceria com o Ministério da Educação.

A omissão das trajetórias de educação de negros/as no Brasil gera uma perda imensurável não só para a disciplina de História da Educação, mas para todas as disciplinas constituintes do campo da formação de professores/as e da própria Pedagogia que encobre os fatos históricos de manutenção das desigualdades raciais pelo sistema educacional, além de ignorar o legado produzido por sujeitos e entidades negras para promover a educação e a formação de seus pares. Uma das professoras entrevistadas problematizou a perspectiva balizadora dos componentes curriculares que compõem o curso de Pedagogia/UFSC por privilegiar uma abordagem universal e absoluta da educação:

O que está sendo discutido em história da educação? Uma crítica que eu costumo fazer é que a história da educação se concentra na história da educação oferecida pelo Estado. E poucos trazem a história da educação oferecida fora do Estado, por exemplo, os movimentos sociais. E aí nós teríamos oportunidade de trazer não somente os movimentos negros com as escolas que tiveram, mas também outros movimentos como o próprio movimento sem terra com a sua perspectiva de escola. Quando a gente vai analisar os currículos das disciplinas de políticas educacionais, o que a gente vê? A gente vê uma política educacional sem a história dos movimentos sociais e uma política educacional universal, exclusivamente. Então a luta por uma escola que leva em conta a questão de gênero, a questão de raça, a educação escolar quilombola, a educação do campo. Essas são questões menos representadas ou representativas no debate das políticas educacionais, porque o foco é discutir a escola pública universal no enfrentamento com o estado - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

O apagamento das histórias de grande parte da população brasileira permeia paradigmas educacionais evidenciando uma história educacional e política de um único grupo social e racial privilegiado. No campo de formação docente não foi diferente, atravessado também pelo encobrimento da trajetória de escolarização e formação das mulheres negras que envolve desde interdições das crianças negras frequentarem as escolas até práticas eugênicas fundamentadas na ideologia do branqueamento.

Dessa forma, a perspectiva de hierarquização racial, pela qual crianças, jovens e profissionais foram submetidos/as, marcou a história do sistema escolar brasileiro e motivou os paradigmas assumidos pela formação de educadores/as, campo crucial para a manutenção da ideologia racial. Políticas, programas, documentos, práticas curriculares e extracurriculares foram balizados por essa ideologia e prosseguem reproduzindo conteúdos fundamentados em concepções racistas, operando de diferentes modos nos sistemas de educação.

Cardoso (2016) ressalta: o encobrimento das abordagens racializadas instituídas durante as reformas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas e práticas curriculares da formação “[...] não é um mero detalhe, pelo contrário revela uma escolha política e curricular

não neutra que constitui uma identidade docente para atender a um determinado tipo de política educacional”. Por isso, “[...] constitui-se em uma incorreção histórica formar professores omitindo o fato de que as raízes das políticas educacionais são atravessadas por concepções eugênicas que provocaram desigualdades sociais e raciais.” (CARDOSO, 2016, p. 67-68). Assim, destacamos a importância em problematizar os vieses que atravessaram as políticas de formação de professores/as como exercício primordial na identificação de concepções, abordagens, pensamentos e práticas embutidas nesse processo.

Os movimentos de defesa por políticas educacionais articulam-se com as estruturas macro da sociedade, representadas pelas dimensões econômicas, sociais e políticas, controladas por um sistema colonial, racista, heteropatriarcal e capitalista que contribuiu com a produção e a manutenção das desigualdades e injustiças do país. A formulação dessas políticas foi condicionada pelos princípios e práticas eugênicas legitimadas por teorias científicas e disseminadas por intelectuais renomados, subsidiando as lutas pela educação pública. No entanto, Dávila (2006) ressalta: o foco dos movimentos pela educação não estava na expansão do sistema público de educação, mas sim no futuro de uma nação brasileira que carecia de brancura para manter sua vitalidade (DÁVILA, 2006).

Esse pensamento tornou-se cada vez mais institucionalizado na medida em que os reformadores educacionais fundavam associações, como a Sociedade Eugênica de São Paulo, a Liga de Higiene Mental, a Associação de Biotipologia e a Liga Pró-Saneamento, bem como órgãos do Estado, como, o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Instituto de Pesquisas Educacionais e o Departamento de Educação do Rio de Janeiro. Tais organizações contribuíram para consolidar e institucionalizar a ideologia racial nas reformas e políticas educacionais, desempenhadas a partir de um conjunto de valores e práticas que moldaram o sistema escolar (DÁVILA, 2006).

Gatti *et al* (2019), acerca das políticas educacionais brasileiras, definem como um conjunto de ações produzidas pelo Estado envolvendo diferentes sujeitos e grupos, no âmbito público e privado, negociando interesses, projetos e concepções permanentemente em disputa. Portanto, as “políticas, documentos, leis, normas, programas, são fruto da intersecção de diferentes fatores e atuação do Estado e/ou de segmentos sociais significativos no cenário educacional, com suas raízes históricas, conjunturais e culturais, que se conjugam em dinâmicas próprias.” (GATTI, et al, 2019, p. 48).

No âmbito das reformas e políticas para a formação de professores/as, as intelectuais enfatizaram que no final dos anos de 1930, a partir do surgimento das licenciaturas em nível superior, para a formação de especialistas no ensino secundário, e a criação do curso de

Pedagogia responsável pela formação de docentes para atuar em escolas normais (licenciatura) e dos especialistas em educação (bacharelado), consolidava-se um esquema de formação conhecido como 3+1. Ou seja, os três primeiros anos do curso eram destinados aos conhecimentos específicos, restando somente um ano de formação pedagógica para o exercício da docência. Esse modelo de formação, para as intelectuais, estabeleceu uma separação que perdura até os dias de hoje entre as áreas de conhecimentos específicos e a área de conhecimentos para a docência.

Após o golpe militar, em 1964, instituiu-se um projeto de desenvolvimento em nível federal preocupado em expandir a escolarização, balizados por um pensamento tecnicista, e com o crescimento econômico do país. No entanto, os recursos financeiros foram escassos para realização de mudanças efetivas na educação pública, sendo apenas os cursos profissionalizantes intensificados nesse período. O desinteresse social, político e econômico com a formação de professores/as capacitados/as para o trabalho escolar, instituiu um complexo dilema na educação que marca a história da docência no Brasil.

A luta pela democratização do país, no final dos anos 1970, revelou uma inquietação social e política pela qualidade da educação escolar, sobretudo quanto as desigualdades e exclusões nas amplas camadas populacionais na educação. Freitas (2002) revela: esse momento expressou uma ruptura com a abordagem tecnicista, demonstrando a emergência de perspectivas sócio-históricas fundamentais para a discussão sobre a formação de educadores/as, legitimando “a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.” (FREITAS, 2002, p. 139).

Um marco na história da formação de professores/as no Brasil foi a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), no ano de 1983, em Belo Horizonte, resultando na fundação da Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE). Tal associação, criada em 1992, representa os esforços de diferentes grupos de estudiosos/as, pesquisadores/as e professores/as na luta pela docência como base na formação da identidade profissional¹⁴⁸. Esse movimento pela formação e valorização de professores/as empenha-se em garantir o desenvolvimento de um processo de caráter sócio histórico, consciente da nossa realidade e transformadores das desigualdades que permeiam escola e sociedade (ANFOPE, 2020).

O curso de Pedagogia é pensado, historicamente, pelo Movimento Negro como um *locus* privilegiado para trabalho com as questões étnico-raciais, tendo em vista uma formação

¹⁴⁸ Maiores informações em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

de professores/as que contribua com práticas antirracistas na educação básica. Por isso, importa enfatizar: no mesmo período desse importante marco para o campo da formação de professores/as, os movimentos protagonizados pela intelectualidade negra realizaram o Seminário “O Negro e a Educação”, promovido em 1986, pela Fundação Carlos Chagas. Tal evento possibilitou a publicação, no ano seguinte, do Caderno de Pesquisa “Raça Negra e Educação”, apresentando reflexões e questionamentos de intelectuais, militantes e ativistas acerca de diversos assuntos pautando a população negra e a educação, como: desigualdades de oportunidades, processo de socialização das crianças, currículos escolares e universitários, livros didáticos, além de propostas e experiências educacionais orientadas em uma dimensão racial como estruturante das relações sociais. Foram apresentadas possibilidades de alterações curriculares em escolas e cursos de formação de professores/as, por exemplo, a inclusão da disciplina de “Introdução aos estudos africanos” no currículo da rede estadual da Bahia e o curso de “Introdução a História da África” para professores/as em Brasília.

O seminário reuniu um conjunto de intelectuais que estavam pensando e formulando propostas para a formação de professores/as há alguns anos, sobretudo, mulheres negras insurgentes e engajadas na luta antirracista, a exemplo de Rachel de Oliveira, Vera Regina Thiumpho, Jeruse Romão¹⁴⁹, Ana Célia da Silva, Zélia Amador de Deus e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Essas intelectuais apresentaram dados sobre as desigualdades raciais no Brasil, formularam experiências de descolonização curricular, denunciaram os estereótipos da população negra reproduzidos nos livros didáticos e literatura, trazendo possibilidades educacionais para o fortalecimento da identidade negra. Apesar de essas possibilidades teóricas e metodológicas terem sido publicadas em um Caderno de Pesquisa reconhecido nacionalmente, os impactos da discussão racial para o campo da formação docente nesse contexto foram insignificantes.

Outro evento que promoveu importantes inflexões acerca da formação de professores/as foi o “Seminário de Estudos: O Pensamento Negro em Educação, no Brasil – Expressões do Movimento Negro”, realizado na UFSCar, em 1995. O evento resultou em uma publicação organizada pelas professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa (1997), com textos de intelectuais negras que ministraram palestras, como Nilma Lino Gomes, Ana Célia da Silva, Ilma Fátima de Jesus, Vera Regina Thiumpho e Miriam Expedita Caetano. Essas professoras negras trouxeram abordagens

¹⁴⁹ Cabe ressaltar: a professora Jeruse Romão pautou as experiências educacionais realizadas em Santa Catarina, representando a Comissão de Educação do NEN, entidade negra de Florianópolis.

teóricas e epistemológicas produzidas nos movimentos de negros/as espalhados pelas diferentes regiões do país, apresentando propostas educativas voltadas para formação inicial e continuada de professores/as, além de experiências de alterações curriculares para o trabalho com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas redes de ensino.

Tais intelectuais insurgem ao criar epistemologias formuladas na luta pelos direitos, reconhecendo negros/as como produtores/as de conhecimentos e participantes da construção do patrimônio cultural brasileiro. As professoras negras mencionadas, atuantes nas universidades, redes de ensino e organizações educativas, sempre consideraram os cursos de licenciaturas como espaços primordiais para a formação de professores/as dispostos ao fortalecimento da identidade negra (GONÇALVES; SILVA; BARBOSA; 1997). No entanto, a abordagem racial como categoria intrínseca dos processos educativos custou para ser assumida nas discussões e determinações legais que compreendem o sistema educacional e a formação de professores/as, como o caso da LDB nº 9394/1996 promulgada nesse período.

O documento regulador das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece a educação como um direito e princípios de igualdade de acesso e permanência, liberdade e tolerância. Rodrigues (2005) defende: a construção desse documento foi permeada por embates e disputas políticas, contando com a participação de interlocutores/as do Movimento Negro, destacando a atuação da senadora Benedita da Silva. Essa intelectual, ao representar a população negra, combateu a defesa de propostas de reformulação do ensino de História no Brasil e a obrigatoriedade do estudo de “História das Populações Negras no Brasil”. As propostas apresentadas não foram aprovadas, tendo somente como resultado a inclusão do Art. 26 “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996, p. 10).

Rodrigues (2005) salienta que a perspectiva de “contribuições das diferentes culturas e etnias” carrega implicitamente a ideia de democracia racial fundamentada no mito das três raças formulado por Gilberto Freyre. A intelectual observa que não houve detalhamento algum sobre as dimensões atreladas aos princípios de igualdade, liberdade e tolerância, como as categorias raciais e de gênero estruturantes das desigualdades educacionais. A ausência da dimensão racial no documento da LDB expressa a concepção de que a educação pública deve satisfazer as necessidades da população sem distinção de cor e raça, corroborando com o pensamento burguês ocidental defensor de políticas de Estado favorecedoras de um único grupo racial considerado universal (RODRIGUES, 2005).

O processo de elaboração e transformação das políticas educacionais sempre esteve na pauta das ações engendradas pelo Movimento Negro e, as mulheres negras, como podemos perceber, protagonizavam as discussões e faziam parte da linha de frente nas formulações de políticas de Estado comprometidas com a superação do racismo e das desigualdades raciais. Apesar das inflexões, promovidas pelas intelectuais negras, acerca do ensino, currículo e formação de professores/as como espaços imprescindíveis da luta antirracista, o reconhecimento da dimensão racial nesse último campo tem sido lento.

Os anos de 1990 expressaram também a emergência de políticas neoliberais marcadas pelas reformas sociais que tinham como alvo estratégico a educação. Tais propostas incidiram nas políticas educacionais no Brasil, motivadas pelos organismos internacionais, articulados com os efeitos da globalização e do neoliberalismo. Maués (2003) indica: as reformas educacionais ocorridas na década de 1980 foram decisivas para que essas organizações assumissem os Ministérios da Educação de muitos países, sobretudo aqueles em desenvolvimento, reproduzindo um discurso pautado no tripé: equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educacional e economia. A partir dessa perspectiva, os problemas enfrentados pela educação foram justificados pela má gestão racional dos recursos, expandindo as ideias de produtividade e eficiência para o âmbito escolar, em uma tentativa de satisfazer as necessidades do mercado de trabalho. Logo, a multiplicidade de elementos que abarcam o sistema educacional, tais como administração da escola, formação de professores/as, conteúdos e perspectivas teóricas, precisava adequar-se com as condições necessárias para a produtividade e competitividade econômica (MAUÉS, 2003).

No âmbito das políticas educacionais, destacamos a importância da discussão sobre as políticas curriculares compreendidas “[...] como um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar.” (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148). Tais políticas são resultados de processos que encerram elementos decisórios, interesses, ideologias e projetos com alvo de regular objetivos, conteúdos e resultados educacionais. Logo, a formulação de políticas curriculares promove um jogo de negociações, contradições e tensões, nem sempre explicitadas, satisfazendo necessidades e racionalidades de determinados grupos hegemônicos.

As políticas curriculares circunscrevem um conjunto de legislações, diretrizes, reformas e documentos globais e locais que regulamentam os sistemas educacionais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além desses elementos prescritos, as políticas

envolvem planejamentos, ações e avaliações do trabalho pedagógico no âmbito dos sistemas escolares, demonstrando as relações envolvidas nas políticas e práticas curriculares.

Acerca desse debate, diferentes intelectuais revelaram a vinculação das políticas curriculares brasileiras com os projetos globais de internacionalização e mercantilização da educação. Dentre esses, a formação de professores/as é identificada como objeto central das reformas promovidas pelas organizações internacionais, pois é entregue para o/a professor/a a função de ajuste da educação às imposições advindas do mercado de trabalho. Maués (2003) identifica elementos fundamentais dessa proposta: “universitarização/profissionalização”, formação prática e continuada, incentivo a educação a distância e admissão da pedagogia das competências. Esses aspectos balizam as reformas educacionais e são justificados por meio da concepção de que os cursos são muito teóricos e necessitam da adoção de competências para uma formação flexível, polivalente e destinada a atender as exigências imediatas. Nessa perspectiva, a formação de professores/as é submetida ao pragmatismo e racionalidade, contribuindo para a constituição de sujeitos subordinados ao mundo neoliberal, cujo principal propósito é o capital.

Tais políticas propiciaram o crescimento expressivo do número de Instituições de Ensino Superior, perfazendo um total de 142 novos cursos de Pedagogia autorizados apenas no ano de 2000, sendo a grande maioria privados (FREITAS, 2002). A qualidade desses cursos de formação de professores/as é preocupante, tendo em vista a perspectiva técnica-profissionalizante assumida pelas universidades, cujo foco ancora-se em atender as exigências do mercado e da competitividade. Além disso, o incentivo conferido para as instituições de ensino particular compromete a formação de professores/as com a oferta de cursos aligeirados e promovendo o que Freitas (2002) chama de “desprofissionalização” do magistério.

A intelectual apresenta um conjunto de medidas responsáveis pela regulação do Brasil ao modelo neoliberal, por exemplo, a criação de diretrizes curriculares nacionais, produzidas para orientar e regulamentar a formação docente. Um exemplo são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) que apresenta uma listagem de competências, distanciando o debate acerca das disciplinas e dos conteúdos compositivos dos currículos escolares e assumindo uma formação por competências baseadas em técnicas e instrumentos de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, os/as próprios/as professores/as são responsáveis pelo gerenciamento de sua formação, acarretando a individualização profissional e a responsabilização pela má qualidade da sua formação.

Ainda sobre a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) importa salientar a omissão da dimensão étnico-racial no documento, trazendo apenas um destaque com relação ao preparo docente para o “acolhimento e trato com a diversidade”. Novamente as categorias raça, gênero, sexo e classe não são contempladas, expressando um esvaziamento acerca do conceito de diversidade, empregado como manto das políticas neoliberais formuladas por organismos internacionais (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

Uma mudança significativa para o reconhecimento da abordagem étnico-racial na formação de professores/as só ocorreu a partir da presença da primeira mulher negra a ocupar a função de Conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelos movimentos sociais, especialmente pelo Movimento Negro, desempenhou o papel de Conselheira entre os anos de 2002 e 2006, reconhecendo as demandas históricas da população negra como ela mesma já havia declarado “chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas.” (SILVA, 1998, p. 07).

Ao assumir a função de Conselheira nesse período, a professora Petronilha acompanhou o processo de aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003 que já estava em tramitação na Câmara e Senado¹⁵⁰. Ressaltamos, de acordo com Monteiro (2010), que antes mesmo da sanção presidencial da Lei Federal nº 10.639/2003, Petronilha adiantou-se e iniciou um movimento de regulamentação da legislação, por meio de uma Comissão que resultou na aprovação das DCNERER (BRASIL, 2004)¹⁵¹.

O curso de Pedagogia também contou com a insurgência da intelectual negra Petronilha como relatora na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). O documento, composto pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, é fruto de discussões, negociações e disputas teóricas e políticas entre associações, fóruns e órgãos governamentais com foco em pesquisas e estudos sustentados na política de formação de professores/as. Aguiar *et al* (2006) evidenciaram que o marco do processo de discussão ocorreu em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, definida para construir as diretrizes do curso, mobilizou um extenso debate em âmbito nacional, considerando a participação das coordenações de cursos e das entidades¹⁵² –

¹⁵⁰ Detalhes sobre a tramitação e implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 consultar Monteiro (2010).

¹⁵¹ Tal documento composto pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução nº 01/200 foi discutido nesse trabalho em capítulo anterior.

¹⁵² A análise pormenorizada das perspectivas políticas, pedagógicas e epistemológicas disputadas na construção das novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia pode ser consultada no trabalho de Aguiar *et al* (2006).

ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), CEDES (AGUIAR *et al*, 2006).

A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006 as habilitações que formavam os especialistas, como administrador/a, orientador/a e supervisor/a escolar/a foram extintas, definindo o curso como uma licenciatura responsável pela “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar.” (BRASIL, 2006b, p. 01).

Seguida de intensas discussões e embates entre diferentes abordagens, as DCNP (2006) alteram a organização curricular do curso de Pedagogia, a partir do estabelecimento de três núcleos orientadores do processo formativo de docentes: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores. A formação passa a ser balizada por três grandes eixos: docência, gestão e produção de conhecimentos. Tal definição complexifica a formação e amplia a atuação do/a profissional no âmbito da educação, conforme a centralidade dos seguintes aspectos:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006b, p. 01).

As DCNP (2006) apontam para a formação em atividades que englobam a organização e a gestão das instituições e dos sistemas de ensino, atribuindo aos docentes a responsabilidade de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas nos espaços escolares e não escolares. Essas inúmeras atribuições são consideradas por pesquisadores/as e associações educacionais como preocupantes, tendo em vista a fragmentação e a generalização de uma formação de professores/as polivalentes (TRICHES, 2016; PIMENTA *et al* 2017).

Pimenta *et al* (2017) destacam: o/a licenciado/a em Pedagogia dispõe de um amplo espectro de atuação, ultrapassando o exercício da docência, sobretudo, quanto a formação dos/as professores/as para trabalhar no âmbito da gestão educacional e espaços não escolares. Triches (2016) alega: a proposta contida nas DCNP (2006) está ligada aos interesses do capital, influenciado pelas Organizações Multilaterais, que buscam a reprodução e internalização do sistema vigente. Tal profissional é idealizado como uma espécie de “super-

herói” responsável por resolver os problemas enfrentados pela educação e promover o sucesso escolar dos/as estudantes. A gestão e a avaliação são elementos inerentes ao processo de formação e de atuação profissional, contribuindo para o controle das atividades realizadas pelos/as docentes e verificação do desempenho dos/as estudantes, intrinsecamente articulados com a distribuição de recursos recebidos pelas instituições.

O documento revela uma articulação com as concepções trazidas pelas DCNERER (2004), evidenciada no Parecer CNE/CP nº 5/2005 através da presença das seguintes expressões: educação das relações étnico-raciais, diversidade social, étnico-racial e regional e multiculturalidade. Tais termos, mencionados inúmeras vezes no documento, fundamentam a finalidade do curso, os princípios, o perfil do/as licenciado/as, a organização curricular e os núcleos de estudos e aprofundamentos que compõem a estrutura do curso de Pedagogia.

Dentre as referências, destacamos a concepção de docência “[...]compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.” (BRASIL, 2006a, p. 07, grifos nossos) e a atuação do/a professor/a enquanto “[...] agente de **(re)educação das relações sociais e étnico-raciais**, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.” (BRASIL, 2006a, p. 08, grifos nossos).

Acreditamos que a presença de uma intelectual negra militante e ativista dos direitos das populações negras determinou a inclusão da dimensão racial como categorias a serem consideradas no processo de formação docente, além da classe, gênero, raça, sexo e religião (BRASIL, 2005). Corroborando com as análises de Monteiro (2010), consideramos a proposição formulada pela professora Petronilha decisiva na articulação da educação para as relações étnico-raciais numa política curricular mais ampla, no caso, as DCNP (2006).

Embora a política curricular não assegure a efetivação prática e imediata nos cursos, aferimos que as determinações assumidas no Parecer CNE/CP nº 5/2005 permitem indagar os paradigmas, os conteúdos, as abordagens e as teorias científicas admitidas pela Pedagogia. A institucionalização da educação das relações étnico-raciais como política nacional coloca a questão racial em outra posição tanto para o campo epistemológico, quanto para o campo da formação de professores/as, espaço perspectivado pela intelectualidade negra como primordial na formação de docentes comprometidos/as com uma educação antirracista.

Outro documento significativo para o curso de Pedagogia é a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas em 2015. A construção dessas diretrizes esteve atrelada com a Comissão Bicameral de Formação de

Professores, formada por conselheiros/as da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica¹⁵³. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta o histórico da política de valorização dos/as profissionais da educação, enfatiza as metas criadas pelo Plano Nacional de Educação no âmbito da formação, entre outras definições orientadoras das políticas, gestão e cursos de formação de professores/as. Tal documento representa a luta de entidades, instituições, associações e pesquisadores/as em defesa de uma política de valorização dos/as profissionais, carreira e condições de trabalho, além da consolidação de uma concepção de docência pautada na indissociabilidade teórica e prática, numa perspectiva gerida na diversidade, nos direitos humanos e na inclusão (BRASIL, 2015).

No tocante a dimensão étnico-racial, as indicações vão ao encontro das propostas trazidas pelas DCNERER (2004) e DCNP (2006), considerando que os/as egressos/as das licenciaturas devem “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.” (BRASIL, 2015, p. 47, grifos nossos).

Ao identificarmos consideráveis menções quanto a diversidade étnico-racial no documento das Diretrizes de 2015, chama nossa atenção a ampliação da abordagem racial em uma política curricular ainda mais abrangente, envolvendo todas as licenciaturas, para além do curso de Pedagogia. Procurando compreender esse fato, constatamos a insurgência de Nilma Lino Gomes, segunda mulher negra a ocupar uma cadeira no Conselho Nacional de Educação, entre 2010 e 2014¹⁵⁴. Como conselheira, a professora Nilma também integrou a Comissão Bicameral de Formação de Professores que resultou na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Imputamos o reconhecimento e as possibilidades de ampliação do debate étnico-racial admitidas nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores as intelectuais negras, com destaque para a professora Nilma, presente durante o processo de construção do documento. Portanto, historicamente, professoras negras apresentaram indagações e proposições para as licenciaturas, assumindo esse campo como espaços imperativos na formação de docentes antirracistas, comprometido/as com

¹⁵³ Além dos/as conselheiros/as, vale ressaltar a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep, instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação, inclusive discussão específica no âmbito do Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2015).

¹⁵⁴ Consoante a pesquisa realizada por Santos (2018), a professora Nilma Lino Gomes também protagonizou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012) como relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à **diversidade étnico-racial**, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – **não se limitam ao respeito e à tolerância** nas relações interpessoais, mas, **como parte do processo formativo**, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 09, grifos nossos).

Ao considerar as marcações constituidoras dos sujeitos como parte de um amplo processo formativo, as Diretrizes apresentam uma proposta contrária às políticas identitárias que buscam essencializar e fixar os sujeitos. A concepção de diversidade, expressa no documento, ultrapassa a perspectiva multicultural enfatizando a aceitação e tolerância do outro, pois considera as dimensões raciais, sexuais, de gênero, entre outras, para reconhecê-las como estruturantes do projeto de formação inicial de professores/as e não como elementos acessórios.

Contudo, a conjuntura política e econômica vivenciada nos últimos anos vem atacando os princípios democráticos e direitos historicamente conquistados, atingindo as políticas educacionais. Dentre as contrarreformas aprovadas por um governo de extrema direita, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, definindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tal documento vai de encontro com as proposições e concepções defendidas nas diretrizes aprovadas em 2015, ao atribuir a supremacia da prática em detrimento dos elementos teóricos, buscando subordinar a perspectiva dos/as professores/as à BNCC, a qual controla, centraliza e padroniza as ações pedagógicas.

Em confronto com as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 1/2006, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reduz consideravelmente alusões da abordagem racial. Nesta última, a questão racial é mencionada em uma única passagem ao trazer enquanto competência específica profissional à atenção as discriminações étnico-raciais reproduzidas nas escolas. Logo, defendemos os princípios sustentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, bem como sua manutenção no processo de formação de professores/as que reconheçam a dimensão racial como constitutiva das relações.

A articulação da Lei Federal nº 10.639/2003 e das DCNERER (2004) com outras políticas de Estado e documentos nacionais curriculares é uma proposta apresentada por Gomes (2011) impulsionando entidades como Ministério da Educação, Conselho Nacional de

Educação, conselhos estaduais e municipais, secretarias e instituições de educação a reconhecer nas esferas políticas e práticas os direitos das populações negras. No que tange a formação de professores/as, a atuação da Secad elabora algumas possibilidades, por meio da promoção de cursos de formação continuada, produção e distribuição de materiais didáticos e pesquisas. Todavia, Gomes (2011) considera as ações efetuadas como tímidas diante da necessidade e urgência do conteúdo trazido pelas determinações, relacionando esse dado com a persistência de paradigmas conservadores predominantes nas teorias científicas.

O estado da arte sobre políticas de formação docente elaborado por Gatti, Barreto e André (2011) analisa as questões de diversidade no conjunto das políticas nacionais de formação de professores/as. As intelectuais identificaram uma ampla variedade de cursos abrangendo a diversidade, considerando que tais programas destinam-se a “[...] buscar respostas mais efetivas às questões de inclusão e de erradicação da pobreza e das injustiças, mais do que propriamente a se orientar pela racionalidade clássica do currículo, assentada sobre os conhecimentos escolares que têm como referência as áreas científicas.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 79). Percebemos certo desacordo das intelectuais com relação a multiplicidade de cursos oferecidos, visto as questões da diversidade ocuparem mais espaço nas políticas do que a “racionalidade clássica do currículo”.

As intelectuais acrescentam: “a ênfase nas políticas de foco, que conduzem aos cursos de formação docente voltados ao atendimento de numerosos grupos específicos, não pode prescindir da atenção à escola das majorias em que se concentram as matrículas da educação básica.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 79). Os argumentos trazidos não explicitam qual o grupo predomina nas matrículas do sistema escolar, no entanto, as últimas investigações da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicadas em 2019, revelaram a manutenção das desigualdades raciais quanto o acesso na educação, apontando o analfabetismo entre negros/as ser mais que o dobro do registrado entre os/as brancos/as, além de outras discrepâncias, demonstrando a conclusão da educação básica ainda como uma realidade distante para as populações negras¹⁵⁵. Por isso, questionamos: as políticas de diversidade têm sido um incômodo para o campo da formação de professores/as?

As análises realizadas por Gatti, Barreto e André (2011) indicaram que as políticas de formação docente têm atribuído muita ênfase para as questões da diversidade. Apesar de

¹⁵⁵ Maiores informações em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019.

reconhecemos o termo diversidade permeado de múltiplas facetas e empregado de modo esvaziado, consideramos as ações realizadas pelos programas nacionais para o trabalho com a diversidade étnico-racial primordiais na formação de professores/as. Muitos destes/as, na formação inicial, não tiveram possibilidades de conhecer e/ou aprofundar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tendo o primeiro contato com a abordagem racial, muitas vezes, nos cursos de formação continuada ofertados por políticas nacionais. Logo, defendemos sim, a manutenção de programas públicos que focalizem as diversidades características da sociedade, sobretudo, as categorias raça, classe, gênero e sexo, estruturantes e estruturadoras das desigualdades.

O Estado, sob nossa perspectiva, deve ampliar e aperfeiçoar suas políticas nacionais conforme as especificidades das desigualdades sociais, criando políticas específicas que incidam nas opressões de raça, classe, gênero, sexo, entre outras, pois “[...] as políticas universais não conseguem contemplar a raça de maneira como esta necessita.” (GOMES, 2017, p. 113). Ao defendermos a manutenção de políticas específicas, reiteramos nossa concepção de diversidade pautada nas formulações dos movimentos sociais, reivindicando a afirmação de formas de existências que superem o padrão branco, heteronormativo, heterossexual e cristão.

O desconforto com a promoção de políticas que envolvem as diversidades dos grupos sociais apresentado por Gatti, Barreto e André (2011) revela o caráter regulador das Pedagogias assumidas no campo da formação de professores/as e, mais, apontam a manutenção e o aprimoramento dos privilégios da branquitude na construção do conhecimento. Bem como já sabemos que conforme os movimentos sociais negros, indígenas, feministas, quilombolas, pressionam políticas afirmativas, mais aumentam e atualizam-se os modos de opressão conservadores.

Por isso, ao apresentar a presença de mulheres negras que emergem no campo da educação e, mais especificamente, na formação de professores/as, buscamos não só visibilizar as produções e atuações dessas intelectuais, mas problematizar o lugar ocupado por pesquisadoras brancas na produção do conhecimento. O que faz com que professoras brancas do campo da formação docente sejam reconhecidas nacional e internacionalmente, enquanto pesquisadoras negras permaneçam na invisibilidade? A resposta para esse questionamento tem a ver com o racismo epistêmico, sustentado pela academia que atua na produção de ausências e silenciamentos das histórias e demandas das populações negras no Brasil. As invisibilidades produzidas nas/pelas universidades balizam o epistemicídio, definido como a manutenção sistemática da inferiorização, desqualificação e deslegitimação dos

conhecimentos formulados por sujeitos considerados inferiores no contexto das relações de poder (CARNEIRO, 2005).

Intelectuais como Oliveira (2006) e Nunes (2012) alertam para a historiografia da profissão docente desconsiderar o marcador racial na constituição da identidade profissional. Nunes (2012) assinala um número significativo de pesquisas preocupadas em estudar o impacto do gênero na conformação do magistério como uma área majoritariamente feminina, porém poucas pesquisas articulam tais questões com a dimensão racial. As conexões entre gênero, raça e classe nas discussões da constituição do magistério tornam-se fundamentais, visto as trajetórias percorridas pelas mulheres negras na educação terem diferentes nuances ao confrontarmos com os caminhos trilhados por mulheres brancas.

O Censo de 2019 disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁵⁶ revelou que o total de professores e professoras na educação básica é de 2.212.018. Dentre esse total, 80% são mulheres e 20% são homens. Sobre a cor/raça desses/as docentes, os dados indicaram: 42% são brancos/as, 30% são negros/as, 25% não tiveram a cor/raça declarados/as e menos 1% compõe a categoria indígena e amarela. Referente aos dados do Ensino Superior, de um total de 399.428 docentes universitários/as no Brasil, 52% é composto por brancos/as, 16% por negros/as, menos de 1% somam amarelos/as e indígenas e, novamente, o número altíssimo de não declarados configurando 29%. Esses dados tornam-se ainda mais desiguais na pós-graduação, indicando que dos 53.995 docentes atuantes na pós-graduação brasileira com doutorado, o grupo com maior representação é o de homens brancos com 24%, de mulheres brancas com 19%, e o de mulheres negras não chega a 3% do total de docentes.

Assim sendo, a docência na educação básica é exercida majoritariamente por mulheres brancas. Embora o número de mulheres negras atuantes na educação básica seja significativo, essa porcentagem diminui consideravelmente na medida em que aumenta o nível de escolaridade, como podemos perceber a baixa quantidade de mulheres negras atuantes na pós-graduação.

Intelectuais como Euclides e Silva (2018) ao estudar a representação das mulheres negras na carreira acadêmica revelaram a reprodução do racismo institucional materializado através do silêncio sobre sua existência. A efetivação desse tipo de racismo, para as intelectuais, ocorre nos modos de funcionamento das universidades fundados em relações de

¹⁵⁶ Os dados de cor/raça não foram localizados nas publicações do INEP e, por isso, precisaram ser solicitados através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação que nos enviou uma chave de acesso com as informações do Censo de 2019, disponibilizados por servidor do INEP.

poder reproduzidas sistematicamente para manter os privilégios do grupo racial branco. O poder exercido pela branquitude fundamenta-se nas ideias do racismo científico legitimadas no século XIX, que atribui aos negros/as falta de capacidades intelectuais e cognitivas, rejeita-os enquanto sujeitos produtores do conhecimento e desconsidera os direitos ao acesso à educação. Santos (2006), revela uma obstinação a aceitar que o/a negro/a saia do seu lugar, pois,

O lugar de professor universitário não é visto de forma natural como lugar de negros. Esta é uma profissão que exige muito o uso da mente, do argumento, da inteligência, da reflexão. Estes, porém, são atributos colocados como próprios do branco. O negro que galgou essa posição terá que viver em constante estado de alerta, como que a responder a todo o tempo questões, mesmo que não verbalmente, mas até através de gestos, atitudes e sentimentos [...] (SANTOS, 2006, p. 173).

Exercer o papel de professoras negras no Brasil, portanto, é romper com uma lógica determinante acerca do lugar que mulheres negras devem ocupar em uma sociedade regulada pela hegemonia branca e machista. Por isso, ao reconhecer o trabalho insurgente de intelectuais negras em uma esfera predominantemente branca, como o campo da formação de professores/as, reposicionamos a atuação dessas mulheres enquanto produtoras de uma pedagogia da diversidade de raça, gênero, classe e sexo, questionando e reeducando a pedagogia tradicional que ocupa um espaço hegemônico na teoria científica (GOMES, 2017).

Retirar da invisibilidade a atuação exercida por mulheres negras é revelar perspectivas teóricas e epistemológicas construídas nas experiências e práticas, contribuindo para a produção de um conhecimento posicionado a fim de identificar formas de escapar, sobreviver e se opor as injustiças sociais estruturalmente demarcadas (COLLINS, 2019). Embora os efeitos das concepções eugênicas e da ideologia do branqueamento impactar nocivamente o sistema educacional, as mulheres negras criaram caminhos e, em uma atitude contra-hegêmonica, propuseram políticas para uma educação das relações étnico-raciais.

A insurgência de intelectuais negras no âmbito da formação de professores/as emerge em todo contexto nacional, mas precisam ser visibilizadas e reposicionadas pelos estudos e pesquisas, revelando-se como um campo potente, mas ainda em aberto. Nesse movimento reconhecemos a atuação das mulheres negras participantes da pesquisa como protagonistas de propostas nos currículos dos cursos da UFPR, UFSC e UFRGS. Importa revelar que nossa pesquisa não objetivava analisar a trajetória de docentes negras em tais universidades, contudo, ao analisar os processos que contribuíram para a institucionalização

da EREER nos currículos, identificamos a insurgência de cinco intelectuais negras criando brechas e conduzindo propostas para a institucionalização da temática.

5.2 INTELECTUAIS NEGRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR, UFSC E UFRGS: A INSURGÊNCIA DE MULHERES NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A insurgência de mulheres negras no âmbito da educação vem sendo pensada por pesquisadoras ao reposicionar o trabalho produzido por intelectuais que rompem com um ciclo subjugado para as pessoas negras ao ocuparem um lugar de agentes na produção do conhecimento (SIQUEIRA, 2006; GOMES, 2017; SANTOS, 2018b; OLIVEIRA; PEREIRA, 2019, CARVALHO, 2019b, CARDOSO, 2020). Tais estudos demonstraram que os movimentos emergidos pelas mulheres negras reeducam o machismo do Movimento Negro e a branquitude presente no feminismo, confirmando a insuficiência das análises e categorias produzidas pela ciência moderna, inclusive, do próprio campo de emancipação social (GONZALEZ, 1983; CARNEIRO, 2003; GOMES, 2017). As docentes negras arrombam as portas dos espaços acadêmicos, interrogam as teorias eurocêntricas e alteram o campo do conhecimento, a partir de perspectivas teóricas e práticas insurgentes, subversivas e emancipatórias (hooks, 1995, 2013; GOMES, 2017; CARDOSO, 2020).

Tais intelectuais carregam suas experiências baseadas em um processo histórico que colocou as mulheres negras na base da pirâmide social brasileira, vivenciando o abandono do poder público quanto aos direitos como saúde, educação, moradia e segurança. As produções de hooks (1995) são reveladoras da conexão entre o intelectual e a realidade social; em suas palavras:

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano optei conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade (hooks, 1995, p. 466).

A intelectualidade negra subverte a lógica de elaboração de um conhecimento que se pretende universal, teorizando a partir de um lugar privilegiado ao considerar suas experiências de sobrevivência e resistências uma combinação de ativismo e produção

acadêmica (hooks, 1995; COLLINS, 2019). Nos diferentes espaços de atuação, as mulheres negras contestam para além da dominação racial, desafiando as estruturas machistas, sexistas, capitalistas e patriarcais fundantes de nossa sociedade. “Quando a academia, quando as elites econômicas pensam não haver mais formas de vida, emergem resistências, (re)existências e conhecimentos que só quem experiencia esses fenômenos consegue elaborar.” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2019, p. 471).

As atuações de professoras negras na Pedagogia das universidades pesquisadas provocaram as alterações nos documentos curriculares dos cursos, como também a criação, viabilização e condução de propostas teóricas e metodológicas contemplando a abordagem racial no processo formativo de professores/as. Essas mulheres negras, além de atingirem o âmbito educacional e atuarem na formulação de políticas, ocupam espaços universitários circunscritos da região Sul, considerada a Europa brasileira. O enaltecimento exacerbado da cultura europeia, a crença de uma suposta ausência da população negra no Sul, bem como o mito da democracia racial, exige uma capacidade de esforço e resistência ainda maior.

Na UFSC, os registros e entrevistas demonstraram que a década de 1990 marcou a entrada de pessoas negras na universidade, seja através dos concursos públicos para docentes, seja pelo acesso de estudantes negros/as na pós-graduação. Conforme as entrevistas realizadas, as três professoras que contribuíram de maneira efetiva para a inserção das questões étnico-raciais no currículo são negras.

Destacamos a insurgência da professora Ida Mara Freire, docente no curso de Pedagogia/UFSC desde 1992, destacando-se por sua militância e intelectualidade em diferentes áreas como Educação, Psicologia e Dança. Nasceu em 1961, em Presidente Prudente/SP, Ida Mara possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Especial, Doutorado em Psicologia e dois pós-doutorados pelos quais estudou as Artes Inclusivas, a Dança e o Perdão. Atuou como coordenadora do curso de Pedagogia e integrou o quadro docente da Pós-Graduação em Educação da UFSC. Nos dias de hoje segue como escritora, pesquisadora e dançarina, desenvolvendo trabalhos de mentorias acerca dos processos criativos para a transformação pessoal.

Durante sua atuação como professora da UFSC, entre os anos de 1992 e 2016, Ida Mara dedicou-se aos estudos com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, principalmente na área da deficiência visual. A partir desse interesse, a professora aprofundou e ministrou disciplinas que envolveram a diferença, preconceito, estigma, igualdade, alteridade e corporeidade, além de ter criado a disciplina optativa na pós-graduação “Diferença, estigma e educação”. Concomitantemente, fundou o grupo

ALTERITAS: Diferença, arte e Educação que, desde 1996, desenvolve estudos, pesquisas e atividades com intuito de reconhecer as diferenças e a atuação dos movimentos sociais na luta pela igualdade racial e de gênero.

A questão racial, para a professora Ida Mara, surgiu, em primeiro lugar, pela esfera teórica, em suas palavras

Essas questões estavam teoricamente assimiladas por mim. Então eu só estava esperando a oportunidade para colocar em prática. Eu já vivia essa experiência. E não vivia inconscientemente ou por uma bandeira afirmativa da minha história. Não. Eu a vivia teoricamente como pesquisadora e intelectual. Então, a Lei Federal veio para consolidar aquilo que eu já fazia de certa forma como pesquisadora responsável. Uma intelectual que conhece as questões. Ou você faz as questões ou você não faz. Então eu assumo meu papel enquanto uma intelectual negra e fazia as coisas que eu tinha que fazer - Professora Ida Mara, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

A questão racial foi assumida pela professora Ida Mara, a partir de sua aproximação com a teoria em articulação com experiências vividas enquanto uma das poucas negras atuando como docente no curso de Pedagogia/UFSC. Essa abordagem foi assumida na realização do Doutorado, ao se aproximar do campo de estudos da Psicologia para as minorias, passando a debruçar-se diretamente na questão do seu próprio grupo social e a compreender os processos cognitivos do preconceito de sujeitos estigmatizados.

Observamos que diferente das narrativas de algumas intelectuais negras sobre a militância e o engajamento na luta antirracista como propulsores do trabalho de teorização (hooks, 2013; GOMES, 2017; COLLINS, 2019), a motivação da professora Ida Mara para a aproximação das questões raciais deu-se, primeiramente, por vias teóricas. A partir do reconhecimento teórico dos processos de estigmatização de diferentes sujeitos e grupos sociais, juntamente com a determinação da Lei Federal nº 10.639/2003, Ida Mara admite a importância do trabalho com a abordagem racial na formação de professores/as, articulando-se com outra docente negra do curso.

Vânia Beatriz Monteiro da Silva, nascida em 1957, na cidade de Lavras do Sul/RS é mais uma intelectual negra insurgente do curso de Pedagogia/UFSC. Com graduação em Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação, Vânia atuou na UFSC entre 1991 e 2012, dedicando-se, primeiramente, aos estudos e pesquisas relacionados à Didática e, em seguida, as relações étnico-raciais na educação. Integrou por mais de dez anos o Núcleo de Estudos Negros. Foi coordenadora do curso de Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação da UFSC. Atualmente é professora aposentada da UFSC.

A abordagem racial, para a professora Vânia, emerge a partir dos efeitos que sua corporeidade negra acarretava nas reuniões de colegiado do curso de Pedagogia/UFSC

Eu acabava sendo uma irradiadora primeira, porque eles sabiam. E aí não era só pelos meus argumentos nas reuniões, tinha uma outra coisa que depois eu me dei conta. Eu tinha uma presença, a EREER estava em mim. Era uma presença EREER mais do que a minha fala naquele momento - Professora Vânia, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

Como podemos perceber a professora compreende, para além do debate apresentado durante as reuniões, as marcas trazidas pela sua corporeidade expressando uma mensagem antes de proferir uma linguagem verbal. Isso porque, segundo Fanon (2008), o negro é visto por sua aparência, sendo que a cor aparece antes da pessoa. Quando um sujeito negro chega num determinado espaço, enxergamos um corpo negro, questionando sua própria humanidade. Na situação descrita, a professora começa a perceber que sua estética corporal informava e representava uma localização para além do discurso falado.

Ainda que a identidade docente tenha sido marcada pelo campo da Didática no curso de Pedagogia, a professora Vânia estabelece uma aproximação com o debate racial nos anos 2000, por meio da participação do I Congresso de Pesquisadores Negros, assim como a articulação com o NEN. A partir dessa relação com movimentos sociais e organizações de pesquisadores/as, a professora admite o compromisso de instituir o debate racial no currículo da Pedagogia, construindo, em suas próprias palavras, *âncoras* para o tema com outros/as docentes do curso. Nesse movimento, as professoras Vânia e Ida Mara assumiram essa questão, a partir da necessidade e relevância da temática na formação de professores/as.

Essa marca é evidenciada por outros estudos que analisaram a docência como uma possibilidade de a população negra resistir politicamente e engajar-se na luta antirracista (hooks, 1995, 2013, GOMES, 2012a, 2017, CARDOSO, 2016, FIGUEIREDO, 2018). Muitas mulheres negras, de acordo com hooks (1995), assumem o trabalho intelectual como um modo de transcender as barreiras impostas pelas estruturas racistas. O trabalho intelectual necessita estar associado à política, no sentido de compreender e transformar a realidade social que a população negra vivencia. Por isso, hooks (2013) chama a atenção para a importância de os movimentos sociais admitirem teorias originadas nas experiências concretas, buscando uma prática social libertadora.

A inserção no movimento social como educador e educadora dos sujeitos negros é reconhecida pela terceira mulher entrevistada no curso de Pedagogia/UFSC. Joana Célia dos Passos, irmã de mais seis mulheres e dois homens, nasceu em 1963, no município de

Itaiópolis/SC. Formada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, Pós-Doutorado em Sociologia Política, Joana teve sua inserção na UFSC como estudante da pós-graduação, na década de 1990, tornando-se professora efetiva no ano de 2013. Integra o Núcleo de Estudos Negros desde 2003, onde exerceu o cargo de coordenadora. Atualmente lidera o Grupo ALTERITAS e compõe o quadro de docentes do Programa de Pós-graduação em Educação e de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas na UFSC.

A insurgência da professora Joana não teve origem na universidade, mas sim na educação familiar, espaço no qual constituiu consciência racial e aprendeu a enfrentar as barreiras impostas pelo racismo. Além disso, seu processo de formação foi marcado pela inserção política em movimentos sindicais, bem como em organizações sociais vinculadas ao Movimento Negro, determinantes, segundo Joana, para sua constituição como mulher negra antirracista. No excerto a seguir, a professora enfatiza a importância do conjunto de sujeitos sociais nesse processo:

Quando eu estou num espaço como a UFSC, atrás de mim tem muita gente. Diferente dos brancos, dos meus colegas que estão lá por um acesso individual, o meu acesso, a minha participação nesse lugar se dá numa perspectiva muito coletivizada do que a gente quer para a sociedade brasileira e do que a gente quer para a universidade. Então, toda a minha participação, o meu compromisso, o meu comportamento como professora negra naquela instituição, tem uma responsabilização maior, porque eu sinto o quanto as pessoas têm uma expectativa comigo naquele lugar, as pessoas que não estão ali e pessoas talvez que nunca chegarão naquele lugar. Então eu acho que essa coisa é importante de dizer. Porque eu não me constituí uma mulher negra feminista antirracista na universidade, eu me constituo fora dela - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

A professora Joana evidencia as dimensões fundamentais da ancestralidade e a coletividade no seu processo de consciência racial e emancipação social. O esforço de um conjunto de sujeitos e atores sociais é assumido como primordial na formação política de enfrentamento ao racismo, contribuindo com o processo educativo não só da população negra, mas ao se educar, reeducam também toda a sociedade. O reconhecimento do trabalho coletivo contraria os discursos da branquitude que atribuem centralidade ao mérito como responsável pelas conquistas individuais dos sujeitos.

A perspectiva da ancestralidade, anunciada pela professora, vai ao encontro das formulações de Werneck (2010) quando enfatiza que “nossos passos vêm de longe” (p. 08) ao tecer considerações sobre as estratégias emergidas pelos Movimentos de Mulheres Negras. Portanto, “[...]as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de

enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica.” (WERNECK, 2010, p. 10). As insurgências empreendidas pelas mulheres negras desde suas ações e resistências contra as variadas formas de opressão, constituíram intelectualidades negras emergidas nas lutas.

O caráter coletivo empreendido pelos movimentos de mulheres negras nas universidades tem sido um pressuposto central na manutenção de políticas, projetos e ações que focalizam a questão racial. A continuidade do ALTERITAS, assumido pela professora Joana com a aposentadoria da professora Ida Mara, é um exemplo do esforço empreendido por essas mulheres.

O ALTERITAS é um grupo de 1996, é um grupo antigo. Provavelmente o primeiro grupo de pesquisa coordenado por uma mulher negra que foi a professora Ida Mara. E a gente gosta de manter essa história e de manter essa ideia do grupo de pesquisa. Eu acho que é importante a gente dizer que a história do ALTERITAS está relacionada com uma mulher negra, e isso para nós é muito importante de manter. É quem cria, é quem coordena por anos, é quem tem uma produção ainda que vinculada aos debates das pessoas com deficiência, mas foi o lugar que ela criou. A ideia de mantê-lo, também, tem a ver com isso, tem a ver com o reconhecimento da história de uma mulher negra dentro do CED e, que sem dúvida, foi uma das que teve essa iniciativa lá nos anos 90 de construir o grupo já vinculado ao CNPq. E de lá pra cá estou no ALTERITAS - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

A capacidade de articulação das docentes negras é fundamental no processo de conservação e fortalecimento dos coletivos construídos de modo contra-hegemônico, como esse fundado na década de 1990, por uma professora negra, subvertendo a lógica do racismo epistêmico e institucional, tornando-se uma intelectual negra insurgente. O foco de discussão e atuação do ALTERITAS amplia-se na medida em que outros/as pesquisadores/as passam a integrar o grupo, considerado, atualmente como um coletivo de resistência dentro da UFSC.

Dessa forma, o processo de intelectualidade negra das docentes entrevistadas na UFSC ocorre por meio da inserção como pesquisadoras, ativistas e militantes do movimento social negro que as constituem como mulheres negras antirracistas e as fortalecem para o enfrentamento do racismo institucional e epistêmico presentes nas universidades brasileiras. As atuações empreendidas nos movimentos sociais e na academia são complementares, na perspectiva da professora Joana, pois ambas potencializaram sua agência enquanto militante e intelectual antirracista. Tal perspectiva coaduna-se com o intelectual negro engajado (GOMES, 2010) que assume politicamente a luta pela superação do racismo, produz conhecimentos ligados às experiências cotidianas e a militância nos movimentos sociais e propõe intervenções com o intuito de emancipar os sujeitos.

De modo subversivo, Ida Mara, Vânia e Joana protagonizaram o debate racial no currículo do curso de Pedagogia/UFSC, reverberando para outros cursos e centros de ensino da instituição, aspecto que pode ser analisado em futuras pesquisas. Afora emergir a discussão, as professoras propuseram disciplinas, construíram teorias, disputaram narrativas, reeducaram docentes e discentes, formularam alternativas, participaram da implantação e implementação de políticas afirmativas para a universidade, participam e elaboram atividades de pesquisa e extensão, colocando em prática uma Pedagogia antirracista.

Nessa discussão, apresentamos a insurgência da docente do curso de Pedagogia/UFPR. Lucimar Rosa Dias é a sexta filha de uma família mineira, de origem negra, indígena e branca, nasceu em 1966, no município de Tapira/PR. Formada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, atua como professora do curso de Pedagogia/UFPR desde 2014, compondo o quadro de docentes da Pós-Graduação em Educação. Fundadora e coordenadora do Grupo ErêYá, atuou também como coordenadora do NEAB/UFPR e vice-coordenadora do GT21 da ANPED.

Lucimar evidencia a importância de sua inserção política na formação da consciência racial enquanto mulher negra, passando por movimentos estudantis, sindicais e organizações do Movimento Negro. Durante a entrevista, a professora relata seu significativo envolvimento na concepção da Lei Federal nº 10.639/2003, tendo em vista sua atuação como militante negra no Mato Grosso do Sul, estado de origem do então Deputado Federal Eurídio Ben-Hur Ferreira, uma das pessoas responsáveis pela aprovação da referida lei¹⁵⁷.

Desde a sua inserção no curso de Pedagogia/UFPR, Lucimar atua na defesa da dimensão racial como categoria a ser contemplada no processo de formação de professores/as. A professora recorda que realizou uma análise da matriz curricular ao ingressar na instituição como docente, observando a não obrigatoriedade da temática e a fragilidade das discussões em pouquíssimas disciplinas. Ainda que a disciplina específica não estivesse vinculada ao seu departamento, Lucimar admite a categoria racial nos conteúdos e discussões da disciplina ofertada sobre organização do trabalho pedagógico e estágio. Atuou juntamente com o professor Paulo Vinícius na defesa da obrigatoriedade da disciplina criada pelo mesmo e ergueu a discussão no interior do seu departamento, convocando a responsabilidade dos/as demais docentes em assumir a abordagem racial nos componentes curriculares que ministram.

¹⁵⁷ Em seu mandato como Deputado Federal entre 1999 e 2003, Ben-Hur recebe o Projeto da Lei do seu chefe de gabinete, Edson Cardoso, militante do Movimento Negro, dando seguimento ao processo de aprovação da lei, em parceria com a então Deputada Federal Esther Grossi.

O protagonismo de Lucimar no debate racial também motivou a criação de uma disciplina específica no curso, a ser detalhada em próximo item do trabalho. A professora aproveitou estrategicamente o processo de reformulação curricular do curso para propor uma disciplina vinculada ao seu departamento, levando em conta a necessidade da discussão na área de planejamento e organização do trabalho educativo e o interesse em ofertar e ministrar o debate na formação de professores/as. Além disso, após os quatro primeiros anos de trabalho na UFPR, Lucimar, insurgentemente, funda o ErêYá¹⁵⁸, grupo de estudos e pesquisas que desenvolve ações e discussões acerca de práticas promotoras de igualdade racial.

Consideramos a atuação de Lucimar como uma intelectual negra engajada que, ao se educar nos e pelos movimentos de negros/as, reeduca a universidade, interroga os currículos eurocêntricos, cria disciplina, intervém nas práticas docentes e discentes e propõe ações incidindo em uma formação inicial e continuada de professores/as que assume a EREER como estruturantes do trabalho educativo.

E por fim, mas não menos importante, evidenciamos a insurgência da professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, irmã caçula de mais duas mulheres, nascida em 1969, na cidade de Jaguarão/RS. Gládis possui graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação, exercendo a docência no curso de Pedagogia/UFRGS desde 1997. Coordena, desde 2013, o Programa UNIAFRO na UFRGS, além de compor o Grupo de Trabalho 26A do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul.

Uma das repercussões do trabalho emergido pela professora Gládis, no curso de Pedagogia/UFRGS, foi a criação da disciplina obrigatória de abordagem racial. Sua aproximação com a questão racial enquanto campo de estudos e pesquisas ocorreu na universidade, experienciando um movimento distinto das demais docentes mencionadas. Conforme os relatos trazidos na entrevista, assim que ocupou o cargo de docente na UFRGS, em 1997, passou a ser solicitada tanto no âmbito da universidade, quanto nas instituições das redes públicas para solucionar situações e promover falas voltadas para a questão racial, embora essa temática não fosse foco nas suas pesquisas e discussões. Destacamos:

Por ser uma mulher negra dentro de uma universidade pública no momento em que nem se sonhava falar em políticas de ações afirmativas, dentro da universidade. O Movimento Negro já falava disso há muito tempo, mas para a universidade isso não era um tema. Por estar nesse lugar eu começo a ser chamada para dar conta. E o que é o chamada para dar conta? Eu entro no curso de Pedagogia, eu já entro para o estágio de docência, já tinha uma experiência na equipe substituta na equipe de estágio de docência em outro departamento da

¹⁵⁸ As ações desenvolvidas pelo Grupo ErêYá foram citadas em itens anteriores nesse trabalho.

escolarização inicial, eu entro para docência de educação infantil. E começo a ser chamada, perguntada e solicitada, enfim, a ajudar nos conflitos escolares, os conflitos raciais. E começo a buscar materiais, ajuda, enfim, mas não eram as minhas questões - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo agosto/2019).

O ingresso como professora na UFRGS, para Gládis, marca uma mudança crucial na sua trajetória e constituição enquanto mulher negra docente, pois percebe o quanto essas discussões requeridas a interessavam fortemente. Na entrevista, a professora conta que começa a receber convites das redes de ensino de Porto Alegre e da própria universidade para abordar as questões raciais. A partir dessas solicitações, passa a compreender a importância do lugar ocupado por uma professora negra e um espaço de poder, recorrendo a essa posição como mecanismo de insurgência das hierarquias raciais. Conforme expõe, suas pesquisas e estudos com foco na formação de leitores/as literários passaram a ser ampliadas, contemplando as categorias de raça e gênero nas suas análises, assim como nas discussões promovidas na formação inicial e continuada de professores/as.

Acreditamos que a inserção enquanto docente da UFRGS contribuiu para o processo de politização e afirmação da professora Gládis, compreendendo a questão racial não só como objeto de estudo, mas como cerne de suas lutas e práticas. As ações desenvolvidas pela docente perpassaram a oferta de disciplinas enfatizando o debate racial, as disputas curriculares para institucionalização da EREER no curso de Pedagogia e o desenvolvimento de projetos de extensão e formação continuada de profissionais atuantes na educação básica.

Se por um lado, consideramos primordial que intelectuais negras assumam a questão racial como central de suas lutas na academia, por outro, percebemos a manutenção do racismo epistêmico e da branquitude operando nas relações efetuadas nas instituições quando atribuem aos/as negros/as a incumbência pela discussão racial. O fato de a professora Gládis carregar os traços da negritude em seu corpo permite com que as pessoas a responsabilizem para resolver as discussões da questão racial. Essa situação tornou-se comum nas relações sociais brasileiras, pelas quais o racismo e a discriminação racial são considerados problemas exclusivamente da população negra, evidenciando os privilégios de brancos/as que transitam nessa estrutura como sujeitos não racializados. Tal demarcação levou muitos/as intelectuais negros/as a pesquisarem e militarem acerca desse assunto, como forma de subverter as condições impostas.

As críticas realizadas por Ramos (1995) já denunciavam o papel da sociologia e dos/as intelectuais daquele tempo em produzir a ideia sobre o “problema do negro”. O intelectual reverte a concepção elaborada acerca do “problema do negro”, compreendendo

como resultado de uma patologia social do branco que produziu conhecimentos a respeito da população negra a partir de uma única perspectiva. Destacamos a antecipação das reflexões elaboradas pelo intelectual invertendo a lógica do pensamento, para revelar que “no Brasil, o branco tem desfrutado o privilégio de ver o negro, sem por este último ser visto.” (RAMOS, 1995, p. 202).

Na medida em que objetificamos “o outro”, de acordo com Fanon (2008), passamos a dicotomizar e estabelecer os modos como os sujeitos devem pensar, agir e ser. Nessa perspectiva, a população negra foi essencializada e fixada numa identidade única, legitimando o imaginário social a imputar a responsabilidade pela discussão da questão racial aos sujeitos negros, como no relato apresentado pela professora Gládis em que começa a receber convites de instituições para falar sobre a abordagem racial.

Ainda que o protagonismo de tais intelectuais negras tenha potencializado a incorporação das relações étnico-raciais nos currículos investigados, Gomes (2012b) revela a preocupação de essas práticas dependerem de pessoas específicas. Na pesquisa organizada pela intelectual, análise das práticas pedagógicas de trabalho com a EREER nas escolas públicas brasileiras, constatou-se a emergência de militantes do Movimento Negro na equipe de trabalho das Secretarias de Educação como propulsoras da criação de políticas direcionadas a EREER. Essa indicação revela que a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes dependem da presença de pessoas negras e/ou vinculadas aos movimentos sociais, visto não ser uma política pedagógica curricular da instituição.

Esse dado também pode ser observado no curso de Pedagogia/UFSC que contou com a participação de professoras negras na criação da disciplina obrigatória sobre a temática e sofreu o risco de ser extinta do currículo na ocasião da aposentadoria de uma professora. A situação demonstra a desarticulação política da proposta pedagógica do curso e responsabiliza uma disciplina a um/a professor/a. Como vimos anteriormente, a disciplina foi mantida pela defesa da professora Joana que recém integrava o quadro de docentes e possuía compromisso com a questão racial.

Gomes (2017) destaca acerca da importância do movimento de mulheres negras na criação de saberes políticos e identitários que reeducam a conduta política dentro e fora do Movimento Negro. As professoras negras assumem a educação como espaço político emancipatório e atuam intencionalmente na proposição de políticas curriculares desafiando a epistemologia eurocêntrica e incluindo saberes e conhecimentos produzidos pelos sujeitos historicamente subalternizados.

Sobre isso, Figueiredo (2018) observa um paradoxo quanto a posição social das mulheres negras no Brasil, pois embora muitas dessas mulheres ocupem um espaço desigual nas relações de poder, são elas que protagonizaram a luta política pelos direitos sociais, com o propósito de atingir não só as mulheres negras, mas a todas as pessoas da sociedade. A conexão entre a produção intelectual negra e a participação nos movimentos sociais possibilitou a visibilidade das lutas das mulheres negras e o avanço na conquista dos direitos. Nessa discussão, corroboramos com Oliveira e Pereira (2019) ao perceber que “a ascensão social, pelo viés da educação, longe de ser somente uma demanda individual, constituiu-se entre os grupos negros como uma conquista imbuída de sentidos coletivos, estando as mulheres à frente dessas demandas.” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2019, p. 458).

Um elemento fulcral no processo de insurgência das intelectuais negras na educação, evidenciado pelas docentes participantes da pesquisa, trata-se da necessidade de considerar o gênero na construção da identidade racial. Os movimentos, engendrados por mulheres negras, demonstraram a urgência em articular gênero, raça e classe para compreender, analisar e criar estratégias políticas de enfrentamento ao machismo, sexismo, racismo e desigualdades sociais. Tais discussões têm contribuído para a construção de um pensamento feminista negro que assume a perspectiva da interseccionalidade como uma lente teórica e metodológica nas análises das relações de dominação (FIGUEIREDO, 2018; AKOTINERE, 2019; COLLINS, 2019).

Como um conceito teórico, o termo interseccionalidade foi cunhado por Crenshaw (2002) para expressar a colisão de estruturas interatuantes entre dois ou mais eixos de discriminação. O significado de interseccionalidade, conforme a intelectual, é uma metáfora do cruzamento de avenidas que colidem com diferentes categorias de opressão, como gênero, raça e classe. A interseção das hierarquias sociais incide, sobretudo, na vida das mulheres negras que experienciam simultaneamente a discriminação racial e de gênero.

Embora as intelectuais (FIGUEIREDO, 2018; AKOTINERE, 2019; COLLINS, 2019) apresentem uma concepção de interseccionalidade no período contemporâneo, os estudos feministas negros identificam que essa discussão vem sendo apresentada durante séculos. Um exemplo mencionado é o discurso “Não sou eu uma mulher?”, enunciado pela ativista afro-americana Sojourner Truth, em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio¹⁵⁹. Para a pesquisadora Akotirene (2019) o pioneirismo de Sojourner Truth

¹⁵⁹ O discurso proferido por Sojourner Truth foi traduzido pelo Doutor Osmundo Pinho e publicado no Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

significou uma articulação entre as estruturas capitalistas, racistas e cisheteropatriarcais¹⁶⁰, expressando a conexão das discriminações vividas pelas mulheres negras.

No Brasil, também podemos identificar uma abordagem interseccional, sem o emprego do termo, nas produções formuladas pelos movimentos de mulheres negras, como nas elaborações de Gonzalez (1983) ao tensionar o racismo e o sexismo na cultura brasileira, preconizando um feminismo afrolatinoamericano e, Carneiro (2003) ao propor enegrecer o feminismo. A intelectual reconhece o protagonismo político das mulheres negras brasileiras como força motriz das alterações epistemológicas e no reposicionamento político do feminismo (CARNEIRO, 2003). Acrescentamos que os movimentos eclodidos pelas mulheres negras não só modificam as concepções hegemônicas, como também criam, formulam, disseminam e exercem práticas subvertendo as opressões de gênero, sexo, raça e classe.

Akotirene (2019) assume a interseccionalidade como uma lente de análise sobre as relações estruturais, incidindo, substancialmente, na vida das mulheres negras que se encontram mais vezes localizadas em avenidas identitárias, e, portanto, mais vulneráveis a colisão das opressões. A intelectual reconhece a insurgência das mulheres negras que ocupam a academia para desestabilizarem as rotas hegemônicas da teoria científica, promovendo mudanças epistemológicas a partir de uma perspectiva privilegiada da produção de conhecimentos.

As intelectuais negras insurgentes desta pesquisa trouxeram contribuições para a perspectiva da interseccionalidade, pois além de considerarem raça como balizadoras das estruturas, reconhecem o papel do gênero, sexualidade e classe desempenhado nas relações de poder. Embora o termo interseccionalidade não tenha sido mencionado nas entrevistas, observamos a admissão de uma perspectiva interseccional, a partir de evidências na defesa da articulação do gênero e no entrecruzamento das demais categorias de dominação.

As professoras expuseram as reações contrárias provocadas na disputa curricular pela institucionalização das dimensões de raça, gênero e sexualidade como estruturantes da construção do conhecimento, revelando a necessidade dessas categorias caminharem juntas nesse processo. Demonstaram as perspectivas assumidas ao ministrarem a disciplina específica obrigatória¹⁶¹, pautando continuamente a abordagem racial e as possibilidades de

¹⁶⁰ Cisheteropatriarcado: Ordem sociopolítica pela qual a heterossexualidade cisgênero masculina exerce o domínio acima dos diferentes modos de viver a sexualidade.

¹⁶¹ Sobre as perspectivas metodológicas e teóricas criadas e praticadas nas disciplinas obrigatórias abordaremos no próximo item.

interconexões com gênero, sexo, classe, entre outras dimensões. Com isso, percebemos a importância do trabalho efetuado pela docência negra nessas universidades que extrapolam as discussões das relações étnico-raciais, contribuindo para a efetivação de atitudes e práticas antirracistas, antimachistas, anti-homofóbicas, antipatriarcais e anti-LGBTfóbicas.

Carneiro (2005) destaca: adentrar o espaço institucional de educação, para muitos sujeitos negros, configura-se um momento de confrontação com o paradigma hegemônico e precisa ser deslocado sob um ponto de vista acadêmico insurgente. As pautas, trazidas pelas intelectuais negras no interior das universidades, ampliaram/ampliam as abordagens das teorias científicas, reconhecendo a combinação dos sistemas de dominação como determinantes das análises, recusando os binarismos que essencializam e fixam as pessoas dentro de uma lógica única do pensamento.

Nesse sentido, consideramos a intelectualidade emergida pelas mulheres negras como um trabalho desafiador, abarcando os movimentos cíclicos da inserção e adaptação aos preceitos acadêmicos, a abertura de caminhos e estratégias de intervenção no funcionamento dos espaços institucionais. Collins (2019) revela: “encontrar maneiras de ajustar o tom de respostas críticas à academia sem arriscar indevidamente a própria carreira constitui um novo desafio para as mulheres negras que visam ser intelectuais da academia[...].” (COLLINS, 2019, p. 54). E, Siqueira (2006) endossa essa discussão, salientando:

A nossa resistência há cinco séculos é inteiramente estruturada sobre nossa intelectualidade negra. São pensamentos e ações que se articularam em momentos de reflexão, ação e luta, definindo estratégias políticas, conteúdo e método para estudo de uma realidade cotidiana, silenciada, negada, ocultada e estigmatizada. A intelectualidade negra na academia e fora dela está sempre buscando caminhos próprios, convivendo com a literatura ocidental, dando conta das demandas, buscando indicadores de legitimidade e meios de convivência numa sociedade que só reconhece a hegemonia do pensamento ocidental, com seus paradigmas construídos por comunidades científicas que nos excluem na qualidade de pensadores qualificados e produtores de conhecimento (SIQUEIRA, 2006, p. 51).

No processo de insurgência, por muitas vezes, as mulheres negras necessitam apropriar-se de epistemologias eurocêntricas, as quais as desconsideraram como produtoras de conhecimentos; para, a partir disso, elaborar, criar e propor teórica e metodologicamente outros caminhos que incluam a diversidade racial, de gênero, classe e sexo como estruturantes das relações de poder. Nas três universidades, as professoras, a partir dos movimentos de inserção e apreensão da estrutura política e institucional, passaram a disputar a matriz curricular criando, elaborando e propondo ações descolonizadoras.

Tais movimentos não decorreram igual e linearmente entre as mulheres entrevistadas, sucedendo de modo singular conforme histórias e caminhos transitados, revelando que não existe uma única forma de ser intelectual. Algumas com atuações intensas na militância nos movimentos sociais, outras assumindo a pesquisa e/ou a extensão como centralidade, outras no desafio incessante da combinação do ativismo com a intelectualidade, mas todas com o objetivo comum de (re)existir as opressões tendo em conta a emancipação e justiça social.

As mulheres negras entrevistadas perceberam a importância do papel exercitado ao ocupar um lugar hegemonicamente masculino e branco, passando a participar da construção de políticas, disputas narrativas, reformulações curriculares, criação de disciplinas, fundação de grupos de estudos e pesquisas, produção e disseminação de conhecimentos, procurando cada vez mais democratizar efetivamente o ensino e a academia. Essas intelectuais não devaneiam a universidade pública, nem tampouco a admitem como um espaço neutro, pois,

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade (hooks, 2013, p. 275).

O desejo de mudar, transgredir, interrogar, propor, criar e formar pessoas e profissionais antirracistas é explícito nas atuações empreendidas pelas intelectuais entrevistadas, demonstrando que a universidade, pode sim, se (re)constituir pluriversal (MIGNOLO, 2007), a partir da abertura de diferentes reconhecimentos da potência das diversidades. Por isso, cada brecha criada pelas docentes precisa ser visibilizada e reconhecida como parte integrante de um amplo projeto coletivo de emancipação social.

Diante dessa exposição, lançamos luz ao papel emergido pela insurgência das professoras Ida Mara, Vânia, Joana, Gládis e Lucimar como forma de visibilizar suas histórias, proposições e atuações nas universidades, bem como nos cursos de Pedagogia. Evidenciar a agência das docentes negras não significa ignorar a importância dos demais sujeitos e coletivos no processo de institucionalização da EREER nos currículos, mas recoloca o papel que as mulheres negras tiveram e continuam tendo na construção e efetivação de políticas e práticas curriculares.

Posicionar as ações formuladas e praticadas por essas mulheres no centro da narrativa reconhece as contribuições por elas produzidas no curso de formação inicial de

professores/as, nas intervenções e ruídos reverberados em toda a universidade. E, além disso, as propostas dessas professoras ecoaram/ecoam fora da acadêmica, atingindo também as redes de ensino que contaram e ainda dispõem da participação de algumas docentes na formação continuada e na produção dos documentos curriculares estaduais e municipais. Portanto, visibilizar e registrar os movimentos emergidos pelas intelectuais negras é considerar a potência dessas ações no projeto de democratização do ensino no país.

Ao apresentar o protagonismo das docentes negras, nas universidades investigadas, não tivemos a pretensão de esgotar as insurgências produzidas por essas mulheres. Acreditamos que esses elementos podem e devem ser problematizados em futuras pesquisas em um movimento de identificar e visibilizar o legado produzido pela intelectualidade negra, não somente no campo da educação, como também na formação histórica da sociedade brasileira.

A partir do reconhecimento do protagonismo das docentes negras na institucionalização da EREER nos currículos da Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, abordaremos a seguir as proposições teóricas e metodológicas formuladas para as três disciplinas específicas nas instituições.

5.3 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA UFPR, UFSC E UFRGS

Enfatizamos, nos itens anteriores, muitas das discussões acerca das questões étnico-raciais na educação e na formação de professores/as produzidas por mulheres negras. Intelectuais negras não só elaboram e defendem teoricamente a educação das relações étnico-raciais como eixo estruturante da educação, como também criam possibilidades e colocam em prática uma Pedagogia antirracista. Nesse momento, evidenciaremos tais proposições, especialmente aquelas voltadas para a disciplina específica que também contou com a contribuição de homens negros e mulheres brancas.

Analisamos, para isso, os Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias com abordagem na questão étnico-racial para conhecer objetivos, conteúdos, metodologias e bibliografias assumidas nos componentes curriculares. Além disso, o cruzamento das informações de tais documentos com as entrevistas realizadas, que detalharam aspectos basilares acerca das metodologias e impactos da temática da educação das relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos/as.

O curso de Pedagogia/UFPR oferece a disciplina de “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade”, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 14: Dados da disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFPR.

DISCIPLINA/ CH	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade/ 60 horas	<p>Geral: A disciplina pretende instrumentalizar os acadêmicos para o debate referente às relações étnico-raciais, perspectivas de gênero e sexualidades por meio de debates e aprofundamento teórico.</p> <p>Específicos: Analisar os conceitos de etnia, raça, racialização, identidade, gênero, sexualidade e interseccionalidades. Serão abordadas questões referentes ao racismo no Brasil, mestiçagem, colonialidade do poder, múltiplas lutas feministas, aspectos de gênero, heteronormatividade e transgressão. Por fim, buscará apresentar estratégias pedagógicas para abordagem das questões relativas à diversidade na educação, debatendo sobre a efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/2008, pedagogias decolônias e emancipatórias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Raça, etnia e identidades; - Teorias sobre etnicidade e raça; - Racismo à brasileira; - Gênero, sexualidade os múltiplos feminismos; - Gênero e violência; - Mulheres negras e o feminismo; - Mulheres indígenas e suas perspectivas sobre o feminismo; - Raça e gênero; - Sexualidades e Transexualidades; - Efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/2008; - Pedagogias e Transgressões; - Pedagogias decolônias.

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁶².

A disciplina, de acordo com a professora Carolina, é pensada com base em três eixos principais¹⁶³. No primeiro eixo a proposta é apresentar os principais conceitos como identidade, raça, etnia, racismo e as formas de classificação racial. No segundo momento, a discussão da interseccionalidade é colocada para trabalhar com feminismos negros, além de pesquisas produzidas por intelectuais negras. E, no terceiro eixo, o trabalho com a legislação da esfera étnico-racial é o centro das discussões, sobretudo, no âmbito da educação.

As bibliografias que subsidiam a disciplina contemplam intelectuais brasileiros/as e estrangeiros/as, tais como: Kabengele Munanga, Stuart Hall, bell hooks, Oracy Nogueira, Judith Butler, Angela Davis, Ana Paula Santos, Francesca Celentani, Kimberle Crenshaw, Berenice Bento, Tânia Muller, Nazaré Coelho, Carolina Maria de Jesus e Catherine Walsh.

O professor Paulo Vinícius também oferta a disciplina na UFPR e acredita que começar pelo óbvio é uma estratégia fundamental. Por isso, propõe iniciar a discussão com base no Parecer nº 003/2004 que define as DCNERER, pois apresenta definições relevantes

¹⁶²Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

¹⁶³ Até o momento a disciplina “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade” ainda não tinha sido ofertada no curso de Pedagogia como obrigatória, pois segundo o PPC (2018) será oferecida na 6ª fase do curso. Enquanto isso, a professora Carolina oferta a disciplina como optativa, além de ministrar para outras licenciaturas da UFPR.

para a discussão, além de ampliar o conceito de políticas afirmativas. Essa é uma importante estratégia, pois o documento apresenta o processo histórico de constituição das políticas de ações afirmativas, as concepções dos termos adotados na discussão racial, os princípios para uma educação das relações étnico-raciais, além das atribuições urgentes e necessárias dos sistemas de ensino nos diferentes níveis da educação.

Além dessa proposição, o professor Paulo Vinícius constrói parte do Plano de Ensino com a turma de estudantes que expõem suas peculiaridades para serem debatidas durante a disciplina. Muitos/as dos/as graduandos/as já se encontravam atuando em instituições de educação, propiciando o diálogo e o compartilhamento das relações efetivadas pelos/as estudantes no trabalho com os diferentes níveis de ensino.

Uma estratégia utilizada pela professora Carolina é convidar diferentes sujeitos para o diálogo, tornando a disciplina um momento de referências de diferentes culturas. A professora menciona que a disciplina já contou com a presença de indígenas, quilombolas, faxinalenses, capoeiristas e intelectuais de diferentes áreas. Além disso, a professora propõe oficinas pedagógicas, destacando a realização da oficina de Abayomis¹⁶⁴ no curso de Pedagogia, permitindo uma ampliação de repertórios na prática pedagógica na educação básica.

As possibilidades metodológicas, a prática docente estabelecida aos/as estudantes do curso de mestrado e doutorado era aproveitada pelo professor Paulo Vinícius durante a oferta das disciplinas. O professor relata que muitos/as de seus/as orientandos/as participaram efetivamente da realização de diferentes disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, contribuindo com o planejamento e discussões efetuadas durante as aulas, a partir das suas temáticas de pesquisas. Conforme o professor Paulo Vinícius, os/as estudantes da Pedagogia foram muito receptivos/as com essa prática de parceria com estudantes da pós-graduação que realizam a prática docente nas disciplinas.

A professora Lucimar enfatiza que, além dos conceitos fundamentais da questão racial, as práticas e experiências pedagógicas necessitam estar na discussão da disciplina. Reconhece a crítica de uma metodologia de trabalho baseada em “receitas prontas”, mas

¹⁶⁴ Abayomis são pequenas bonecas confeccionadas de tecidos com nós e tranças feitas pelas mães africanas para acalantar seus/as filhos/as na travessia entre África e Brasil. O termo Abayomi significa “encontro precioso” em Iorubá. Atualmente as bonecas são produzidas por diversos grupos, organizações e projetos com intuito de valorizar os símbolos, histórias e memórias da cultura afro-brasileira (GELEDÉS, 2015). <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

defende a necessidade de oferecermos pistas para professores/as criarem estratégias pedagógicas de combate ao racismo, pois

O meu grupo de estudos tem sido muito efetivo nisso. A gente vai, faz oficina, depois os professores vão reinventando isso. Mas de certo modo é uma receita, porque você está dando pistas. Eu gosto muito das metodologias, e penso que inclusive, porque o racismo é estrutural e estruturante, se a gente não der pistas aos professores eles realmente ouvem, você trabalha os conceitos, mas eles se sentem engessados, pouco propícios a usar. Eles ousam em muitas coisas, mas nessa área eles têm medo, não querem usar, não querem fazer. Então acho que é importante na formação de professores, que isso esteja presente - Professora Lucimar, negra, UFPR (Diário de Campo, agosto/2019).

A professora defende a necessidade da dimensão da prática pedagógica, apresentando experiências do cotidiano nos níveis da educação básica, oferecendo subsídios para enfrentar as diferentes situações. Essa necessidade, também defendida pela professora Gládis, inclui a dimensão didático-pedagógica das relações étnico-raciais no planejamento da disciplina obrigatória. Quanto a disciplina específica da UFRGS, o quadro a seguir exhibe os detalhes:

Quadro 15: Dados da disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFRGS.

DISCIPLINA/ CH	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Educação e Relações Étnico-raciais/ 30 horas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com as práticas escolares. 2. Conhecer e analisar o artigo 26^a da LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2011, especialmente no que diz respeito à sua recepção nas práticas escolares e na sociedade brasileira em geral. 3. Compilar e analisar produções teórico-metodológicas, ações pedagógicas e materiais didáticos dentro do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade. 4. Dialogar com relatos de experiências ou pesquisas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade. 5. Realizar vivências com comunidades e mestres tradicionais de ancestralidades indígenas e afro-brasileiras. 6. Construir propostas teórico-práticas na perspectiva da Educação das Relações étnico-raciais no Brasil em geral e no Rio Grande do Sul em específico, contemplando a mediação de conflitos raciais na escola. 	<p>História e relações étnico-raciais no Brasil; educação das relações étnico-raciais no Brasil; História e diferenciações étnico-raciais: os caminhos do racismo e da discriminação racial no Brasil e o direito à diferença; História, raça, racialidade, miscigenação, culturas e etnias; interculturalidade; oralidade; africanidade. Americanidade; Histórias e memórias indígenas, afro-brasileira e africanas no Brasil: entre visibilidades e invisibilidades; o artigo 26^a da LDBEN e demais leis dele decorrentes e sua recepção nas práticas escolares e na sociedade brasileira em geral; relatos de experiências ou pesquisas e construir propostas teórico-práticas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais no Brasil em geral e no Rio Grande do Sul em específico.</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

A disciplina da UFRGS apresenta características peculiares, a começar pela docência compartilhada assumida pelos/as professores/as entrevistados/as. E, mesmo com dificuldades geradas pela alteração no caráter de oferta, as edições da disciplina foram planejadas e ministradas por mais de um/a docente, e tiveram ancoragem teórica em: Silvio Almeida, Maria Aparecida Bergamaschi, Antônio Sérgio Guimarães, Carla Meinerz, Gládis Elise da Silva Kaercher, Lília Moritz Schwarcz, Djamila Ribeiro e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva.

Conforme as entrevistas, a disciplina é assumida em suas múltiplas dimensões, abrangendo a formação histórica, antropológica, sociológica e filosófica, com o propósito de os/as estudantes conhecerem a cultura negra, indígena e quilombola, para posteriormente, aprenderem como e onde buscar os saberes e conhecimentos produzidos pelas diferentes populações. A dimensão jurídica também está prevista nas discussões da disciplina, por meio da apresentação e do estudo dos documentos legais para uma educação das relações étnico-raciais, incluindo a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola (BRASIL, 2012a) e Indígena (BRASIL, 2012b).

Além dessas dimensões, a disciplina propõe o trabalho voltado para as didáticas das relações étnico-raciais, oferecendo subsídios para mediar os conflitos raciais vividos nos espaços escolares. Segundo a professora Carla, uma prática realizada no primeiro dia de aula da disciplina é a criação de um desenho com a autodeclaração de cada estudante, sendo oferecida uma caixa de giz de cera com diferentes tons de pele para colorir, idealizada pela professora Gládis. A proposta do desenho é acompanhada de uma rodada de diálogo para apresentação e, no final do semestre, os desenhos são revisitados para identificar possíveis mudanças. Carla expõe que essa experiência traz impactos e movimentos significativos na consciência racial dos/as estudantes.

Ademais, a professora Gládis salienta que os/as futuros/as professores/as

[...] precisam construir estratégias didático-pedagógicas de mediação de conflito racial. É outra dimensão da disciplina. Então tem que formar para que dominem conteúdos e legislação e possam trabalhar, mas também tem que formar numa dimensão de construção de uma didática das relações étnico-raciais e, dentro dessa didática, a construção de preceitos mínimos de mediação de conflitos. Por quê? O que eu observo na minha experiência de magistério? (São alguns punhados de anos entrando em escolas através dos estágios, ou entrando nas redes através da extensão ou entrando das redes através dessa atuação do tribunal de contas). Os professores até fazem um trabalho, um esforço de levar a cultura negra, de levar a cultura indígena, mas quando o conflito se estabelece, eu diria que há quase uma ingenuidade de achar que levar a cultura resolverá as relações. E não resolve. Quando os conflitos se estabelecem, o que as experiências têm me mostrado? Os professores recorrem a saídas muito ingênuas - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

Assim como a professora Lucimar, a professora Gládis também defende um trabalho que contemple os elementos didáticos e pedagógicos da formação dos/as professores/as, salientando a importância de construir estratégias de intervenção e mediação nos embates raciais entre as crianças e jovens. As atitudes de professores/as, relatadas pela docente e presenciadas nos espaços educacionais, evidenciaram um despreparo no trato com a questão racial ao recorrerem às soluções desqualificadas. Entre as medidas mais recorrentes identificadas nas instituições de educação básica, a professora menciona as disciplinares que envolvem admoestações ou suspensões, além das soluções consideradas messiânicas, por envolver discursos religiosos do tipo *“Para Deus todos somos iguais, não existem raças humanas.”* - Professora Gládis, negra, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

O trabalho com os elementos das relações e episódios envolvendo a questão racial entre as crianças e jovens é vigoroso na luta da promoção da igualdade racial. Para isso, consideramos crucial a articulação entre os conhecimentos e a documentação jurídica produzida acerca das questões raciais e do ensino de história africana, afro-brasileira e indígena, como subsídios capazes de qualificar as mediações pedagógicas efetuadas nos espaços educativos.

A proposta de focalizar as estratégias pedagógicas voltadas para as questões étnico-raciais pode ser identificada em outras disciplinas em cursos de Pedagogia, como no caso da UFSCar que, desde 2010, oferta a disciplina intitulada *“Didáticas e educação das relações étnico-raciais”*. A pesquisa de Cardoso (2016) acompanhou as aulas da referida disciplina, identificando propostas de construção de jogos, brincadeiras e planos de aula com os/as estudantes, atividades de análise dos documentos orientadores das relações étnico-raciais e socialização de pesquisas realizadas que contemplaram todas as etapas da educação básica.

O professor Dilmar, ao ministrar a disciplina com a professora Gládis na UFRGS, constatou um questionamento geral, realizado pelos/as estudantes: *“como nós vamos fazer isso?”*. Durante as aulas, a resposta de como transpor os estudos realizados na disciplina era recorrente e as colocações trazidas pelo professor eram:

[...] nós não temos uma resposta de como fazer imediatamente, nós temos uma resposta do processo e como tu podes construir, como tu podes fazer o teu fazer. [...] A questão é a seguinte: como transformar uma teoria em prática pedagógica? Ou como transformar uma produção científica em prática pedagógica? E para fazer isso exige estudo. Então, o professor precisa ser um professor pesquisador, que sempre questione e instigue. E definir junto com a escola, com o contexto escolar e com o currículo, quais os conteúdos e as práticas que são relevantes naquele contexto. Então, se eu vou trabalhar numa escola quilombola, o que eu vou ter que trabalhar? Que territórios eu vou trabalhar naquele local? Ou se eu vou trabalhar numa escola indígena ou numa escola pública? Isso é o que a gente vai

ter que definir. Agora como fazer, não tem uma resposta. Cada um vai fazer de um modo. O ser professor é uma construção histórica, é um processo, é um modo de ser - Professor Dilmar, negro, UFRGS (Diário de Campo, outubro/2019).

Corroboramos com os apontamentos trazidos pelo professor ao defender a importância da dimensão teórica e prática na formação, além de atribuir relevância fundamental no planejamento e na organização escolar pensada pelos/as professores/as. Logo, não há possibilidade de apoiarmo-nos em respostas universais, pois os diferentes sujeitos e contextos escolares exigirão formas outras de trabalho com as relações étnico-raciais. Compreender o/a professor/a como uma construção histórica, leva em consideração todo o processo de constituição dessa categoria em constante transformação de acordo com as diferentes realidades trabalhadas.

O curso de Pedagogia/UFSC conta com a disciplina “Diferença, estigma e educação”, e os/as principais intelectuais que subsidiam as discussões são: Kabengele Munanga, Joana Célia dos Passos, Gersem Baniwa, Guacira Louro, Rafael Osório, Julio Aquino, Erving Goffmann, Angela Davis, Gabriele Anjos e Conceição Evaristo. Os objetivos e conteúdos seguem no quadro abaixo:

Quadro 16: Dados da disciplina obrigatória – Curso de Pedagogia/UFSC

DISCIPLINA/ CH	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Diferença, estigma e educação/ 54 horas	<p>Geral:</p> <p>- Proporcionar às/os estudantes o estudo dos conceitos que atravessam as relações sociais, como: estigma, diferenças, racismo, sexismo, direitos humanos, igualdade, preconceito, alteridade e sua repercussão no contexto escolar.</p>	<p>- Examinar a prática pedagógica no trato da diferença [social e individual] no ambiente educacional</p> <p>- Discutir os conceitos: direitos humanos, ética, gênero, igualdade, diferença, estigma, estereótipos, preconceito, identidade social e alteridade.</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁶⁶.

As metodologias, de acordo com a professora Joana, precisam contrastar as histórias e desmistificar lógicas únicas do pensamento, corroborando com a perspectiva de Adichie (2014) ao alertar o *perigo de uma história única*. A professora Joana defende:

¹⁶⁶Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

[...] reconhecer outra narrativa da história do Brasil é fundamental. Então a história é fundamental. Conhecer outra narrativa sobre a construção dos conceitos de raça e etnia é fundamental, a partir da antropologia. A discussão das questões raciais não está num único campo do conhecimento. A história, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a literatura e o direito são disciplinas e campos do conhecimento necessários para compreender as relações raciais. É uma gama de conhecimentos vastíssimos. [...] Que ainda está para ser conhecido pelos docentes, pelos formadores de formadores, pelos formadores de professores. O desconhecimento sobre os intelectuais que produzem a respeito é grande - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

Visibilizar narrativas, em apagamento pela história oficial, é um dos exercícios assumidos pela professora que, a todo o momento, convoca a necessidade das demais disciplinas com essa tarefa. Para isso, a professora firma-se em metodologias ativas impulsionando cada estudante a posicionar-se, discutir e desenvolver atividades pedagógicas. Essa postura é praticada desde o primeiro dia de aula em que a professora apresenta-se como mulher, negra, feminista e integrante de religião de matriz africana, despertando para que contemplem suas marcações e pertencimentos ao também se apresentarem.

A disciplina acontece por meio de aulas expositivas e dialogadas, leituras dirigidas, exibição e análises de vídeos e filmes, elaboração de textos e seminários. São realizadas rodas de conversa abordando temáticas, experiências e identidades vivenciadas por estudantes negros/as, indígenas, quilombolas, lésbicas, gays, transexuais e travestis na universidade, propondo um diálogo horizontal entre diferentes sujeitos historicamente estigmatizados.

Outra proposta metodológica realizada durante a disciplina consiste na elaboração de uma Campanha Antirracista para contribuir com a aplicabilidade da política da educação das relações étnico-raciais. A professora Joana relata que as linguagens utilizadas pelos/as estudantes para a construção da Campanha são múltiplas, identificando a produção de vídeos, filmes, peças teatrais, fanzines, exposição de cartazes, jogos, entre outras, possibilitando práticas pedagógicas antirracistas.

Cabe reafirmamos que a atual disciplina tem sua história marcada pela atuação da professora Ida Mara. Na entrevista, a docente enfatizou a necessidade de levar em consideração a corporeidade na formação de professores/as, pois percebia que os/as estudantes apresentavam incômodos e dificuldades em lidar com o corpo. De tal modo, a formação

[...] precisa levar com consideração esse corpo e as perguntas que esse corpo traz para dentro da sala de aula. Quando você vê pessoas da educação infantil não tocando em crianças negras numa creche, porque as crianças são negras. Tem que levar relações étnico-raciais para o curso de Educação Infantil. Por que essas pessoas não querem tocar um corpo negro de um bebê? Faz pensar. Não é só a

mente, não é só ter teorias do pensamento criando. [...] Eu tenho uma presença no mundo que altera todo meu modo de pensar. Esse corpo que eu tenho faz eu estar no mundo de uma maneira singular que merece ser respeitada e ouvida, fazer sentido pra mim. Eu vejo que um currículo tem que discutir essas questões, trazer essa teoria não é dispensar o corpo deles. E as perguntas que esse corpo traz ao ambiente, para as pessoas. E o que fazer com elas? E não disciplinar esse corpo. Pelo contrário, de fazer esse corpo criar. O que eu crio com um corpo diferente? Que expansão? O que dá pra criar com essa diferença na sala de aula? E não querer amarrar, negá-la, omiti-la, tornar invisível. Pelo contrário. Mostrar, revelar - Professora Ida Mara, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2019).

Gomes (2003) aponta: nossa comunicação acontece por meio de um corpo constituído (biológica e simbolicamente) por localizações culturais, raciais, sociais, étnicas, de gênero e de sexo, utilizadas nas relações de poder como formas de dominação. Considerar histórias, emoções, subjetividades, crenças e marcas que os corpos carregam cooperam para desnaturalizar determinados padrões e reconhecer a potencialidade nos diferentes modos de ser e estar no mundo. Ao trabalhar com os diferentes corpos, presentes na sala de aula, a professora Ida Mara abria possibilidades para o diálogo sobre as formas de hierarquização materializadas nos corpos.

A proposta de trabalho com o corpo, nas discussões da disciplina, resultou na criação de um espaço físico cunhado de “Sala do Corpo”, construído em uma reforma ocorrida no CED. A sala foi criada após solicitações da professora Ida Mara sob a reivindicação de um espaço possível para elaborar proposições pedagógicas e educativas envolvendo o corpo. A “Sala do Corpo” permanece no CED, disponibilizada aos/as estudantes, docentes, técnicos/as e toda comunidade universitária para realização de atividades físicas, artísticas, musicais, entre outras ações e práticas corporais.

Tal postura metodológica vai de encontro a uma lógica de produção do conhecimento que separa a mente do corpo, assumindo-os como fenômenos distintos e desassociados. Na concepção da professora, a formação deve incidir também “*do pescoço para baixo*”, pois o corpo carrega linguagens, conteúdos, informações, crenças a serem problematizadas. Logo, observamos a centralidade na dimensão corporal no processo formativo de professores/as como fundamental na desconstrução de estereótipos, estigmas e preconceitos elaborados na relação ao “outro”, assim como na construção de identidades raciais afirmativas.

A partir dos dados, percebemos alguns limites e possibilidades apresentados nas disciplinas obrigatórias. Em primeiro lugar, evidenciamos a relevância das três disciplinas assumirem como foco as discussões raciais, interligadas com outras dimensões que estruturam a sociedade, tais como gênero, classe, sexualidade e etnia, contribuindo com uma

perspectiva interseccional, como mencionado no Plano de Ensino da disciplina ofertada pela UFPR.

Os componentes curriculares específicos contemplam as legislações trazidas pelos documentos reguladores da educação básica, mencionando, sobretudo, as determinações das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 que alteram o artigo 26^a da LDB, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

Quanto as abordagens, assumidas em cada disciplina, percebemos que a UFPR destaca-se por contemplar teorias feministas, interseccionalidades, colonialidade no campo acadêmico e pedagogias decoloniais, discussões fundamentais para o processo de descolonização dos currículos. Imputamos essa escolha às discussões engendradas na proposição da disciplina obrigatória, cunhada de “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade”, considerando e agregando em um único componente curricular categorias basilares para a formação de professores/as.

As bibliografias adotadas são fundamentadas por intelectuais negros/as brasileiros/as que abordam as relações étnico-raciais, considerando as concepções de raça, racismo, preconceito e discriminação. Contemplam estudiosos/as que adotam como foco a educação e os processos de socialização racial ocorridos nas relações entre crianças e jovens inseridos/as no contexto educacional. Tais escolhas pautam teóricos/as de diferentes áreas e campos do conhecimento, pertencentes aos lugares de enunciação étnica, racial, de gênero e de sexualidades diversos. O referencial não contempla intelectuais europeus, predominando pesquisadores/as brasileiros/as e latino-americanos/as.

Confrontando os conteúdos e referenciais, admitidos pelos componentes curriculares das três universidades, percebemos a disciplina da UFRGS em maior aproximação das determinações legais da Lei Federal nº 10.639/2003 e Diretrizes. Isso porque os objetivos e conteúdos admitidos nessa disciplina estão balizados nas orientações trazidas nas DCNERER que tangem a educação das relações étnico-raciais ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a história das relações raciais no Brasil. Com isso não estamos desconsiderando a importância e necessidade das temáticas assumidas pelas outras disciplinas, como no curso da UFPR cuja disciplina obrigatória é pautada em uma perspectiva interseccional. Estabelecer um debate articulando com as dimensões raça, classe, gênero e sexualidade é potente no processo formativo de professores/as. Por outro lado, aglutinar essas discussões em uma única disciplina do curso é insuficiente para garantir uma compreensão abrangente dessas temáticas. Isso demonstra, mais uma vez, a necessidade e urgência dessas

categorias serem contempladas de modo transdisciplinar, possibilitando estudos, discussões e proposições práticas nos diferentes componentes curriculares do curso de formação de professores/as.

As metodologias admitidas nas disciplinas chamam a atenção, pois ultrapassam as aulas expositivas e realização de seminários comumente utilizados na academia. E, diferenciam-se pelas possibilidades metodológicas criadas, por meio da proposição de experiências pedagógicas, estratégias de intervenções, produção de materiais e recursos que abordam a história africana e afro-brasileira e práticas pedagógicas antirracistas.

A disciplina da UFRGS destaca-se pela proposta de construir uma intervenção pedagógica, contemplando a mediação de um conflito racial no espaço escolar. Na UFSC, a disciplina planeja a criação de uma Campanha Antirracista, potencializando a capacidade de criação dos/as estudantes quanto ações pedagógicas que promovam a diversidade racial. A disciplina da UFPR também contempla essa dimensão, por meio da realização de oficinas pedagógicas no suporte quanto o trabalho com as questões raciais na educação básica.

Eleger propostas acentuadas nos modos de efetivação dos processos de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes permite incidir na Didática uma das principais especificidades da Pedagogia. Pimenta *et al* (2017) assevera: a Didática tem papel central nos cursos de formação de professores/as, pois subsidia os modos de apropriação do ensino e construção das práticas educacionais. No entanto, em pesquisa realizada acerca de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, as/os intelectuais identificaram que a disciplina de Didática representa somente 6% da carga-horária dos cursos. Logo, focalizar em propostas metodológicas nos programas das disciplinas obrigatórias coopera com a Didática para as relações étnico-raciais, componente curricular já existente em curso de Pedagogia, como demonstramos em Cardoso (2016).

Além das possibilidades metodológicas e didáticas de criação comum nas três disciplinas obrigatórias, a participação de pesquisadores/as, ativistas, estudiosos/as e militantes de diferentes esferas sociais foi identificada como uma prática recorrente nas aulas. As propostas circunscrevem a realização de rodas de conversa, nas quais são convidados diferentes sujeitos que sofrem cotidianamente opressões raciais, de gênero, sexualidade, classe, etnia, entre outras marcações, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências historicamente ignoradas e silenciadas pela academia.

Em nossa percepção, as escolhas teóricas e metodológicas dos programas de ensino das disciplinas obrigatórias nas três universidades são muito próximas, definindo objetivos, conteúdos e biografias que abarcam as principais discussões a respeito das relações raciais no

Brasil e suas implicações nos contextos da educação básica. Consideramos as perspectivas assumidas, nesses componentes, curriculares colaborativas no processo formativo de pedagogos/as conscientes das categorias estruturantes da sociedade, tornando-se parte de um projeto amplo e coletivo de superação das opressões de raça, classe, gênero e sexualidade. Além disso, as metodologias adotadas nessas disciplinas são potencializadoras de aprendizagens significativas dos/as estudantes, subsidiando o exercício de criação, intervenção e formulação de propostas pedagógicas antirracistas em toda a educação básica.

Outro elemento, revelador do papel da disciplina obrigatória no currículo do curso de Pedagogia, trata dos impactos das discussões para os/as estudantes. Embora nossa pesquisa não tenha atingido a perspectiva dos/as discentes sobre a disciplina, esse aspecto fez parte das narrativas dos/as docentes durante as entrevistas que relataram repercussões significativas no processo formativo de cada estudante, como expõe a professora Joana:

*Eu acho que essa disciplina tem um diferencial em relação às demais, porque ela impacta na construção dos sujeitos [...]. E isso é para além de um conteúdo que seja aplicado na sala de aula. Eu tenho muitos exemplos, desde as pessoas que passam a se autoidentificar como negras e negros a pessoas que passam a se reconhecer como racistas afirmando “nessa prática eu fui racista professora”. [...]Eu não tenho dúvidas que a gente tem mais acertos em contribuir construindo sujeitos antirracistas, antifascistas, anti-lgbtfóbicos e antimachistas, porque **a disciplina mexe com coisas da alma da gente**, não mexe somente com a aplicabilidade didática. É além! Ela está na subjetividade! Ela está pulsando! - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020, grifos nossos).*

O excerto demonstra a importância da disciplina para os sujeitos que por ela passam, pois encontram possibilidades de diálogo sobre questões tangentes à vida e, por isso, estão sempre pulsando. Concordamos quando a professora afirma “*a disciplina mexe com coisas da alma da gente*”, porque abordar a dimensão racial é mobilizar um conjunto de atividades compositivas por nossos valores, crenças, concepções, subjetividades, pensamentos, subjetividades, identidades e sentimentos. “*Mexer com coisas da alma da gente*” leva-nos a repensar, desestabilizar e reaprender outras formas de estabelecer relações que considerem as parcialidades e marcações dos sujeitos.

As abordagens teóricas e metodológicas assumidas na disciplina, ao admitir diálogos acerca das subjetividades, emoções, crenças e experiências trazidas pelos/as estudantes não as tornam menos relevantes em comparação as demais disciplinas do currículo. Segundo Kilomba (2019) a produção do conhecimento é inerente às relações de poder e a autoridade racial, sendo rejeitada qualquer forma de saber que não se encaixa na lógica eurocêntrica. Sustentado pelo argumento de não se constituir uma ciência credível, componentes

curriculares que abordam categorias raça, gênero e sexualidade, são definidos como emotivos, parciais, específicos, identitários, subjetivos, deslegitimando o caráter científico dessas discussões.

No entanto, reafirmamos a compreensão de lugares, tempos, histórias e contextos específicos, demarcando uma produção pessoal, subjetiva, parcial e isenta de neutralidade. Pautar temáticas que contemplam diversidades raciais, de gênero, classe e sexo abrem brechas para transgredir discursos acadêmicos clássicos e descolonizar o campo do conhecimento (KILOMBA, 2019).

Acreditamos que o trabalho realizado nesses componentes curriculares extrapola a formação de professores/as para o trabalho com a EREER, atingindo a constituição de pertencimentos afirmativos dos/as estudantes negros/as e assumindo um protagonismo importante nas aulas. As professoras entrevistadas identificaram mudanças significativas na constituição dos/as discentes, sobretudo das jovens mulheres que no início da disciplina não se identificavam como negras e finalizaram a disciplina como ativistas do Movimento Negro, conforme relato da professora Lucimar.

Os processos de afirmação e consciência racial da população negra são resultados também das políticas de ações afirmativas nas universidades, possibilitando a entrada nos ambientes universitários de negros/as que carregam consigo conhecimentos, cosmovisões e perspectivas desconsideradas nos espaços acadêmicos. A professora Joana observa os muitos intelectuais negros apresentados/as pelos próprios/as cotistas:

Eu percebo o quanto os estudantes cotistas das universidades dominam o referencial negro. Vão dominando cada vez mais as referências, porque dizem de si, dizem de nós. E isso é um problema para os professores em sala de aula. Tem sido um problema, uma dificuldade. Esse domínio teórico que os estudantes vão tendo me anima, porque os coloca muito antes do que a minha geração em contato com leituras que a gente demorou para ter, mas traz uma perspectiva de rever essas próprias teorias, lhes dá mais tempo para poder avançar nas teorias que estão aí - Professora Joana, negra, UFSC (Diário de Campo, junho/2020).

A presença de sujeitos cujos direitos educacionais foram historicamente negligenciados, potencializa os processos de ensino, a partir da entrada de pessoas que experienciaram opressões de raça, gênero, sexualidade e classe. Tais conhecimentos elaborados, a partir desses diferentes pontos de vista e compartilhados com os/as envolvidos/as no espaço acadêmico, contribuem com deslocamentos de discentes e docentes brancos/as, que passam a problematizar a normatividade branca e as vantagens reproduzidas por uma estrutura racializada. A professora Carla, sobre isso, acrescenta:

Por outro lado têm pessoas que saem muito mexidas, e eu digo muito mexidas porque a gente tem momentos em que as pessoas expressam suas dores, pessoas brancas e negras. Das suas vivências. Pessoas brancas que vão se dando conta do que significa toda essa tensão do ponto de vista de assumir sua branquitude, seus privilégios, seus silêncios. Então é uma disciplina que mexe com todo mundo, mexe com a gente que é professor. [...]. É um impacto bem dentro do que é a sociedade que a gente vive. Os estudantes acolhem conforme também os aprendizados que trazem de fora e os modos de viver suas racialidades [...] - Professora Carla, branca, UFRGS (Diário de Campo, agosto/2019).

A percepção de que a disciplina obrigatória “*mexe com todos*” é comum nas falas das entrevistadas, as quais assinalaram impactos significativos no processo de formação desses sujeitos. Os estudos, discussões e metodologias assumidas nesses componentes curriculares conduzem para uma reeducação das relações balizada por um reconhecimento horizontal dos diferentes grupos e sujeitos da sociedade, desenvolvendo posturas pedagógicas e políticas perante as desigualdades e as opressões.

Todavia, a formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais não pode ser responsabilidade de um único componente curricular em um universo de mais de 50 disciplinas compositivas de um currículo. Sendo a questão racial estruturante e estruturadora das relações sociais no Brasil, todas as disciplinas apresentam conteúdos intrínsecos a essa discussão, sejam elas da área de fundamentos, didática ou estágio. É urgente aos diferentes campos epistemológicos da Pedagogia ampliarem suas lentes teóricas, abrangendo dimensões e parcialidades que contam as nossas histórias.

Portanto, enfatizamos nossa defesa não somente pela manutenção da disciplina obrigatória, mas, pelo reconhecimento da categoria racial em todos os componentes curriculares integrantes do curso, assumindo a educação das relações étnico-raciais como estruturante no projeto de formação de professores/as.

A partir da exposição das possibilidades teóricas e metodológicas da disciplina, formuladas, sobretudo, pelas professoras negras dos cursos investigados, passaremos a analisar a presença da perspectiva étnico-racial nas demais disciplinas compositivas das matrizes curriculares das instituições, bem como nos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia investigados.

5.3.1 A Educação para as Relações étnico-raciais para além da disciplina específica

O enraizamento da política da educação das relações étnico-raciais consiste na capacidade de tornar parte da estrutura e organização institucional na perspectiva da Lei

Federal nº 10.639/2003 e suas respectivas Diretrizes (GOMES, 2012b). Para isso, além das disciplinas obrigatórias como possibilidades nos currículos dos cursos investigados, defendemos a abordagem étnico-racial assumida como eixo estruturante de todos os componentes curriculares e formativos desenvolvidos pelo curso.

Assim sendo, apresentaremos nesse último item outros espaços com aproximações da dimensão étnico-racial, além da disciplina obrigatória detalhada durante o trabalho. E, ainda, a análise das demais disciplinas ofertadas no currículo dos cursos, e o levantamento das produções acadêmicas elaboradas pelos/as estudantes, especificamente, os Trabalhos de Conclusão de Curso.

A EREER em outras disciplinas do curso

A pesquisa também buscou investigar se a questão racial estava sendo abordada por outras disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia, por meio da análise dos Planos e Programas de Ensino. Embora enfatizemos a importância de disciplinas obrigatórias com foco na discussão étnico-racial, acreditamos que as demais disciplinas do curso devam definir os objetivos, os conteúdos e os referenciais pautados por uma perspectiva que considere o processo histórico das relações étnico-raciais no Brasil. Logo, articular a dimensão racial aos estudos efetuados nos diferentes componentes curriculares torna-se imperativo em uma sociedade cuja noção de raça constituiu e determina a estrutura social brasileira.

Localizar os documentos não foi tarefa fácil, pois cada instituição possui o seu modo de armazenamento e disponibilização das informações curriculares. Acessar aos Planos de Ensino¹⁶⁷, exigiu-nos solicitações para as secretarias dos departamentos das instituições, e, nem todos os documentos foram disponibilizados em razão da ausência desses arquivos nos próprios departamentos. Dentre as três instituições, a UFRGS é a única que dispõe as súmulas e bibliografias anexadas ao novo PPC. As análises contemplaram os materiais e documentos localizados nos sites e/ou disponibilizados pelas instituições, a partir dos mesmos descritores já mencionados no decorrer do trabalho.

No caso da UFSC, o site do curso de Pedagogia disponibiliza os Programas de Ensino das disciplinas obrigatórias do PPC de 2008. Além disso, os Planos de Ensino das disciplinas, ofertadas em caráter excepcional em virtude da pandemia no semestre 2020/01,

¹⁶⁷ Como detalhamos anteriormente, o curso de Pedagogia/UFPR conta com documentos intitulados de “Ficha I” e “Ficha II”, a UFSC possui Programas e Planos de Ensino e a UFRGS dispõe de Planos de Ensino.

estavam disponibilizados no meio eletrônico. A partir da análise dos Programas e/ou Planos de Ensino disponíveis no site do curso, identificamos algumas disciplinas que assumem interlocuções com as questões étnico-raciais, expostas no quadro a seguir:

Quadro 17: Disciplinas em interlocuções com a temática étnico-racial – Curso de Pedagogia/UFSC

NOME DA DISCIPLINA	NATUREZA	FASE
Metodologia de Ensino	Obrigatória	1ª Fase
Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica	Obrigatória	3ª Fase
Organização dos Processos Educativos II	Obrigatória	4ª Fase
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	Obrigatória	5ª Fase
História, infância e ensino	Obrigatória	5ª Fase
Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	5ª Fase
Literatura e infância	Obrigatória	5ª Fase
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II	Obrigatória	6ª Fase
Infância e Educação do Corpo	Obrigatória	6ª Fase
Língua Portuguesa e Ensino	Obrigatória	6ª Fase
Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	Obrigatória	8ª Fase
Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais	NADE ¹⁶⁸	
Corpo e gênero na Educação Infantil	NADE	
Introdução às línguas bantu moçambicanas	NADE	
Relações raciais na sociedade brasileira ¹⁶⁹	Eletiva	

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁷⁰.

Como demonstra o quadro, identificamos algumas disciplinas e NADEs que traçam interlocuções com o debate étnico-racial. Na primeira fase, a disciplina “Metodologia do Ensino” traz uma referência sobre a discussão dos direitos das crianças sob uma perspectiva

¹⁶⁸ Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

¹⁶⁹ Aprovada na Adaptação Curricular e atualização do PPC de Pedagogia da UFSC em 2020, mas aguarda ratificação da PROGRAD para entrar em vigor.

¹⁷⁰ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

étnico-racial, além da discussão sobre infância e interseccionalidade como conteúdo. A disciplina obrigatória “Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o ensino”, ofertada na terceira fase do curso, apresenta uma referência bibliográfica sobre o desempenho escolar e a classificação racial dos/as estudantes.

A disciplina obrigatória “Organização dos Processos Educativos II”, ofertada na quarta fase, apresenta como conteúdo programático o currículo e a diversidade cultural, englobando os elementos do multiculturalismo e as relações interétnicas. No entanto, ao analisar a bibliografia, não identificamos nenhuma referência que tratasse especificamente das relações étnico-raciais. Além disso, a disciplina apresenta como conteúdo o currículo oficial e as políticas educacionais, mas não menciona a Lei Federal nº 10.639/2003 que altera a LDB, nem as DCNERER.

A disciplina obrigatória “Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I”, ofertada na quinta fase, apresenta uma referência de um vídeo sobre antirracismo na Educação Infantil. Na mesma fase, identificamos outras três disciplinas que contemplam os descritores de análise. A disciplina “História, infância e ensino”, apresenta como um dos elementos da ementa a diversidade étnico-racial. Os objetivos e conteúdos contemplam as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, além das referências mencionarem as DCNERER¹⁷¹. A disciplina “Educação de Jovens e Adultos” admite na ementa a cultura e as relações étnico-raciais na EJA e as relações raciais como conteúdo programático. E a disciplina “Literatura e infância” contempla no conteúdo e nas bibliografias a literatura de cultura africana e afro-brasileira.

Na sexta fase, constatamos o enfoque racial em três componentes curriculares. Na disciplina “Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II” que traz uma referência acerca das questões raciais e os bebês. A disciplina “Infância e Educação do Corpo”, apresenta ementa e conteúdo programático a partir de questões de etnia e relações entre gênero, classe e corpo na infância. As referências contemplam a história de higienização da infância, possibilitando uma discussão acerca da perspectiva eugênica do Brasil. Não localizamos nenhuma menção ou referência bibliográfica que permitisse a discussão sobre a produção dos corpos infantis fundamentadas na ideia de raça. A disciplina “Língua Portuguesa e Ensino” indica na ementa “o trabalho docente em relação à diferença e à diversidade”, mas não apresenta objetivos e referências quanto a diversidade étnico-racial.

¹⁷¹ Encontramos divergências entre a ementa contida no Programa de Ensino da disciplina de História, Infância, Ensino e no seu Plano de Ensino disponibilizado pelo departamento. Escolhemos analisar o Plano de Ensino, pois contempla a dimensão étnico-racial.

Na oitava fase do curso encontramos a disciplina “Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar” que aponta a diversidade cultural na ementa. Todavia, não há nenhuma indicação de unidades, conteúdos e bibliografias considerando a marcação étnico-racial.

Quanto as disciplinas eletivas não localizamos nenhuma que contemplasse as questões étnico-raciais no currículo em vigor. Cabe salientar: o Ajuste da Matriz Curricular, em curso, aprovou como eletiva a disciplina “Relações raciais na sociedade brasileira” com a carga-horária de 72 horas. O objetivo da disciplina consiste em compreender o racismo como estruturante das desigualdades na sociedade brasileira, assumindo como conteúdos as desigualdades sócio raciais na sociedade brasileira e as políticas de ações afirmativas¹⁷².

Quanto as atividades de NADEs, observamos que o PPC possui um NADE intitulado de “Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais”, de 54 horas, com a seguinte ementa: “Educação, relações sociais e os negros no Brasil. Espaços educativos, escola, currículo e projetos pedagógicos para igualdade de oportunidades educacionais.” (UFSC, 2008, p. 37). Constatamos também a presença de dois NADEs em interlocução com a temática, entre eles: “Corpo e gênero na Educação Infantil” que contempla na ementa, nos objetivos e na bibliografia a intersecção das categorias de raça, gênero e sexualidade nas relações sociais na infância; e ainda “Introdução às línguas bantu moçambicanas” que abrange as especificidades das línguas africanas¹⁷³.

Com base no levantamento dos documentos, foram identificadas 11 disciplinas obrigatórias com abordagem parcial da discussão étnico-racial, três NADEs, uma disciplina optativa, para além da disciplina específica já referenciada. Isso significa que de um total de 48 disciplinas obrigatórias do currículo, 13 disciplinas e três NADEs admitem a abordagem étnico-racial nos seus programas e/ou planos curriculares.

Um aspecto preocupante foi a definição dos referenciais bibliográficos dos componentes curriculares pautados em uma perspectiva eurocêntrica, desconsiderando os contextos sociais e raciais que marcam a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia, entre outras. Tais disciplinas, basilares de fundamentos da educação, permanecem seguindo teorias e epistemologias universalistas sem apresentar qualquer crítica aos intelectuais que contribuíram com perspectivas racistas.

¹⁷² Essa disciplina optativa foi criada pela professora Joana e aprovada no Colegiado no processo de Adaptação curricular do curso em andamento. A disciplina tem a possibilidade de ser ofertada em todos os cursos da UFSC.

¹⁷³ Estes dois últimos NADEs foram ofertados no semestre 2020/01 no calendário excepcional do ensino remoto na UFSC.

Como já mencionamos, o currículo do curso de Pedagogia/UFSC atribui centralidade na educação e a infância, bem como na organização dos processos educativos. Identificamos, nas disciplinas alicerces para a docência na Educação Infantil, algumas tentativas de articulação com o debate racial na infância, consideradas neste trabalho, ainda tímidas para a discussão, como o caso de algumas disciplinas que admitem apenas um referencial teórico. Muitas propostas apresentadas assumem uma perspectiva de história da infância fundamentada por um discurso eurocêntrico que não considera as especificidades raciais como constituintes e constituidoras das infâncias brasileiras.

Quanto a identificação de disciplinas em interface com o debate étnico-racial, evidenciamos o currículo do curso de Pedagogia/UFPR. Obtivemos alguns documentos, por meio das secretarias dos departamentos: Ficha 1: plano permanente contendo informações sobre a disciplina, ementa e bibliografias; Ficha 2: plano de ensino elaborado pelos/as docentes. Além disso, o site do curso disponibiliza a Matriz Curricular com as ementas definidas para cada disciplina obrigatória do curso. Dentre os documentos analisados, identificamos sete disciplinas que mencionam a questão étnico-racial, com exceção da disciplina obrigatória já referenciada. A seguir, as disciplinas.

Quadro 18: Disciplinas em interlocuções com a temática étnico-racial – Curso de Pedagogia/UFPR.

NOME DA DISCIPLINA	NATUREZA	PERÍODO
Estágio Supervisionado em Processos Interativos na Educação	Obrigatória	3º Período
Metodologia do Ensino de História	Obrigatória	5º Período
Organização do trabalho pedagógico 3: organização e acompanhamento dos processos escolares	Obrigatória	7º Período
Educação, juventude e trabalho	Obrigatória	7º Período
Sociologia da Educação II	Obrigatória	8º Período
Educação, tecnologia e cultura das mídias na escola	Obrigatória	9º Período
Organização do trabalho pedagógico e reeducação das relações étnico-raciais	Optativa	

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁷⁴.

A disciplina obrigatória “Metodologia do Ensino de História” ofertada no quinto semestre apresenta duas bibliografias que abordam a temática: uma sobre o ensino de história

¹⁷⁴ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

afro-brasileira e indígena e outra acerca das relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na Educação Infantil. A disciplina obrigatória “Estágio Supervisionado em Processos Interativos na Educação” apresenta como conteúdo as diferentes faces do preconceito escolar, adotando duas referências bibliográficas sobre o debate racial.

Na matriz curricular, disponibilizada no site do curso com as respectivas ementas, tem-se as seguintes disciplinas obrigatórias: “Organização do trabalho pedagógico 3: organização e acompanhamento dos processos escolares”, ofertada no 7º período, apresenta a diversidade cultural; “Educação, juventude e trabalho”, do 7º período, traz a diversidade e as desigualdades; “Sociologia da Educação II”, ofertada no 8º período, indica a desigualdade e diversidade social; e a disciplina “Educação, tecnologia e cultura das mídias na escola”, ministrada no 9º período, contempla a formação das identidades e diversidade nas relações entre as tecnologias e as mídias.

Na última reformulação curricular foi aprovada a disciplina optativa intitulada “Organização do trabalho pedagógico e reeducação das relações étnico-raciais”. A disciplina está vinculada ao Departamento de Planejamento e Administração Escolar e possui uma carga-horária de 30 horas. Foi proposta pela professora Lucimar, que sempre teve interesse em oferecer a temática étnico-racial na graduação, mas não era possível visto a disciplina optativa pertencer a outro departamento. Por isso, traz a proposição de um componente optativo, para discutir como a legislação para as relações étnico-raciais pode configurar-se no espaço educacional. Todavia, a professora Lucimar relata que ainda não foi possível ofertá-la após a sua aprovação na reforma curricular, considerando a carga-horária de aulas permitidas para a atuação dos/as docentes no Ensino Superior.

Embora os/as professores/as entrevistados/as tenham apresentado a proposta de inclusão das questões raciais para demais docentes do curso, identificamos poucas alterações. Dentre as Fichas e ementas analisadas, apenas seis disciplinas mencionaram parcialmente o debate étnico-racial, para além da obrigatória e optativa. Um dos motivos é a ampla reformulação curricular que o curso tem passado nos últimos anos, dificultando o acesso e a disponibilização das novas Fichas pelos departamentos. Considerando documentos públicos e de suma importância para a formação acadêmica, torna-se primordial sua elaboração e viabilização pelas instituições.

O PPC do curso de Pedagogia/UFRGS traz no documento súmulas e bibliografias de todos os componentes curriculares¹⁷⁵. Na análise desse documento, identificamos além da disciplina específica outras com abordagem no debate étnico-racial, elencadas no quadro a seguir:

Quadro 19: Disciplinas em interlocuções com a temática étnico-racial – Curso de Pedagogia/UFRGS

NOME DA DISCIPLINA	NATUREZA	ETAPA
Educação e Sociedade	Obrigatória	1ª etapa
História da educação I: Modernidade e Interculturalidade	Obrigatória	1ª etapa
História da educação II: sujeitos, instituições e práticas	Obrigatória	2ª etapa
Educação contemporânea: currículo, didática e planejamento	Obrigatória	5ª etapa
Ensino de História	Obrigatória	7ª etapa
Gênero e Sexualidade na Educação	Obrigatória	7ª etapa
Antropologia da alimentação	Eletiva	
Encontro de saberes	Eletiva	
Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação e restrição de liberdade	Eletiva	
Ensino e identidade docente	Eletiva	
Literatura e educação	Eletiva	
Seminário de Estudos Aprofundados	Eletiva	
Políticas governamentais na educação brasileira	Eletiva	
Fundamentos econômicos e institucionais de políticas públicas	Eletiva	

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁷⁶.

Na primeira etapa do curso, a disciplina “Educação e Sociedade” apresenta na súmula as discussões desigualdades e diversidade com recorte de raça e etnia. A disciplina de “História da educação I: Modernidade e Interculturalidade” trabalha a história da América Latina, discutindo o conceito de interculturalidade ancorada em intelectuais pós-coloniais.

Na segunda etapa do curso, a disciplina “História da educação II: sujeitos, instituições e práticas” aborda a educação escolar e relações de etnia, além de bibliografia

¹⁷⁵ Apesar disto, solicitamos aos departamentos os Planos de Ensino, mas retornaram informando que esses documentos não são abertos ao público. Solicitamos à Comissão de Graduação (COMGRAD) curso de Pedagogia, porém não respondeu ao contato.

¹⁷⁶ Todas as informações dos PPCs, Planos e Programas foram extraídas de documentos disponibilizados pelas universidades pesquisadas.

que discute as ações afirmativas no Brasil. A disciplina “Educação contemporânea: currículo, didática e planejamento”, ministrada da quinta etapa, apresenta as relações entre currículo e diferença, incluindo bibliografia do assunto. Na sétima etapa, a disciplina “Ensino de História” traz os conceitos de raça e etnia, adotando bibliografia sobre os conteúdos étnico-raciais na educação básica. Na mesma etapa, a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação” assume uma bibliografia articulada com as relações étnico-raciais e de gênero.

Nos componentes eletivos do currículo da UFRGS, localizamos um conjunto de disciplinas que fazem interface com as questões étnico-raciais. A disciplina “Antropologia da alimentação” aborda a diversidade cultural da humanidade e apresenta bibliografias acerca das relações entre raça, biologia e eugenia no Brasil. A disciplina “Encontro de saberes”, mencionada em outros momentos do texto, debate as noções de interculturalidade, diversidade e pluralidade. A disciplina “Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação e restrição de liberdade” traz na bibliografia a discussão do racismo e do encarceramento de massa. A disciplina “Ensino e identidade docente” discute as questões de raça, etnia, gênero e geração que constituem a identidade docente. A disciplina “Literatura e educação” traz os marcadores de raça, etnia, gênero, classe, religiosidade e nacionalidade na literatura infantil. A disciplina intitulada “Seminário de Estudos Aprofundados” apresenta bibliografia acerca das experiências étnico-culturais na formação de professores/as. O componente “Políticas governamentais na educação brasileira” traz uma referência sobre ações afirmativas e diversidade. Por último, a disciplina optativa “Fundamentos econômicos e institucionais de políticas públicas” apresenta na bibliografia o debate sobre etnodesenvolvimento e diversidade étnica.

Ao analisar as ementas e bibliografias dos componentes curriculares da UFRGS, identificamos um total de seis disciplinas obrigatórias e oito disciplinas eletivas em interfaces com o debate étnico-racial, para além da disciplina específica. Tal dado demonstra conformidade aos princípios assumidos durante o texto do PPC, bem como com as determinações trazidas pelas DCNERER e DCNP. Em confronto com as demais instituições, o currículo oficial do curso de Pedagogia/UFRGS permite identificar maior expressividade de inclusão das questões étnico-raciais.

A despeito das disciplinas do curso de Pedagogia/UFRGS demonstrarem interconexões significativas do debate étnico-racial com diversos componentes curriculares, consideramos ainda insuficiente para o enraizamento da dimensão racial nas diferentes áreas do currículo. Dentre as 40 disciplinas obrigatórias do currículo, sete disciplinas, incluindo a específica, abordam a temática étnico-racial. Das 16 disciplinas que compõe o grupo de

alternativas abrangendo o percurso formativo escolhido pelos/as estudantes, nenhuma contempla a questão étnico-racial. Sobre as disciplinas eletivas, o currículo novo apresenta mais de 100 proposições curriculares, porém somente oito realizam interfaces com a discussão étnico-racial.

Apesar do esforço de alguns/as docentes, em incluir o debate das relações étnico-raciais no currículo, as ações efetuadas nesse campo ainda são insatisfatórias para a formação de professores/as em uma perspectiva antirracista. As três universidades permanecem balizadas por uma bibliografia clássica desvinculada dos nossos contextos sociais, históricos e raciais. Tais intelectuais, considerados/as clássicos/as, consolidaram o cânone acadêmico apoiados/as no estabelecimento de relações desiguais do poder na disputa e definição do que deve ser considerado como verdadeiro.

Gomes (2019) destaca:

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamento autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites (GOMES, 2019, p. 232).

A hegemonia epistemológica dominante nos currículos é mencionada nas entrevistas com docentes, especialmente pela professora Joana ao observar o predomínio da abordagem materialista histórica dialética fundamentando disciplinas e áreas da Pedagogia. As análises, nas palavras da docente, levam em consideração somente a luta de classes e são insuficientes para compreender a organização da sociedade, sobretudo, a brasileira, erguida pelo trabalho escravo, controlado pela raça e gênero. Logo, não é possível pensar as desigualdades sem interseccionalizar as categorias de classe, raça, gênero e sexualidade como mobilizadoras dos processos de opressão.

Com isso, não pretendemos descartar as elaborações de diferentes intelectuais, mas sim, considerar as produções de estudiosos/as críticos/as que não se inseriram no cânone hegemônico do conhecimento e analisaram as realidades reconhecendo seus contextos e *lócus* de enunciação. Ampliar as discussões compreendendo que a noção de raça estruturou as relações sociais não significa rejeitar as teorias adotadas historicamente no currículo da Pedagogia, mas apreender sua insuficiência para interpretar, analisar e alterar o sistema educacional.

Ressaltamos as escolhas e limitações da nossa pesquisa que analisou, principalmente, o currículo oficial, ou seja, os documentos compositivos da organização

curricular dos cursos de Pedagogia. Além disso, procuramos compreender a percepção docente quanto ao papel das questões étnico-raciais e da disciplina obrigatória na formação de pedagogos/as. No entanto, o currículo não se esgota na prescrição, pelo contrário, expressa-se nos diferentes âmbitos das instituições, abrangendo estrutura, organização, práticas, conteúdos, experiências e diferentes ações implícitas e explícitas reproduzidas nos espaços acadêmicos.

Ao analisar os projetos, planos e programas curriculares identificamos a perspectiva formal do currículo, dimensão extremamente importante nos processos de definição dos conhecimentos considerados legítimos permeados por disputas e relações de poder. Coexistentes a esses movimentos estão as práticas emergidas por discentes e docentes no interior das universidades, as quais muitas vezes, escapam aos olhares, foco e limitações das pesquisas. Por isso, os currículos praticados pelos/as docentes das diferentes disciplinas ultrapassam os conteúdos propostos nos planos e programas, permitindo alcançar o debate racial, ainda que não apresente formalmente referências a essa abordagem. Muitas dessas alterações, advindas tanto no currículo vivido como no prescrito, resultam da atuação e protagonismo de estudantes negros/as que pressionam e abrem caminhos para a ampliação e reconhecimento da intelectualidade negra como produtora de conhecimentos.

Dada a relevância das práticas curriculares, nos diferentes espaços da universidade e os limites dos objetivos da pesquisa, consideramos fulcral aos futuros estudos identificar as possibilidades da temática étnico-racial para além dos documentos oficiais. Analisar a presença da abordagem étnico-racial em outros espaços como eventos, seminários, oficinas, grupos de estudos, núcleos, laboratórios e ambientes de convivência da instituição coopera com a identificação e o reposicionamento de possibilidades antirracistas outras no processo formativo de discentes.

Por outro lado, entendemos que as ações sucedidas nos diferentes espaços de formação da universidade não atingem todos/as estudantes, tendo em conta o caráter flexível de tais atividades. A participação em eventos, pesquisas, estudos, entre outras possibilidades, muitas vezes são limitadas a um grupo de discentes com condições físicas e materiais para transitar na universidade e praticar as diversas experiências proporcionadas. Além disso, a execução de tais propostas está condicionada ao oferecimento dos/as docentes e coletivos inseridos na universidade, dificultando os movimentos de regularidade e enraizamento da questão racial nas políticas e práticas curriculares.

Mediante o exposto, admitimos as alterações realizadas no processo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais no currículo oficial como medidas

potentes na formação de professores/as para uma educação antirracista. As disciplinas específicas obrigatórias nas três instituições e a transversalização assumida nas demais disciplinas mencionadas, ainda que insuficientes, são ações reveladoras de avanços quanto a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas respectivas Diretrizes. E mais, expressam resistências e disputas do campo do currículo pelo reconhecimento da abordagem racial, as quais possibilitam que, de frestas e frestas, se descolonize a Pedagogia.

Endossando o debate sobre a necessidade de a abordagem racial estruturar as dimensões do currículo de Pedagogia, apresentamos uma análise das produções acadêmicas de conclusão de curso que estabeleceram interfaces com as questões étnico-raciais.

A EREER nos Trabalhos de Conclusão de Curso

Nas falas dos/as docentes entrevistados/as, a abordagem étnico-racial é expressa em outros momentos para além da disciplina obrigatória, como nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Conforme relatos, as próprias discussões geradas durante a disciplina obrigatória motivaram aos/as estudantes eleger a questão racial como temática de estudo nos trabalhos acadêmicos. O incentivo para pesquisas acerca das relações étnico-raciais e conhecimentos afro-brasileiros é apresentado pelo Parecer nº 03/2004, com o intento de ampliar a produção de conhecimento acerca das diferentes populações da sociedade brasileira.

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (BRASIL, 2004a, p. 21).

Além disso, as Diretrizes do Curso de Pedagogia também destacam o fomento e a participação dos/as estudantes em estudos e investigações, prevendo a realização de pesquisas com o propósito uma aproximação das esferas da produção científica. Orientam, ainda, o desenvolvimento de pesquisas no conjunto dos componentes curriculares, em organização de seminários, grupos e núcleos de pesquisas, entre outras atividades. Tais determinações e propostas foram constatadas nos três Projetos dos cursos pesquisados, e evidenciaram o comprometimento com a pesquisa como forma de contribuir para a formação e desenvolvimento científico. Por isso, é pertinente levantar as produções acadêmicas de TCCs

elaborados pelos/as estudantes que tomaram como eixo as questões étnico-raciais¹⁷⁷. Assim sendo, o recorte temporal foi definido de acordo com a disponibilização dos trabalhos nas instituições, em respectivas vias eletrônicas. Na UFPR e UFSC, foram situados os TCCs entre 2013 e 2019. Na UFRGS, os trabalhos disponibilizados compreenderam o período entre 2008 e 2019. Diante disso, padronizamos o mesmo recorte temporal para as três instituições, definindo o período entre 2013 e 2019.

No que tange o curso da UFPR, o objetivo da construção do TCC é “oportunar ao aluno do Curso de Pedagogia a integração e sistematização de conteúdos e experiências desenvolvidos e apropriados ao longo da periodização curricular, a partir de fundamentação teórica e metodológica orientada pelos docentes do curso.” (UFPR, 2018, p. 28). Destacamos: para acessar as informações dos trabalhos acadêmicos, esquadriamos no próprio site do curso um Banco de TCCs produzidos entre os anos de 2013 e 2018. O quadro a seguir apresenta os trabalhos com aproximações das questões étnico-raciais, entre os anos de 2013 e 2019, no curso de Pedagogia/UFPR.

¹⁷⁷ Elegemos os TCCs a partir de seus títulos, admitindo o pressuposto de que a temática central seja explicitada nos títulos, mesmo reconhecendo os limites em mapear a produção acadêmica a partir desse item. A busca foi realizada com base nos mesmos descritores utilizados para analisar os outros documentos, entre eles: relações etni*raci*”, “história e cultura africana e afro-brasileira”, “diversidade”, “branquitude” e “Lei 10.639/2003”.

Quadro 20: TCCs do curso de Pedagogia/UFPR com foco étnico-racial entre 2013 e 2019.

ANO	TÍTULO	ESTUDANTE	ORIENTAÇÃO
2013	Relações raciais, literatura infanto-juvenil e livros didáticos de Língua Portuguesa em contexto escolar	Solange Aparecida Rosa	Paulo Vinícius Baptista da Silva
2013	Análise das relações raciais em um livro didático de português do 5º ano	Flávia Carolina da Silva	Paulo Vinícius Baptista da Silva
2014	Relações raciais na educação infantil: O que dizem as produções de conhecimento do NEAB da UFPR?	Helena Alvez Dalto	Lucimar Rosa Dias
2014	Relações raciais: Educação e cinema. A representação cinematográfica da juventude negra em espaços escolares e seus sentidos	Aline Fernanda Carneiro e Ana Caroline Ferraz dos Santos	Lennita Ruggi
2015	Os projetos de intervenção no PDE e a diversidade étnico-racial em Curitiba	Eliane Regina Graciano e Tatiane Cristina da Silveira	Lucimar Rosa Dias
2016	Análise das relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa 13 anos após a lei 10.639/03	Isabella Sacramento da Silva	Paulo Vinícius Baptista da Silva
2016	Conhecendo a implementação da lei 10.639/03 na educação básica por meio de pesquisas acadêmicas	Vanessa Kuss Pessoa e Vânis Kuss Pessoa	Lucimar Rosa Dias
2016	Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de História: Abordagem em Livros Didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Franciele de Fátima Kososki do Prado	Nadia Gaiofatto Gonçalves
2016	Trajetória de escolarização e profissionalização de professoras negras: Percepções e memórias	Claudemir do Amaral	João Paulo Pooli

2017	A formação de professoras para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais: uma experiência na rede municipal de Curitiba	Milena de Lara Venâncio e Thays Samara Silva Zau	Lucimar Rosa Dias
2017	A Lei 10.639/03 e o ensino de história: artigos em periódicos acadêmicos (2003-2016)	Leni Pereira Lima	Nadia Gaiofatto Gonçalves
2017	As questões de gênero e étnico-raciais na literatura infantil	Thalisie Cristine Putrique	Lennita Oliveira Ruggi
2018	“Às vezes com lágrimas nos olhos, às vezes com sorriso nos lábios”. Maria Tereza da Silva: a história de superação de uma Mulher negra do setor de educação da universidade federal do Paraná”	Jessica Cavaleiro e Rhuana Batista Kieras Teixeira Fraguas	Lucimar Rosa Dias
2018	#VALORIZAESTUDANTES: desafios para inclusão racial no ensino superior	Aline Bianna dos Santos e Natália Berti Davanço Carvalho	Josafá Cunha
2018	Trajetórias educacionais de mulheres negras privadas de Liberdade	Juliana Maria da Rosa	Gabriela Reyes Ormeno
2019	Intelectuais negras no curso de pedagogia da UFPR: trajetórias e resistências.	Sanciaray Yarha Silva Da Rosa	Carolina dos Anjos de Borba
TOTAL DE TRABALHOS: 16			

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Informações retiradas do repositório da biblioteca virtual da UFPR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

Como podemos perceber, encontramos um total de 16 trabalhos imersos na questão étnico-racial e defendidos em um período de 7 anos. As temáticas abrangeram estudos sobre relações étnico-raciais nas dimensões: livro didático, literatura infantil, cinema, educação básica e formação de professores/as. Além disso, localizamos trabalhos que abordaram a trajetória de professoras e mulheres negras, a Lei Federal nº 10.639/03 e a inclusão racial no ensino superior¹⁷⁹. Quanto aos/as docentes orientadores/as, 5 trabalhos foram orientados pela professora Lucimar, 3 pelo professor Paulo Vinícius, e 1 pela professora Carolina, participantes da pesquisa. Os demais foram orientados por outros professores/as vinculados/as ao curso.

Imputamos a presença da temática, nos trabalhos de TCCs, ao conjunto de ações efetuadas no âmbito do curso de Pedagogia que promovem a discussão racial, como também nas dinâmicas engendradas por toda a universidade. Consideramos os estudos realizados, principalmente a disciplina específica do curso, como primordiais na consolidação dessa abordagem como um campo de pesquisa de suma relevância para o desenvolvimento científico.

Além desses dados, procuramos o número total de TCCs defendidos entre 2013 e 2019 na UFPR, abaixo relacionados:

Quadro 21: Número de TCCs do curso de Pedagogia/UFPR

ANO	TCCs SOBRE QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	NÚMERO DE TCC'S APRESENTADOS NO ANO
2013	02	46
2014	02	56
2015	01	69
2016	04	83
2017	03	90
2018	03	76
2019	01	93
Total	15	513

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

¹⁷⁹ Cabe ressaltar que localizamos alguns trabalhos com abordagem na educação quilombola e indígena, mas não incluímos no levantamento considerando os objetivos da pesquisa.

Os dados confirmam uma discrepância ao confrontar a quantidade total de trabalhos produzidos com aqueles que adotaram a questão étnico-racial. No período de 7 anos foram produzidos 513 TCCs, sendo somente 15 trabalhos com foco na discussão étnico-racial. Mesmo com a presença do tema em todos os anos analisados, observamos que a proporção dos trabalhos com cerne nas questões étnico-raciais ainda é reduzida perante o total da produção.

O Projeto da UFSC compreende o TCC como uma pesquisa individual executada em duas etapas: elaboração do projeto e construção da monografia a ser defendida. O repositório institucional da UFSC disponibiliza os trabalhos defendidos entre os anos de 2013 e 2019. Evidenciamos no quadro a seguir a produção acadêmica sobre a questão étnico-racial desse período:

Quadro 22: TCCs do curso Pedagogia/UFSC com foco étnico-racial entre 2013 a 2019.

ANO	TÍTULO	ACADÊMICO/A	ORIENTAÇÃO
2013	África e afrodescendentes na coleção didática de História "Asas para Voar"	Arlene Dalila Gonzaga	Clarícia Otto
2015	Relações étnico-raciais e prática pedagógica na Educação Infantil	Camila da Silva Santana	Joana Célia dos Passos
2015	Mulher negra no Ensino Superior: "Eu quero fazer parte dessa sociedade"	Fabienne Neide da Cunha	Joana Célia dos Passos
2015	O programa institucional de apoio pedagógico aos estudantes na Universidade Federal de Santa Catarina: um olhar sobre suas contribuições à permanência de cotistas negros	Ivanilde de Jesus dos Santos Ferreira	Joana Célia dos Passos
2015	As princesas negras que encontrei: por uma educação literária antirracista	Adriane Cristina Cantão Vieira	Eliane Debus
2016	Os temas das culturas afro-brasileira e indígena na redefinição curricular do material didático de História utilizado no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis/SC	Sabrina Regina Silva Machado	Jéferson Silveira Dantas
2016	A diversidade étnico-racial no livro didático de história regional "Santa Catarina de todas as gentes": possibilidades e limites	Schirley Alflen	Clarícia Otto
2016	Relações raciais e formação de professores: um olhar a partir do currículo do curso de Pedagogia da UFSC	Valdirene Aparecida da Silva	Joana Célia dos Passos
2017	O protagonismo negro nos contos de fadas modernos	Aline da Silva Dutra	Eliane Debus
2017	Os recontos africanos nas obras de Rogério Andrade Barbosa: entre o viés artístico e as contribuições políticas	Kainara Ferreira de Souza	Eliane Debus
2017	José Eduardo Agualusa e as literaturas africanas de língua portuguesa para a infância	Gabriela Calônico de Oliveira	Eliane Debus
2018	As relações étnico-raciais na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: implicações na formação de professores	Juliana de Sousa Barbosa	Simone Vieira de Souza
2019	A importância da consciência negra na Escola pública	Jessica Veras da Silva Estauski	Joana Célia dos Passos e Stela Rosa
2019	Formação de professores e as relações étnico-raciais na educação infantil	Laiana Karine da Rosa Baretta	Patrícia Moraes Lima
2019	A figura dos griots nos livros de Rogério Andrade Barbosa: para pensar práticas pedagógicas antirracistas	Amanda Carraro	Eliane Debus

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Informações retiradas do repositório da biblioteca virtual da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/7426>. Acesso em 20 jan. 2021.

Constatamos um total de 15 trabalhos que abordaram a questão étnico-racial no âmbito do curso de Pedagogia/UFSC. Os temas abarcaram: literatura africana e afro-brasileira, livros didáticos, formação de professores/as, mulheres e estudantes negros/as no ensino superior, e prática pedagógica na Educação Infantil. As orientações dos TCCs foram realizadas por 6 docentes, sendo que a professora ministrante da disciplina obrigatória orientou 5 trabalhos. Outros 5 trabalhos foram orientados pela professora Eliane Debus, vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino do CED, pesquisadora da temática africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, além de coordenar o PET Pedagogia.

No quadro a seguir, podemos confrontar os trabalhos produzidos acerca das questões étnico-raciais com o número total de TCCs produzidos no mesmo período.

Quadro 23: Número de TCCs do curso de Pedagogia/UFSC

ANO	NÚMERO DE TCCs SOBRE QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	NÚMERO DE TCC'S APRESENTADOS NO ANO
2013	01	51
2014	00	54
2015	04	34
2016	03	74
2017	03	57
2018	01	50
2019	03	38
Total	15	358

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

No universo de 358 trabalhos acadêmicos, produzidos entre 2013 e 2019, 15 TCCs focalizaram a questão étnico-racial, revelando, assim como na UFPR, uma proporção reduzida confrontando com a produção total de trabalhos. Apesar disso, consideramos relevante a existência de TCCs sobre a temática étnico-racial em praticamente todos os anos, exceto em 2014, quando não houve nenhum trabalho com esse foco.

A pesquisa acadêmica na UFRGS é considerada primordial na formação de professores/as, ofertando disciplinas ligadas à pesquisa, além da realização do TCC que pode ser elaborado pautado nas implicações do estágio docência ou atividades de pesquisa e

extensão desenvolvidas durante o curso (UFRGS, 2018). Os TCCs estão disponíveis no repositório digital da UFRGS que armazena trabalhos acadêmicos do curso de Pedagogia desde 2008. E, para esse balanço foi utilizado o recorte temporal entre 2013 e 2019, o mesmo adotado no levantamento da UFSC e da UFPR. A seguir o quadro com os referidos dados:

Quadro 24: TCCs do curso Pedagogia/UFRGS com foco étnico-racial entre 2013 e 2019

ANO	TÍTULO	ESTUDANTE	ORIENTACAO
2013	Capoeira angola na escola: uma alternativa à formação integral dos estudantes	Viviane Malheiro Barbosa	Aline Lemos da Cunha Della Libera
2014	O "lápiz cor-de-pele": a construção de identidades raciais nas práticas escolares	Camila Oliveira Alves Boucinha	Gládis Elise da Silva Kaercher
2014	"Queriam conhecer novas tribos, em busca de comida eles encontraram o Brasil": o ensino da história da África e dos afrodescendentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Manoela Cristina Sfalcin da Rosa	Nilton Mullet Pereira
2014	"Eu sou negro loiro, e daí né!?" : a cor da pele na constituição das identidades infantis	Stéfani de Aguiar Vieira	Leni Vieira Dornelles
2014	Pertencimento étnico-racial, negritude e literatura: narrativas e produções de crianças dos anos iniciais	Kyanny Denardi da Costa	Carla Beatriz Meinerz
2015	"Isso está de bom tamanho pra comunidade que a gente Atende": Educação Antirracista na Educação de Jovens e Adultos	Beatris de Moraes Pinto	Aline Lemos da Cunha Della Libera.
2015	"E se eles fossem negros?"	Mariane Schwalb Rios	Gládis Elise da Silva Kaercher
2015	Contando outras histórias - personagens negros positivados utilizados por professoras do curso UNIAFRO para uma educação antirracista na educação infantil	Ana Márcia da Silva	Leni Vieira Dornelles
2016	Identidade racial docente: Trajetórias e desafios percorridos	Vanessa Rosa da Costa	Gládis Elise da Silva Kaercher
2016	Ensinar e aprender nas religiões de matriz africana: Sabedorias Populares em busca de uma Educação Antirracista na EJA	Débora Pinheiro Ferreira	Aline Lemos da Cunha Della Libera.
2016	Identidade e relações étnico-raciais em produções audiovisuais para a infância: o que as imagens ensinam?	Hayde Raquel Lorenzi	Fabiana de Amorim Marcello

2016	Raça é um tema trabalhado na escola de crianças por professoras negras?	Lúcia Fernanda Rosa	Leni Vieira Dornelles
2016	Uma escola ilegal: Limitações e inconsistências da implementação da Educação para as Relações Étnicorraciais	Fabiane Oliveira Machado	Gládis Elise da Silva Kaercher
2017	Profe, você está muito negra hoje: reflexões sobre a prática docente, a partir de uma narrativa autobiográfica	Mayra Gomes da Silva	Aline Lemos Cunha Della Libera
2017	“Olha profe, eu pareço com ela!”: As Implicações da ERER na Construção de Identidade Racial	Michelle Maciel Ribeiro	Gládis Elise da Silva Kaercher
2017	Cabelo enrolado, deixa! O marcador identitário para uma pedagogia diferenciada?	Jaqueline Oliveira Machado	Paulo Peixoto de Albuquerque
2017	Mulheres Negras: Formação docente a partir de uma narrativa autobiográfica.	Mariana Boeno Ramos	Aline Lemos da Cunha Della Libera
2017	Mulheres Negras e Ações Afirmativas: a interpelação necessária na Educação Pública	Carine Lemos da Silva	Paulo Peixoto de Albuquerque
2018	“Sou negro, mas sou honesto”. Contribuições para uma Educação Antirracista na Educação de Jovens e Adultos	Tamires dos Santos Lemos	Aline Lemos Cunha Della Libera
2018	Cabelo cresce... Preconceito também! Uma análise dos livros de literatura infantil para o Empoderamento de meninas negras	Evelyn Souza Rosa	Jane Felipe de Souza
2019	Percursos da educação das relações étnicorraciais em uma turma dos anos iniciais	Laysla Carneiro Abreu da Silva	Caroline Pacievitch
2019	“Existe racismo no Brasil?”: Três curta-metragens para problematizar a questão racial e o racismo para a educação no Brasil	Luana de Oliveira Serpa Botelho	Fabiana de Amorim Marcello

Fonte: Elaboração da autora, 2020¹⁸¹.

¹⁸¹ Informações retiradas do repositório da biblioteca virtual da UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26454>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A produção acadêmica que trata das questões étnico-raciais no curso de Pedagogia/UFRGS representa um número de 22 trabalhos, em um período de 7 anos. As temáticas abordadas expressam uma variedade de assuntos: preconceito e discriminação nos contextos educacionais, trajetórias de professoras e mulheres negras na educação, pertencimento e identidade étnico-racial nos diferentes níveis e modalidades da educação, ensino de história africana e afro-brasileira, livros didáticos e literatura, religiões de matrizes africanas, entre outros temas. As orientações dos trabalhos foram realizadas por um total de 9 docentes, sendo que dentre os 22 trabalhos, 6 foram orientados pela professora que propôs a disciplina obrigatória sobre a questão racial.

Ao confrontarmos o número total de TCCs produzidos pelo curso de Pedagogia/UFRGS, no mesmo recorte temporal, temos os seguintes dados:

Quadro 25: Número de TCCs do curso de Pedagogia/UFRGS

ANO	NÚMERO DE TCCS SOBRE QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	NÚMERO DE TCCS APRESENTADOS NO ANO
2013	01	67
2014	04	91
2015	03	80
2016	04	80
2017	06	68
2018	02	73
2019	02	77
Total	22	536

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Observamos que dentre um total de 536 TCCs, elaborados no curso de Pedagogia/UFRGS, 22 assumiram a abordagem étnico-racial com centralidade na produção acadêmica. Ainda que esse dado revele uma diferença entre o universo total e os trabalhos sobre a temática étnico-racial, a UFRGS destaca-se pelo maior número de trabalhos entres as três universidades. Vale ressaltar: a UFRGS conta com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) desde 1992, e desenvolve ações e programas voltados para a educação antirracista. Além disso, a promoção do curso UNIAFRO, desde 2013, e a criação do NEAB, em 2014, contribuíram efetivamente para o processo de enraizamento da dimensão

étnico-racial no curso de Pedagogia, expressando um número considerável de trabalhos acadêmicos que assumem como foco de estudos a questão étnico-racial.

Mesmo a UFPR contando com um NEAB desde 2004 e com a disciplina específica optativa desde 2005, a proporção de trabalhos que abordam as relações étnico-raciais é a menor entre as três universidades. Esse quantitativo poderá ser ampliado a partir da oferta da disciplina específica obrigatória, prevista para a 6ª fase do curso de Pedagogia, ministrada pela professora concursada para a própria disciplina.

O curso de Pedagogia/UFSC que conta com o Grupo ALTERITAS desde 1996, ampliou a perspectiva racial como temática de estudos, pesquisas e extensão, somente em 2013, com a entrada da professora Joana Célia dos Passos. Considerando a disciplina obrigatória ofertada pela professora na 1ª fase do curso, acreditamos que a temática levará um tempo para ser enraizada no currículo, passando a ser assumida nas próximas produções acadêmicas.

Observamos, nas três instituições, uma amplitude de temáticas assumidas nos trabalhos, contribuindo para a construção do campo de pesquisas sobre as relações étnico-raciais. Tais temáticas revelam uma conexão com os assuntos e conteúdos previstos nos programas e planos de ensino das disciplinas obrigatórias, demonstrando a relevância das discussões realizadas nesses componentes curriculares no processo de construção e ressignificação de um modo de produzir ciência que contemple a categoria racial.

Embora a proporção dos trabalhos totais seja muito maior com relação aos que focalizam a questão racial nas três universidades, consideramos esse número significativo, tendo em conta a existência de uma variedade de temáticas sujeitas aos interesses dos/as estudantes para o desenvolvimento dos seus trabalhos. A partir dos dados, percebemos que as discussões em torno da dimensão étnico-racial engendradas no processo de formação inicial de professores/as da UFPR, UFSC e UFRGS, sobretudo nas disciplinas obrigatórias, ecoam nas escolhas dos/as discentes que encontram possibilidades de aprofundar e contribuir com o campo de pesquisas sobre relações étnico-raciais.

Ademais, a receptividade aos interesses revelados pelos/as estudantes na definição das temáticas encontra-se associada aos/as docentes envolvidos/as nesta pesquisa, realçando o papel desses sujeitos não só na disputa curricular pelo reconhecimento da questão racial, como também no reposicionamento e na visibilidade dessa dimensão como temática de estudos e pesquisas. Esses/as docentes, juntamente com os/as demais que acolhem e assumem a orientação de trabalhos com o foco racial, permitem ampliar perspectivas negras, africanas

e afro-brasileiras, contribuindo com a institucionalização da educação das relações étnico-raciais na Pedagogia.

A recorrência anual de produções acadêmicas, com centralidade na temática racial, expressa mais uma dimensão do conjunto de elementos que compõe a prática curricular, e necessita ser acionada no processo de enraizamento das relações étnico-raciais como estruturantes do processo de formação de professores/as antirracistas.

Em face ao exposto, buscamos demonstrar neste capítulo a insurgência de intelectuais negras na formulação de princípios e conteúdos de um projeto de educação emancipatório. As práticas subversivas e insubmissas destas professoras negras, articuladas aos demais docentes que participaram da pesquisa, criaram caminhos e abriram possibilidades para uma reeducação das relações étnico-raciais, emergindo no campo da formação de professores/as da UFPR, UFSC e UFRGS, a partir de proposições de disciplinas, grupos e núcleos de estudos e pesquisas, projetos de extensão, eventos, seminários, bem como na produção de trabalhos acadêmicos, ecoando nos diferentes espaços da universidade.

6 “E NÃO HÁ QUEM PONHA UM PONTO FINAL NA HISTÓRIA”¹⁸²

*Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.*

*Na face do jovem
o frescor da pele,
e o brilho dos olhos
são dúvidas.*

*Nas mãos entrelaçadas
de ambos, o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas explodem.*

*O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história.*

*Infinitas são as personagens:
Vocó Kalinda, Tia Mambene,
Primo Sendó, Ya Tapuli,
Menina Meká, Menino Kambi,
Neide de Brás, Cíntia da Lapa,
Piter do Estácio, Cris do Acari,
Mabel do Pelô, Sil de Manaira,
E também de Santana e de Belô
e mais e mais, outras e outros...*

*Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias.
E não há quem ponha
Um ponto final no rap.*

*é preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora.
(Evaristo, 2017, p. 88).*

Chegamos na última seção deste trabalho com a convicção de que as dúvidas são maiores do que as certezas, revelando o caráter inacabado do conhecimento e da própria experiência vital. Por isso, reconhecemos: não chegamos ao fim, considerando as indagações, apontamentos e proposições emergidas neste trabalho, permanecidas em aberto no processo coletivo de construção do conhecimento, sem a pretensão de colocar um ponto final na história.

¹⁸² Licença poética do poema: Do velho ao jovem:

EVARISTO, Conceição. Do velho ao jovem. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

Nesta última seção, pretendemos retomar os caminhos trilhados nas itinerâncias da pesquisa, que assumiu como objetivo central os processos para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para isso, analisamos os documentos produzidos pelas três instituições, especialmente, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, os Programas e Planos de Ensino das disciplinas, com o propósito de identificar as possibilidades de implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Além disso, optamos pela realização de entrevistas com professores/as do curso, a fim de compreender e visibilizar os processos e os sujeitos que protagonizaram a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS. Escolhemos entrevistar docentes responsáveis pela criação de disciplinas obrigatórias de perspectiva racial, além dos próprios professores/as que a ministram no curso, considerando a relevância das narrativas, informações e experiências reveladas pelos/as participantes no processo de disputa curricular. Foram realizadas entrevistas com um total de nove docentes vinculados/as às três instituições pesquisadas, dentre esses/as, sete mulheres cisgênero, sendo cinco mulheres negras e duas brancas e, dois homens cisgênero negros.

O currículo foi assumido como um território em permanente disputa, resultado das relações de poder envolvidas no processo de legitimação dos conhecimentos balizadores da estrutura acadêmica. Compreendemos que a potência curricular não se esgota no documento prescrito, abrangendo uma multiplicidade de dimensões, desde a produção do texto oficial até as ações pedagógicas efetuadas no cotidiano universitário. Mesmo considerando a relevância do conjunto de dimensões que compreendem o currículo, não tivemos a pretensão de analisar todos os elementos envolvidos no processo curricular. Centralizamos a pesquisa nos documentos produzidos pelos cursos de Pedagogia (Projetos Políticos Curriculares, Programa e Planos de Ensino) e nas entrevistas com docentes, considerando a necessidade de a perspectiva racial pautar o currículo prescrito, assegurando a legitimidade e institucionalização da EREER na formação de professores/as.

O trabalho fundamentou-se nas políticas educacionais produzidas nas/pelas lutas do Movimento Negro, especialmente na Lei Federal nº 10.639/2003 e nas DCNERER, que

propõem uma reeducação das relações étnico-raciais, bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essas diretrizes regulamentam os diferentes níveis e modalidades dos sistemas de ensino, atribuindo centralidade nas instituições superiores, as quais deverão incluir nas diferentes atividades e componentes curriculares a educação das relações étnico-raciais como eixos estruturantes dos cursos.

No decorrer do texto, evidenciamos as DCNERER inseridas em um conjunto amplo de políticas educacionais criadas pelos movimentos sociais, reivindicando não apenas o acesso à educação, mas alterações curriculares que deslocalizam o paradigma hegemônico eurocêntrico, reconhecendo as populações afrodiáspóricas como sujeitos do conhecimento, conhecimentos historicamente ignorados e ocultados por uma lógica ocidental, moderna e universal. Logo, as reivindicações trazidas pelos movimentos negros impactam em todo o sistema educacional, alteram lógicas epistemológicas de construção do conhecimento e apresentam outras interpretações e análises a partir de uma perspectiva negra brasileira.

A proposta de descolonização dos currículos, formulada pelo Movimento Negro, permitiu interlocuções com os estudos pós-coloniais e decoloniais, compreendidos em um conjunto formado por intelectuais, grupos e perspectivas, que assumem um projeto político e epistêmico de transformação social contra as diferentes formas de violência. A noção assumida de decolonialidade reposiciona para primeiro plano a longa tradição de resistências, propostas práticas e teóricas produzidas nas lutas por emancipação protagonizadas por negros/as.

O pensamento pós-colonial enfatiza que o mundo não foi completamente descolonizado após a independência das colônias, levando em consideração as hierarquias preservadas através do controle da economia, recursos naturais, decisões políticas, relações raciais, gênero e produção do conhecimento. Além das relações de exploração e negação dos sujeitos, as perspectivas pós-coloniais e decoloniais reconhecem as práticas de resistência desde que os primeiros povos colonizados enfrentaram as ordens impostas. Nessa discussão, a ideia de decolonialidade implica reconhecer e visibilizar a diversidade de conhecimentos produzidos pelas populações inferiorizadas, construindo projetos de resistência política, teórica e epistemológica defronte a colonialidade.

A partir disso, a tese assumiu como principal pressuposto **a insurgência de intelectuais negras e negros na formulação e disseminação de uma perspectiva negra decolonial brasileira atuando nas universidades do Sul do Brasil**. Tal perspectiva foi protagonizada por docentes negros/as, inseridos/as nos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, em articulação com grupos, núcleos e organizações ligadas aos movimentos

negros. As atuações desses sujeitos provocaram alterações na estrutura curricular dos cursos, por meio de diferentes proposições, sejam teóricas, práticas e políticas, incidindo nas esferas do ensino, pesquisa e extensão.

A análise dos PPCs constatou a dimensão étnico-racial referenciada nos três documentos curriculares dos cursos. No caso dos Projetos da UFPR e UFRGS, reformulados em 2018, apresentaram as DCNERER como orientadoras do processo de formação inicial de professores/as. Quanto ao Projeto da UFSC (2008) identificamos somente indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) como regulamentadoras do curso. No caso das DCNERER, aprovadas anteriormente as DCNP, não há nenhuma referência.

Sobre os componentes curriculares específicos que abordaram a questão étnico-racial, destacamos a UFPR que oferece a disciplina “Diversidade étnico-racial, de gênero e sexual”, com a carga-horária de 60 horas. A disciplina “Diferença, estigma e educação” ofertada no curso de Pedagogia/UFSC, com 54 horas. E a disciplina “Educação e Relações Étnico-raciais” ministrada na UFRGS, com a carga-horária de 30 horas.

Quanto aos conteúdos, metodologias e bibliografias, as disciplinas específicas atribuíram centralidade na discussão das relações raciais no Brasil e nos processos de socialização de crianças e jovens no sistema educacional. Os componentes articulam o debate racial com outras dimensões que estruturam a sociedade, como sexualidade, gênero, classe, religião, entre outras, cooperando para uma perspectiva interseccional, assinalando diferentes formas de opressões, sejam elas racistas, sexistas, coloniais e patriarcais. Sobre isso, a disciplina da UFPR destaca-se por inserir o debate da interseccionalidade como eixo articulador das discussões das marcações sociais. Além disso, as disciplinas também contemplaram as legislações sobre as questões étnico-raciais e o ensino de história africana e afro-brasileira, bem como a proposição de criação de metodologias de trabalho com a educação básica, por exemplo, materiais e intervenções didáticas para o trato das questões étnico-raciais nas instituições.

O processo de institucionalização da dimensão étnico-racial no currículo e criação dessas disciplinas tornou-se central para o trabalho. As entrevistas com docentes dos cursos foram fundamentais para compreendermos os momentos de negociações, disputas, resistências, desafios e possibilidades encontradas no decorrer de uma luta por espaços historicamente negados, confirmando que o campo das teorias pedagógicas tem sido um dos mais resistentes a reconhecer as diferentes formas de produção do conhecimento.

Nesse percurso, imputamos a institucionalização do debate racial ao trabalho emergido pelos movimentos sociais, sobretudo, aqueles ligados aos movimentos negros. As entrevistas evidenciaram a participação de coletivos sociais atuando no interior dos cursos de Pedagogia, mencionando a atuação de entidades como o Núcleo de Estudos Negros (NEN) na UFSC e o Grupo Palmares na UFRGS. Além destes, destacam-se os grupos de pesquisas e extensão como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/as da UFPR, o Grupo de estudos e pesquisas sobre diferença, arte e educação (ALTERITAS) da UFSC, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) e o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), ambos da UFRGS. Tais grupos tiveram papel fundamental na inclusão do debate étnico-racial nos currículos dos cursos e permanecem desenvolvendo ações a fim de romper as estruturas raciais das instituições. As atuações dos diversos coletivos sociais, em vínculo com as universidades pesquisadas, fundamentaram a concepção do Movimento Negro como ator político na produção e disseminação de conhecimentos com intuito de superar o racismo e as desigualdades raciais no país.

Frente a esses coletivos sociais identificamos o trabalho dos/as docentes que lutaram pela institucionalização da perspectiva racial no currículo e, permanecem pautando a discussão no curso. Evidenciamos a atuação de Lucimar Rosa Dias, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Carolina Anjos de Borba, Ida Mara Freire, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Joana Célia dos Passos, Gládis Elise da Silva Kaercher, Dilmar Luiz Lopes e Carla Beatriz Meinerz, protagonistas do debate racial no interior das três instituições, resultando na criação de disciplinas obrigatórias com enfoque na educação das relações étnico-raciais na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia.

O processo de institucionalização de disciplinas obrigatórias, na estrutura curricular, coaduna-se entre as universidades pesquisadas. As três instituições foram marcadas pela presença de entidades e grupos sociais pressionando a entrada da discussão; atuação de docentes negros/as assumindo a perspectiva racial nas reuniões, assembleias e reformas curriculares; articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no processo de enraizamento do debate; tensionamentos promovidos por estudantes que exigiam a abordagem racial na sua formação; e principalmente pelos sujeitos que acessaram a universidade através de políticas de ações afirmativas.

Nas três experiências, a disciplina obrigatória foi disputada e institucionalizada nos movimentos de reformulação e adaptação curricular sofrida pelos cursos. No caso da UFSC e UFPR, as discussões realizaram-se anterior a aprovação da disciplina obrigatória, a partir de

componentes curriculares optativos oferecidos pelos mesmos/as professores/as que defendiam a obrigatoriedade da temática.

Algumas especificidades marcaram as experiências de implementação, como no curso da UFPR que contou com a realização de concurso público de admissão de docente para atuar na perspectiva étnico-racial no Setor de Educação da UFPR. No caso da UFRGS, a aprovação da disciplina obrigatória esteve intrínseca com a proposta de compartilhamento da docência durante as aulas, que vem sendo ministrada em todas as edições por mais de um docente do curso.

As Ações Afirmativas, enquanto um conjunto de ações políticas para a equiparação das desigualdades raciais, foram identificadas como propulsoras do debate racial nos currículos das três instituições. As Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que exigem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena e a Lei Federal nº 12.711/2012 que implantou o sistema de cotas nas instituições federais, possibilitaram mudanças na lógica racial acadêmica, reivindicando não somente o acesso à educação, mas alterações no formato eurocêntrico das universidades. A participação discente e docente nas disputas para a institucionalização da EREER, os novos saberes trazidos, os modos de se relacionar com o conhecimento, as diferentes identidades, corporeidades e representações produziram gestos de desobediência epistêmica nos espaços acadêmicos.

Um elemento fulcral na institucionalização do debate racial nos currículos pesquisados foi a insurgência da intelectualidade negra no interior dos cursos, sobretudo a atuação de mulheres negras na proposição curricular dos cursos de Pedagogia. Nessa amplitude, evidenciamos o trabalho produzido por professoras, pesquisadoras e intelectuais negras que atuam historicamente na área da educação, formulando propostas práticas e teóricas voltadas ao campo de formação de professores/as. As ações exercidas pelas intelectuais negras não só denunciaram relações de poder, estabelecidas na consolidação das políticas educacionais, como também propuseram mudanças epistemológicas, a partir de uma perspectiva emancipatória de educação, pautada no reconhecimento da diversidade de raça, etnia, sexo, gênero e classe.

As lutas, emergidas pelas mulheres negras, nasceram da necessidade e interesse de intervir na vida dos sujeitos marcados por opressões, abrangendo não só a dimensão racial, mas todas as pautas que evidenciam as estruturas de dominação, em prol da justiça social. Reposicionar o trabalho das mulheres negras e suas escolhas pela educação como espaço de luta e emancipação, permite visibilizar uma teorização fundamentada na experiência social e

conexão entre pensamento, ação e criação; elaborando formas de escapar, sobreviver e opor-se às injustiças sociais estruturalmente demarcadas.

Por isso, visibilizamos a atuação de Lucimar Rosa Dias, Ida Mara Freire, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Joana Célia dos Passos e Gládis Elise da Silva Kaercher, intelectuais negras insurgentes dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, respectivamente. Essas docentes subverteram a lógica circunscrita aos corpos das mulheres negras no Brasil, ao romper as portas do patriarcado e da branquitude, assumindo a intelectualidade como um ato contra-hegemônico tencionando uma Pedagogia engajada e protagonizada por intelectuais negras politicamente posicionadas.

Nas três universidades, as atuações de mulheres negras, que combinaram o trabalho acadêmico com ativismo, foram primordiais na discussão e sistematização da abordagem racial nos currículos da formação de professores/as. O dado corrobora com outros estudos por considerar a docência uma possibilidade de emancipação política, econômica e social das mulheres negras que ocuparam, historicamente, a base da pirâmide social no Brasil. No caso das docentes negras entrevistadas, as participações nas instituições ocorreram além do campo teórico, compreendendo a criação de propostas curriculares, formação de grupos de pesquisas e estudos, atividades de extensão, organização de palestras e seminários, entre outras ações sob o enraizamento da dimensão racial na formação inicial de professores/as.

Acreditamos que o trabalho exercido pelas mulheres negras, no interior das instituições investigadas, abriu brechas na estrutura curricular do curso, criando propostas impactantes na construção de *“sujeitos antirracistas, antifascistas, anti-lgbtfóbicos e antimachistas, porque a disciplina mexe com coisas da alma da gente”* como bem destaca a professora Joana.

Nesse cenário de possibilidades, emergidas nos cursos de Pedagogia, o enraizamento do debate racial nos currículos permanece em disputa, tendo em conta os obstáculos e dificuldades enfrentadas para alterar uma estrutura curricular marcada pela branquitude, confirmando o processo de descolonização como um programa de desordem absoluta (FANON, 2005). Dentre os entraves balizadores do processo, evidenciamos: a institucionalização tardia da temática racial como obrigatória nos currículos de formação de professores/as; as dificuldades dos trâmites burocráticos para as reformulações e alterações curriculares; a falta de apoio e reconhecimento do corpo docente na admissão da pauta racial nas suas discussões, mantendo a temática como exclusividade de docentes que ministram a disciplina obrigatória; a ausência de concursos específicos para a contratação de docentes; os riscos de suspensão ou descontinuidades das disciplinas obrigatórias específicas; a carga-

horária destinada para discussão racial insuficiente, apontando, sobretudo, uma hierarquização curricular entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem a Pedagogia.

Tais fatores revelaram o formato rígido do campo disciplinar que permanece resistindo e ignorando as produções dos conhecimentos dos grupos sociais e suas lutas contra as diversas formas de opressões. Como menciona a professora Joana, “*há uma hegemonia branca na execução do currículo*” e, em nome de uma liberdade de cátedra, coopera com a manutenção de um cânone acadêmico balizado por referenciais e perspectivas eurocêntricas, racistas e autoritárias, rejeitando as marcações raciais, sexuais e de gênero constituintes da produção do conhecimento e as relações de poder.

A hierarquização curricular foi identificada com base nas análises dos planos e programas de ensino das disciplinas compositivas da estrutura dos cursos, evidenciando a ausência de interlocuções com a perspectiva racial nas discussões de um conjunto de componentes curriculares obrigatórios, sobretudo, aqueles ligados aos fundamentos e teorias da educação. Embora os/as professores/as entrevistados/as reivindicassem a inclusão da dimensão racial em todas as disciplinas estruturantes do curso, grande parte do corpo docente persistia/persiste em manter escolhas eurocêntricas nas referências.

Na perspectiva dos/as participantes da pesquisa, não contemplar o debate racial como conteúdo inerente das disciplinas decorre da negação do racismo, elemento constitutivo e estruturante da sociedade brasileira. A ausência do reconhecimento racial intrínseco das relações sociais, legitimada pelo mito da democracia racial, colabora para a inclusão da temática racial como um adereço dos cursos de Pedagogia, dificultando a transversalidade do debate estruturante de todas as áreas e campos científicos. Tratada como um apêndice do currículo, a abordagem racial, muitas vezes, é considerada como um quesito cumprido pelas coordenações de cursos e docentes, os quais transferem a responsabilidade pela formação de professores/as antirracistas para um único componente curricular em todo o curso de Pedagogia.

Ao trazer tais apontamentos não desconsideramos a importância e a necessidade da manutenção da disciplina obrigatória específica sobre a temática racial. Levando em conta a disciplinaridade compositiva dos currículos acadêmicos, acreditamos que se a dimensão racial não for institucionalizada a partir da criação de disciplinas obrigatórias, a discussão não adquire legitimidade na estrutura curricular no curso.

A implementação da EREER, por meio da institucionalização nos PPCs e componentes obrigatórios, não assegura a descolonização dos currículos de Pedagogia, mas

cria brechas para a formulação e disseminação de possibilidades pedagógicas, sejam elas articuladas ao ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar professores/as engajados/as politicamente na luta antirracista. A relevância de disciplinas obrigatórias acontece, também, através do posicionamento institucional alcançado pela abordagem racial no interior dos cursos, reconhecendo a discussão como pauta coletiva da instituição, e retirando o lugar de uma responsabilidade individual da temática.

A perspectiva racial, defendida neste trabalho, vai ao encontro das DCNERER por apontar a necessidade de deslocalização e ampliação da epistemologia eurocêntrica assumida nos currículos acadêmicos. Contemplando a diversidade racial, sexual e de gênero que marcam as relações sociais brasileiras, e intentando construir um projeto assentado nas diferentes experiências e histórias constituidoras dos sujeitos. Para isso, a importância de a Pedagogia assumir a questão racial em uma perspectiva transdisciplinar, permitindo um diálogo horizontal entre as diferentes áreas e campos científicos. Tais deslocamentos epistemológicos potencializam a construção de um projeto pluriversal, possibilitando a coexistência, a comunicação e o reposicionamento de sujeitos e conhecimentos historicamente subalternizados.

A proposta da transdisciplinaridade deve ser assumida a partir do reconhecimento da educação das relações étnico-raciais como eixo estruturante do currículo de Pedagogia. Portanto, a educação das relações étnico-raciais precisa, necessariamente, atravessar integralmente a organização curricular do curso que compreende um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação e outro de estudos integradores. Considerando a questão racial intrínseca nas relações sociais brasileiras, os conteúdos, discussões e histórias que compõem a EREER devem ocupar espaço estrutural em todo processo, visando a formação de docentes posicionados/as defronte ao racismo.

Apresentado os pressupostos construídos ao longo do trabalho, importa-nos levantar alguns questionamentos e elementos a serem admitidos em futuras pesquisas. Destacamos, em primeiro lugar, a importância de analisar as mudanças ocorridas para além do currículo oficial, pois o currículo manifesta-se em diferentes espaços: organização do curso, ações pedagógicas, atividades extracurriculares, expressões estéticas, e, em múltiplas dimensões. E, vale analisar, em futuras pesquisas, a participação dos/as estudantes, permitindo conhecer suas perspectivas na discussão racial e a contribuição do curso com a formação de professores/as antirracistas.

Apontamos, também, a necessidade de as pesquisas do campo das relações étnico-raciais alcançarem a esfera da pós-graduação para compreender os impactos da Lei Federal nº

10.639/2003 e das respectivas Diretrizes na produção científica. Assim como alçar os referenciais bibliográficos dos programas e planos das disciplinas ofertadas aos/as futuros/as mestres/as e doutores/as que integrarão, na sua maioria, o quadro de docentes dos cursos de formação de professores/as do país.

Por fim, acrescentamos a temática que encantou nossos olhares ao pesquisar a formação de professores/a e os cursos de Pedagogia: a insurgência das mulheres negras na formulação de possibilidades indagadoras e transformadoras da realidade educacional. As docentes, participantes da pesquisa, exercem uma Pedagogia subversiva a partir de suas ações cotidianas e transcendem os espaços das salas de aulas, alcançando dinâmicas curriculares, pesquisas acadêmicas, eventos e atividades na instituição, projetos de extensão que ecoam para fora dos muros universitários.

Devido aos limites temporais da pesquisa, não foi possível analisar com profundidade os impactos da atuação dessas intelectuais negras no interior das instituições que, sem sombra de dúvidas, extrapolaram os registros inscritos nesta tese. Propomos, em novas pesquisas, o exercício de reposicionar o trabalho produzido pelas mulheres negras que assumiram a educação como prática de liberdade e criaram ações, estratégias, caminhos e frestas, no processo de ruptura da dominação racial, de gênero e de sexo, permitindo visibilizar a potência dos conhecimentos produzidos pelas intelectuais negras.

Arrisco a imputar a insurgência das mulheres negras nas minhas itinerâncias acadêmicas, pessoais e profissionais como motivadoras da admissão racial como objeto de estudo e luta. A presença dessas mulheres, professoras, pesquisadoras e estudantes negras, atravessaram a minha formação e percepção enquanto mulher branca em permanente processo de (des)construção que assume a questão racial, consciente e disposta a correr os riscos dessa posição. Aprendi com cada uma a nadar contra a corrente sem desencorajar diante da longa luta em transformar a universidade e as escolas em um lugar onde a diversidade informa cada aspecto do conhecimento.

O desafio, agravado perante o contexto político atual, tem sido marcado pela destruição dos direitos historicamente conquistados e manutenção de um conservadorismo exacerbado e intolerante quanto a existência de pessoas que não se encaixam na lógica universal. As repressões, ataques e criminalizações atingem os corpos das populações pobres, negras e indígenas do país, cujas vidas seguem sob o poder da soberania do Estado que regula e oferece condições para a condenação da morte. Como dizia Gonzaguinha (1981), trazido na epígrafe deste trabalho, vivemos um tempo em que lutar por seus direitos é um defeito que mata, desconsiderando nomes, identidades e corpos em prol da civilização e proteção estatal.

Nessa conjuntura, a esfera da educação tem sofrido perdas e retrocessos imensuráveis, por meio da destituição de leis, portarias e resoluções que garantiam direitos à educação pública, bem como o estabelecimento de (contra)reformas precarizando as condições de acesso e permanência no sistema educacional. Mais uma vez crianças, jovens, adultos e idosos, pobres, negros/as e indígenas são profundamente prejudicados/as por uma política que desumaniza as diversidades de raça, gênero e religião, atribuindo às próprias vítimas a causa das violências sofridas.

Os ataques atingem os currículos educacionais sob o controle de um governo moralista, fundamentalista, xenofóbico, racista e sexista que inspeciona livros didáticos, literaturas, funcionamento e organização das instituições, bem como as ações efetuadas pelos/as professores/as, sujeitos ameaçados por uma política violenta. As universidades públicas também são alvos de repressões que visam sua desestruturação, como demonstramos na situação de ataque à própria disciplina sobre relações étnico-raciais da UFPR, exposta na página social “UFPR Conservadora”.

Opondo-se a esse panorama, insistimos em aprender com as ações protagonizadas pelas mulheres negras que romperam os silêncios estabelecidos pelo racismo, patriarcalismo e colonialismo, produzindo (e praticando) conhecimentos necessários para a libertação dos diferentes grupos e sujeitos sociais que afrontam as opressões. Reposicionar as Pedagogias insurgentes, criadas pelas intelectuais negras na educação nos diferentes momentos da história, permite-nos desvelar um projeto de educação e de formação de sujeitos politicamente engajados e posicionados nas lutas por emancipação.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Trad. Júlia Romeo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; BRZEZINSKI, Iria.; FREITAS, Helena Costa Lopes; SILVA, Marcelo Soares Pereira da.; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**. vol.27, nº 96, p. 819-842. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ALFLEN, Schirley. **A diversidade étnico-racial no livro didático de história regional "Santa Catarina de todas as gentes"**: possibilidades e limites. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199594>. Acesso em: 21 jan. 2021.

AMADO, João.; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João. (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª edição, 2014.

AMARAL, Claudemir do. **Trajetória de escolarização e profissionalização de professoras negras**: Percepções e memórias. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHIRXFXaVgwUEdfbHc/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ANDIFES, Universidades Federais Patrimônio da Sociedade Brasileira. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2017. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/universidades-federais-patrimonio-da-sociedade-brasileira-2/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ANDRADE, Mário. **Dicionário musical brasileiro**. São Paulo: Itatiaia, 1989.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 25 jan.2021.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AVIZ, Rosilete Fagundes de. Brincadeiras de negros: religiosidade e performance nas práticas do Cacumbi em comunidades afro-brasileiras. **PerCursos**, 19(39), 2018. 128 - 153. Disponível em:

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724619392018128>.

Acesso em: 18 mai. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180/6893>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BARBOSA, Juliana de Sousa. **As relações étnico-raciais na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: implicações na formação de professores. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196101>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BARBOSA, Viviane Malheiro. **Capoeira angola na escola**: uma alternativa à formação integral dos estudantes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77246>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARETTA, Laiana Karine da Rosa. **Formação de professores e as relações étnico-raciais na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-57.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze.; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, volume 31, número 1, 2016.

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos. Org. Eduardo F. Coutinho. Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOTELHO, Luana de Oliveira Serpa. **“Existe racismo no Brasil?”**: Três curta-metragens para problematizar a questão racial e o racismo para a educação no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206869>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BOUCINHA, Camila Oliveira Alves. **O "lápiz cor-de-pele":** a construção de identidades raciais nas práticas escolares. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102976>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 07 mai. 2019.

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. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº13/2012**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº003/2004**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 07 mai. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº5/2005**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 1/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1307/resolucao-cne-ceb-n-8>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CAMPOS, Elaine Silva. **Formação docente e relações étnico-raciais na educação: reflexões sobre identidade afrodescendente dos alunos da faculdade Zumbi dos Palmares.** Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia da UFSCar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/SP, 2016.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Intelectuais insurgentes no campo da formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

CARNEIRO Aline Fernanda.; SANTOS, Ana Caroline Ferraz dos. **Relações raciais: Educação e cinema: A representação cinematográfica da juventude negra em espaços escolares e seus sentidos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHlaXY3SGMtdXN2M28/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (Tese de doutorado). Feusp, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v.17, n° 49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CARRARO, Amanda. **A figura dos griots nos livros de Rogério Andrade Barbosa: para pensar práticas pedagógicas antirracistas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212664/TCC%20AMANDA%20CARRARO%20-%20Vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARVALHO, Carol Lima de. **Trajatórias de mulheres negras em Florianópolis: transmitindo entre oralidades e letramentos.** Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019b.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO -COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019a.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n° 68, 2006, 88-103. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 14 out. 2019.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira. **A formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais no município de Pitanga/PR**: percursos da Lei 10.639/03. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO: Guarapuava, PR, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALHEIRO, Jessica.; FRAGUAS, Rhuana Batista Kieras Teixeira. “**Às vezes com lágrimas nos olhos, às vezes com sorriso nos lábios**”. Maria Tereza da Silva: a história de superação de uma Mulher negra do setor de educação da universidade federal do Paraná”. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DSjZBVnh3VE9Sa3ZFTTQxcWpYVEtrRmVGOWZr/view. Acesso em: 21 jan. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233/35462>. Acesso em: 18 mai. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamile Pinheiro Dias. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORENZA, Janaína Azevedo. **A Lei 10.639/2003 em dois cursos de Pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro**: ponto de discussão ou de negação? Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Kyanny Denardi da. **Pertencimento étnico-racial, negritude e literatura**: narrativas e produções de crianças dos anos iniciais. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115808>. Acesso em: 21 jan. 2021.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Identidade racial docente**: Trajetórias e desafios percorridos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147818>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol.10, n.1, p. 171-188. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: SECAD, 2005.

CUNHA, Fabienne Neide. **Mulher negra no Ensino Superior**: "Eu quero fazer parte dessa sociedade". Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196535>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: SECAD, 2005.

DALTO, Helena Alves. **Relações raciais na educação infantil**: O que dizem as produções de conhecimento do NEAB da UFPR? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHlOWtJdmtWWnBUOTQ/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa.; MOREIRA, Laura Ceretta.; FREITAS, Ana Elisa de Castro. A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de bancas de validação de autodeclaração. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 115-135, ago. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/755>. Acesso em: 14 out. 2019.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, volume 31, número 1, 2016.

DUTRA, Aline da Silva. **O protagonismo negro nos contos de fadas modernos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196332>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ESTAUSKI, Jessica Veras da Silva. **A importância da consciência negra na Escola pública**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199689>. Acesso em: 21 jan. 2021.

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina da Silva. Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais. **Revista De Ciências Humanas**, 15(1), 2018. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/2112>. Acesso em: 25 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. Do velho ao jovem. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. No meio do caminho, deslizantes águas. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. 1ª ed. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. Vozes Mulheres In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. 1ª reimpressão. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Débora Pinheiro. **Ensinar e aprender nas religiões de matriz africana: Sabedorias Populares em busca de uma Educação Antirracista na EJA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147864>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERREIRA, Ivanilde de Jesus dos Santos. **O programa institucional de apoio pedagógico aos estudantes na Universidade Federal de Santa Catarina: um olhar sobre suas contribuições à permanência de cotistas negros.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196580>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2018a.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2018b.

FERREIRA, Verônica Moraes.. A conscientização do racismo e sua inserção como objeto de estudo em trabalho de conclusão de curso - contribuições de disciplinas sobre a questão étnico-racial. **39º Reunião da ANPED**, Niterói/RJ, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais. Acesso em: 10 mai. 2019.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita. [et al.]. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro.** Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2017.

FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 2, 2018, p. 1080-1099.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **Invasão/Ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2017.

FORPROEX - Encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, 1987, Brasília. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa**. Raça Negra e Educação. São Paulo, número 66, nov. 1987.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; FERREIRA, Verônica Moraes. O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da ANPEd (2004-2013). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-debate-sobre-relacoes-etnico-raciais-e-formacao-inicial-de-professores-no-gt21-da>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira. de Sá;. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá;. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. UNESCO, 2019.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: BRASIL. GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**AE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

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

182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção de Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO -COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Dez. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

GONZAGA, Arlene Dalila. **África e afrodescendentes na coleção didática de História "Asas para Voar"**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197087>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GONZAGUINHA (ed.). **Pequena Memória Para Um Tempo Sem Memória**. Portugal: Rca Victor, 1981. 1 partitura (1 p.). Violão. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/1772122/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GONZALES, Neidimar Vieira Lopes. **A formação docente e os desafios da diversidade na prática pedagógica de egressos do Curso de Pedagogia da UNIR, Campus - Ji-Paraná/RO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

GRACIANO, Eliane Regina; SILVEIRA, Tatiane Cristina da. **PDE e a formação de professores/as para a educação das relações raciais: projetos de intervenções**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHIdDNha1BYQnNRUVU/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: sentidos e formas de uso. Portugal, Prencípa, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARAWAY, Dona. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), 07-41, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 17 jun. 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandãi Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Intelectuais Negras. In: **Estudos Feministas**, 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios do racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. (org.) **Negros no sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Letras Contemporâneas: Florianópolis, 1996.

LEMOS, Tamires dos Santos. **“Sou negro, mas sou honesto”**. Contribuições para uma Educação Antirracista na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195614>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LIMA, Fabiana Ferreira de. **A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia**: trajetórias e colaborações. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016a.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000):** implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira. 2009. Tese de doutorado – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

LIMA, Leni Pereira. **A Lei 10.639/03 e o ensino de história:** artigos em periódicos acadêmicos (2003-2016). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DdlZkVjZmYkZVZGxhSjVWWTZPT1JtQS16NXJJ/view. Acesso em: 21 jan. 2021.

LIMA, Silvia Maria Amorim. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná:** aspectos material e simbólico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016b.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZI, Hayde Raquel. **Identidade e relações étnico-raciais em produções audiovisuais para a infância:** o que as imagens ensinam? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/153088>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2020.

MACEDO, Janine Couto Cruz. **Os cursos de licenciatura em Pedagogia da UESB: uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

MACHADO, Fabiane Oliveira. **Uma escola ilegal:** Limitações e inconsistências da implementação da Educação para as Relações Étnicorraciais. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/163280>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MACHADO, Jaqueline Oliveira. **Cabelo enrolado, deixa!** O marcador identitário para uma pedagogia diferenciada? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165954>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MACHADO, Sabrina Regina Silva. **Os temas das culturas afro-brasileira e indígena na redefinição curricular do material didático de História utilizado no 5 ano do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis/SC.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199670>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 75-97.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Portugal: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. **Qu'est-ce que c'est la pensée postcoloniale? (Entretien)**. Trad. Lorena Faria e Tiêgo R. Alencar. Revista Esprit, 2006.

MELO, Margareth Maria de. **Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras no cotidiano do curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. EL PENSAMIENTO DECOLONIAL: DESPRENDIMIENTO Y APERTURA: Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um Curso de Pedagogia**: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MUDIMBE, Valentin. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Trad. Ana Medeiros. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Estatutos estudais do magistério e discriminação racial. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2006.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 29-54, out. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele.; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

NOGUEIRA, João Carlos.; ROMÃO, Jeruse. Descolonização curricular: escola para todos. **Jornal do Programa de Educação**: Escola, Espaço de Luta Contra o Racismo. Florianópolis, ano 1, número 1, jul/set 1995. Disponível em: https://befc458b-6fdd-4263-b17e-2a30c0063c66.filesusr.com/ugd/389949_481d15601d384464b32dca7def077cb1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues. **A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial**: uma análise dos tccs do curso de pedagogia da FACIP/UFU. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2016.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano**: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Fernanda.; PEREIRA, Priscila Nunes. Pensamentos de Mulheres Negras ao Sul do Sul: das lutas coletivas por cidadania à narrativa da existência por meio da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 453-477, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Gabriela Calônico de. **José Eduardo Agualusa e as literaturas africanas de língua portuguesa para a infância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196363>. Acesso em: 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes.; LIMA, Fabiana Ferreira. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4203.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de.; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. 2005, n.28, p. 140-150.

OLIVEN, Arabela Campos.; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horiz. antropol.** [online]. 2017, vol.23, n.49, p. 339-374. ISSN 0104-7183. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00339.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estemann.; PARAISO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. A atuação da comissão de validação de autodeclarados negros na UFSC: uma experiência político-pedagógica. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 136-158, ago. 2019. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/756>. Acesso em: 14 out. 2019.

PASSOS, Joana Célia dos.; ALMEIDA, José Nilton.; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro. Relações étnico-raciais no Brasil e formação acadêmica: uma experiência de debate. In: CARVALHO, Diana Carvalho de. et al. **Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

PASSOS, Joana Célia dos.; DEBUS, Eliane. (org.). **Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região Sul**. Tubarão (SC): Copiart; Florianópolis: Atilénde, 2018.

PASSOS, Joana Célia dos.; NOGUEIRA, João Carlos. Movimento Negro, ação política e as transformações sociais no Brasil contemporâneo. **Política & Sociedade**. Florianópolis, v. 13, n. 28, 2014.

PASSOS, Joana Célia dos.; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4021.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

PASSOS, Joana Célia dos.; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro. Contribuições do Núcleo de Estudos Negros na construção e formulação da Pedagogia Multirracial e Popular. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos.; SILVA, Vania Beatriz Monteiro (org.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogia**. Florianópolis: Atilende, 2010.

PESSOA, Vanessa Kuss.; PESSOA, Vânis Kuss. **Conhecendo a implementação da lei 10.639/03 na educação básica por meio de pesquisas acadêmicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHlUEVhdHY0cW1LRVE/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Magali Aparecida.; PINTO, Umberto de Andrade. (org.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **Identidade étnico-racial e universidade: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes, em três instituições de ensino superior no sul do País**. Tese (Doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

PINTO, Beatris de Moraes. **“Isso está de bom tamanho pra comunidade que a gente Atende”**: Educação Antirracista na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139281>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PONTES, Cassandra Marina da Silveira. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais**: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRADO, Franciele de Fátima Kososki do. **Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de História**: Abordagem em Livros Didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHlIckhzY2ExMUZ1bWs/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PUTRIQUE, Thalísie Cristine. **As questões de gênero e étnico-raciais na literatura infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, 2017. Curitiba, Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-IDMmV1QjR2N1V1NPUWVYM3lnUE40c3IzR0dv/view. Acesso em: 21 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOS, Mariana Boeno. **Mulheres Negras: Formação docente a partir de uma narrativa autobiográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174353>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.01, n. 01, jan./jul. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/566-1660-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

REGIS, Kátia Evangelista. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas escolares. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 2, n. 5, p. 139-154, out. 2011.

REGIS, Kátia.; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229>. Acesso em: 18 mai. 2020.

REIS, Natália do Carmo. **As relações étnico-raciais na formação de pedagogos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2016.

RIBEIRO, Lídia da Silva Cruz. **A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

RIBEIRO, Michelle Maciel. **“Olha profe, eu pareço com ela!”: As Implicações da EREER na Construção de Identidade Racial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165958>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RIOS, Mariane Schwalb. **“E se eles fossem negros?”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139346>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. **A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, pág. 15-30, março de 2013. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 26 out. 2020.

ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: SECAD, 2005.

ROSA, Evelyn Souza. **Cabelo cresce... Preconceito também!** Uma análise dos livros de literatura infantil para o Empoderamento de meninas negras. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195585>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ROSA, Juliana Maria da. **Trajetórias educacionais de mulheres negras privadas de Liberdade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1rb1TDWLIETjchrrq7eYZ_WuFs0C8EJtt/view. Acesso em: 21 jan. 2021.

ROSA, Lúcia Fernanda. **Raça é um tema trabalhado na escola de crianças por professoras negras?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157986>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ROSA, Manoela Cristina Sfalcin da. **“Queriam conhecer novas tribos, em busca de comida eles encontraram o Brasil”**: o ensino da história da África e dos afrodescendentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103320>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ROSA, Sanciaray Yarha Silva da. **Intelectuais negras no curso de pedagogia da UFPR: trajetórias e resistências**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em

https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DQUVXcGpwnVZwLWRPcHRHanpXT0lUbuUFoV01B/view. Acesso em: 21 jan. 2021.

ROSA, Solange Aparecida. **Relações raciais, literatura infanto-juvenil e livros didáticos de Língua Portuguesa em contexto escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTANA, Camila da Silva. **Relações étnico-raciais e prática pedagógica na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197087>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SANTANA, Elida Roberta Soares de. **Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, Aline Bianna dos.; CARVALHO, Natália Berti Davanço. **#VALORIZAESTUDANTES: desafios para inclusão racial no ensino superior**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DTHZRM00wVUVCWkpyVVowc00yWWRxNU84ZjVR/view. Acesso em: 21 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Estudos pós-coloniais e antirracismo. In: PASSOS, Joana Célio dos.; DEBUS, Eliane. (org.). **Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região Sul**. 1. ed. Tubarão (SC): Copiart; Florianópolis: Atilênde, 2018a.

SANTOS, Luana Diana. **Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, MG, 2018b.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: EDUFF 2006, p. 157-183.

SCHUCMAN, Lia Vainer. A questão racial e a “política do checklist”. **Justificando**. 3 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/11/03/questao-racial-e-politica-do-checklist/>. Acesso em: 08 out. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SILVA, Ana Márcia da. **Contando outras histórias** - personagens negros positivados utilizados por professoras do curso UNIAFRO para uma educação antirracista na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139550>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Carine Lemos da. **Mulheres Negras e Ações Afirmativas**: a interpelação necessária na Educação Pública. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174379>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

SILVA, Flávia Carolina. **Análise das relações raciais em um livro didático de português do 5º ano**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHlYk5oQXk3dS1LVdQ/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia**: avanços e limites. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2013.

SILVA, Isabella Sacramento da. **Análise das relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa 13 anos após a lei 10.639/03**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHlNkhnMnFIcUVTRDg/view>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Laysla Carneiro Abreu da. **Percursos da educação das relações etnicorraciais em uma turma dos anos iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia).

Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199331>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Mayra Gomes da. **Profe, você está muito negra hoje:** reflexões sobre a prática docente, a partir de uma narrativa autobiográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165913>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da.; REGIS, Katia.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (org.). **Educação das relações étnico-raciais:** o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil:** expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.45, p.7-23. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Valdirene Aparecida da. **Relações raciais e formação de professores:** um olhar a partir do currículo do curso de Pedagogia da UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199676>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Intelectualidade negra e pesquisa científica.** Salvador: EDUFBA, 2006.

SMITH, Linda. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUZA, Kainara Fereira de. **Os recontos africanos nas obras de Rogério Andrade Barbosa:** entre o viés artístico e as contribuições políticas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196339>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SPINK, Mary Jane Paris.; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane Paris. (org.). **Práticas discursivas e produção de**

sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, Mary Jane Paris; MENEGON, Vera Mincof. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane Paris. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade;** 15 (2): 18-42; jul./dez.2003.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **RBE,** 2000, n.14, p.61-88. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

TEIXEIRA, Almira Célia de Cristo. **Polifonias curriculares:** possibilidades para uma construção identitária afrodescendente no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **PERSPECTIVA,** Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação,** Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.

TRICHES, Jocemara. **Internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

UFRGS. **Estatuto. Universidade Federal do Rio Grande do Sul,** Faculdade de Educação: Porto Alegre, 1995. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso em: 02 abr. 2019.

UFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2017 – 2021.** Curitiba: Setor de Educação. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202017-2021.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Curitiba: Setor de Educação, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RmIEYGQ14ukeFj38085jzZoAitPdVM1e/view>. Acesso em: 29 mar. 2019.

UFPR. **Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia**. Curitiba: Setor de Educação, 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1I0ISfUikMUEojtkMeIOPupCuZPagj7vc/view>. Acesso em: 29 mar. 2019.

UFRGS. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia**, Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2017/09/Projeto-Pedagogico-Certificado.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

UFRGS. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Pedagogia**, Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC_Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação: Florianópolis, 2015a. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

UFSC. **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia**, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação: Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UFSC. **Resolução normativa nº 52/CUN/2015, de 16 de junho de 2015**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação: Florianópolis, 2015b. Disponível em: https://vestibular2018.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa_5_2-com_alter%C3%A7%C3%B5es_da_R.N_101-2017-CUn_e_retificada_pela_RN109-2017-CUn.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

VENÂNCIO, Milena de Lara.; ZAU, Thays Samara Silva. **A formação de professoras para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais: uma experiência na rede municipal de Curitiba**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DRXpINWk5ZG53ZUpWN3FkLW8xT3JYWUd4S0xz/view. Acesso em: 21 jan. 2021.

VIEIRA, Adriane Cristina Cantão. **As princesas negras que encontrei: por uma educação literária antirracista**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196456>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VIEIRA, Stéfani de Aguiar. **“Eu sou negro loiro, e daí né!?”: a cor da pele na constituição das identidades infantis**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115717>. Acesso em: 21 jan. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I, Serie Pensamiento decolonial. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, p. 8-17, mar./jun. 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto.; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSORES/AS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES SELECIONADAS****Eixo 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa**

1. Identidade de gênero:
 - () Mulher cisgênero
 - () Mulher transexual
 - () Homem cisgênero
 - () Homem transexual
 - () Travesti
 - () Não binário
 - () Outro

2. Cor/Raça
 - () Branca
 - () Preta
 - () Parda
 - () Amarela
 - () Indígena

3. Formação acadêmica: _____

4. Tempo de docência: _____

5. Tempo de docência na universidade pesquisada: _____

6. Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia desta universidade?

Eixo 2 - Relações étnico-raciais no curso de Pedagogia

1. De que modo considera o trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais na formação inicial de professores/as?

2. Conhece a Lei Federal 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? De que forma soube dessas normativas?

3. Há quanto tempo ministra ou ministrou a disciplina sobre relações raciais curso de Pedagogia?

4. Como as questões étnico-raciais foram incorporadas no currículo do curso de Pedagogia?
5. De que modo ela tornou-se uma disciplina obrigatória no currículo do curso?
6. Quais estratégias, discussões, tensões e acordos foram realizados no processo de inserção do debate étnico-racial no curso?
7. As questões étnico-raciais são abordadas somente na disciplina específica ou outras disciplinas também assumem esse debate?

Eixo 3 – Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores/as para Educação Básica

1. Quais conteúdos você considera fundamentais para uma educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as?
2. Como você considera o trabalho com a temática étnico-racial nas demais disciplinas do curso? Quais possibilidades de articulação entre a EREER e as disciplinas do curso?
3. Quais atitudes e contribuições trazidas pelos/as graduandos/as no trato com a temática étnico-racial durante as aulas?
4. Como a EREER é dialogada entre os departamentos, reuniões de colegiado e o programa de pós-graduação em educação?
5. Como você avalia o lugar que a Educação das Relações Étnico-raciais ocupa na formação inicial do curso de Pedagogia desta universidade? Quais possibilidades e limites são encontrados?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Educação das Relações Étnico-raciais na formação de professores/as: análises de currículos de cursos de Pedagogia

Pesquisador Responsável: Eduarda Souza Gaudio
Orientadora da pesquisa: Dr^a. Joana Célia dos Passos

Prezado(a),

Você está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa Educação das Relações Étnico-raciais na formação de professores/as: análises de currículos de cursos de Pedagogia da doutoranda Eduarda Souza Gaudio, sob a orientação e responsabilidade da Dra. Joana Célia dos Passos, a qual obedece aos termos Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de Abril de 2016, bem como as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

O projeto de pesquisa tem o objetivo analisar as formas de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) desenvolvidas pelos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este projeto justifica-se pela necessidade de investimento na formação inicial dos/as docentes da educação brasileira, no sentido de contribuir com a formação de professores/as capazes de atuar na promoção da igualdade racial nas instituições de educação das crianças e jovens. A proposta de analisar os currículos dos cursos de Pedagogia busca contribuir com a defesa da democratização da escola pública, de modo que esta atenda à história e cultura afro-brasileira e africana.

Para a realização da pesquisa, nos apoiaremos da análise de conteúdo dos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia das universidades selecionadas, matrizes curriculares, disciplinas e ementas que abordam as questões étnico-raciais durante o processo formativo dos/as professore/as. Além desses recursos, realizaremos entrevistas e questionários com os/as coordenadores/as e professores/as dos cursos de Pedagogia, com intuito de compreender a perspectiva desses sujeitos sobre a educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as.

Os benefícios trazidos pela pesquisa dizem respeito à contribuição para reflexão acerca do processo de inserção da temática étnico-racial nos cursos de Pedagogia, além de revelar como essas questões estão sendo discutidos no âmbito das disciplinas e atividades formativas. Levamos em

consideração as orientações do Comitê de Ética da UFSC ao afirmar que “como toda ação humana, toda pesquisa tem riscos”, tais como constrangimentos, cansaços, revelações, disputas e tensões que estão imbricadas no processo de pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas. No entanto, buscaremos tornar esse processo de modo tranquilo e confortável para os participantes da pesquisa, mantendo e garantindo o anonimato das informações obtidas.

Para reduzir os riscos das pessoas participantes na pesquisa nos propomos a) Ser o mais breve possível na coleta das informações; b) Ser fidedigno aos seus depoimentos no processo de análise; c) Ter o cuidado na veiculação dos depoimentos quando da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e artigos científicos. As entrevistas ocorrerão de modo individual. Os/as entrevistados/as poderão escolher o local para a realização da entrevista para sua melhor comodidade.

Salientamos que de acordo com a Resolução 510/2016 são direitos do participante da pesquisa: ser informado sobre a pesquisa, desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, ter sua privacidade respeitada, ter garantida a confidencialidade das informações pessoais, decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei, o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa, além de ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitar as pesquisadoras.

Consideramos que o risco de quebra do sigilo dos dados e da privacidade dos participantes é alto. No entanto, tomaremos todos os cuidados devidos para minimizar esse risco e garantir com que as informações obtidas serão resguardadas de modo sigiloso e cuidadoso com o objetivo de assegurar a privacidade dos participantes. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a tese de doutorado e outros fins acadêmicos, tais como: artigos, capítulos de livro, comunicações em congressos nacionais internacionais.

A legislação não permite que você tenha qualquer compensação financeira, caso ocorra despesas não previstas durante a pesquisa ou qualquer imprevisto as pesquisadoras arcarão com o ônus ou garantirão o ressarcimento. Além disso, você tem o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa e ser ressarcido das despesas diretamente decorrentes de sua participação.

Este estudo está respaldado na Resolução CNS nº 510/2016 aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, a qual preconiza a segurança e proteção dos participantes de pesquisas que envolvem seres humanos, e segue todas as diretrizes e procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Também tem autorização da UFSC para realização da pesquisa e o devido registro na Plataforma Brasil.

Esta pesquisa é orientada pela professora Doutora Joana Célia dos Passos e conduzida pela doutoranda Eduarda Souza Gaudio, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação-CED/UFSC, cuja Linha de Pesquisa é Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED.

Os Comitês de Ética em Pesquisas – CEP integram a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde. Os CEP são colegiados

interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPESH está localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Reitoria II, 4º andar, sala 401, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumprimos todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução nº 510/16 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Além disso, os resultados encontrados, serão divulgados para os participantes, como estabelece a Resolução CNS nº 510/2016 e encaminhados artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais para assegurar o retorno social.

Esse documento tem duas vias: uma cópia ficará com a pesquisadora e outro com você como comprovante do aceite em participar da pesquisa. Ambas assinadas por você e pela pesquisadora.

Salientamos que os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário nos seguintes endereços:

a) Professora orientadora: Dr^a. Joana Célia dos Passos, telefone (48) 96178644; e-mail: passos.jc@gmail.com; endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro Trindade / Florianópolis/SC - CEP 88040-900, Fone: (48) 37212251 /ppge@contato.ufsc.br

b) Doutoranda: Eduarda Souza Gaudio, telefone (48) 996192127, e-mail eduardagaudio@gmail.com; ou no endereço Rua Silvia Maria Fabro, 66, apto 204, Kobrasol, São José-SC, CEP 88102-130.

c) Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH-UFSC). Telefone para contato: 3721-6094. cep.propesq@contato.ufsc.br. Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Título do Projeto: Educação das Relações Étnico-raciais na formação de professores/as: análises de currículos de cursos de Pedagogia

Pesquisador Responsável: Eduarda Souza Gaudio

Orientadora da pesquisa: Dra. Joana Célia dos Passos

Eu, _____, RG nº _____ declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do/a Responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____