



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JAKELLINNY GONÇALVES DE SOUZA RIZZO**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES  
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA DE MS**

**DOURADOS - MS  
2018**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JAKELLINNY GONÇALVES DE SOUZA RIZZO**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES  
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA DE MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –  
Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da  
Universidade Federal da Grande Dourados como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eugenia Portela de Siqueira  
Marques

**DOURADOS - MS  
2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

R627f 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 / Jakellinny Gonçalves De Souza Rizzo -- Dourados:  
UFGD, 2018.

173f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Formação de professores. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a  
Educação das Relações Etnicorraciais. 3. Descolonialidade curricular. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

# **JAKELLINNY GONÇALVES DE SOUZA RIZZO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –  
Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da  
Universidade Federal da Grande Dourados como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eugenia Portela de Siqueira  
Marques

Dissertação julgada e aprovada pela Comissão Julgadora em \_\_/\_\_/\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Maira da Silva  
(Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucélia Tavares Guimarães  
(Examinadora)

*Ao meu Mosquitinho Thereú Theo Theo,  
Por sua existência,  
Com amor e carinho,  
Dedico-lhe este trabalho  
De Janeiro a Janeiro até o mundo acabar!!*

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei*

*É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

*Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz*

*Almir Sater e Renato Teixeira*

## **AGRADECIMENTOS**

A toda população negra que influenciaram minha trajetória no mestrado, qual aprendi admirar imensamente, por serem protagonistas de muita garra e luta por seus direitos!

A minha orientadora professora Dra. Eugenia Portela de Siqueria Marques, a quem dedico toda honra deste trabalho, quem me guiou e conduziu durante a árdua trajetória que passei no desenvolvimento desta pesquisa. Quem me orientou sem pesar e buscou o máximo o meu máximo com estímulos e confiança. Destaco ainda, que no decorrer da caminha ganhei pais adotivos, Mamãe Eugenia e Papai Hamilton.

A professora Dra. Aline Maira por fazer parte da banca examinadora e por ter colaborado com doces e serenas palavras de incentivo e pelas preciosas contribuições.

A professora Dra. Lucélia Guimarães por ter aceitado o convite para contribuir para com minha pesquisa, pelas orientações desde o exame da qualificação até a banca de defesa deste trabalho.

A minha querida professora Mestra Juliana Lima, pela importante orientação e colaboração no início dessa jornada, qual contribuiu imensamente em meu projeto de pesquisa para a seleção desse programa. Minha eterna Chuchuzinha.

Aos meus amigos do mestrado Simone Denise, Maurício Mau, Lucilene, Evally e Janaina Unb, pelo companheirismo em todos os momentos que precisei.

Aos professores Reinaldo dos Santos, Morgana Agostini, Aline Maira, Rosemeire Ziliani, Eugenia Marques, Ademir Gebara e Fabio Perboni pelas valiosas contribuições durante as disciplinas.

Aos meus professores do curso de Letras Libras/UFGD, Juliana, Grazielly, Rozana, Mariana, Janete e Ednei, pela ternura, gentileza, respeito e apoio para comigo.

A professora Dra. Elizabeth Rocha, por fazer parte dessa conquista, meu muito obrigada!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFGD), por ter sido uma fonte de motivação fundamental para contribuir com esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado.

Aos meus pais, Papai João e Mamãe Vita que sempre me apoiaram com muito carinho, e nunca mediram esforços para contribuir na minha vida acadêmica.

As minhas irmãs, sobrinhos, sogros, demais familiares e amigos que me incentivaram e torceram pela minha vitória.

Finalmente, ao meu esposo Deyvid Rizzo – Vii, pelo convívio, compreensão, conselhos e apoio que sempre me deu em todos os projetos da minha vida, por sempre ter sido minha fonte de inspiração, pelo companheirismo incondicional que me deu na chegada do nosso “Mosquitinho”, que veio ao mundo de forma difícil e inesperada, minha eterna gratidão. PsTheoAmo.

## RESUMO

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias monoculturais que validaram os saberes produzidos pelo colonizador por meio do eurocentrismo, que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos africano, afro-brasileiro e indígena. O protagonismo do Movimento Negro Brasileiro, por meio de reivindicações e pressões por um projeto educativo emancipatório, democrático e antirracista fortaleceu a luta por políticas educacionais voltadas para a superação do racismo e da desigualdade racial. Novas demandas e tensões epistêmicas produzidas para o currículo e as práticas pedagógicas da educação básica se efetivaram por meio da implantação da Lei nº 10.693/03, que alterou o artigo 1º da LDBEN/1996, com a inserção do artigo 26-A, e tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados. As alterações tensionaram a formação inicial e continuada de professores, no sentido de garantir a exequibilidade dos pressupostos e orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais que regulamentaram a Lei. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia em Mato Grosso do Sul e as implicações dessa formação para a Educação das Relações Etnicorraciais (ERER). Os objetivos específicos consistem em: a) identificar as disciplinas que formam para a ERER. b) certificar-se de que as ementas das disciplinas contemplam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para a ERER; c) identificar as referências bibliográficas; d) identificar a carga horária das disciplinas e verificar de que forma é ofertada (semestre, obrigatoriedade) e e) analisar a formação do professor que ministra a disciplina. A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Para alcançar os objetivos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisadas as disciplinas e os conteúdos de seis cursos de licenciatura em Pedagogia das seguintes instituições públicas e privadas de ensino superior do estado do Mato Grosso do Sul: UFGD, UFMS – Campo Grande, UEMS – Dourados e Paranaíba, UNIGRAN e UCDB. Tais análises foram desenvolvidas no contexto da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004. Os resultados finais apontaram que as disciplinas são ofertadas por professores sem especialização na área da ERER, e que as disciplinas que abordam a temática das Relações Etnicorraciais são periféricas no currículo, sem visibilidade dentro do curso. Os resultados indicam, contudo, prováveis avanços na formação de professores, considerando-se que nos currículos dos cursos de Pedagogia existem disciplinas com ementas e conteúdos que possibilitam a formação intercultural e podem potencializar os futuros professores, preparando-os para educarem na perspectiva da educação antirracista e democrática.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais. Descolonialidade curricular.

## ***ABSTRACT***

Historically, the school curriculum in Brazil legitimized the monocultural epistemologies that validated the knowledge produced by the colonizer through Eurocentrism, which promoted the subjugation, subalternization and inferiorization of the knowledge of the African, Afro-Brazilian and indigenous peoples. The protagonism of the Black Brazilian Movement, through demands and pressures for an emancipatory, democratic and antiracist educational project, strengthened the struggle for educational policies aimed at overcoming racism and racial inequality. New demands and epistemic tensions produced for the curriculum and pedagogical practices of basic education were implemented through the implementation of Law 10.693 / 03, which amended article 1 of LDBEN / 1996, with the insertion of article 26-A, and the study of Afro-Brazilian History and Culture in public and private primary and high schools. The changes have stressed the initial and continuous formation of teachers, in order to guarantee the feasibility of the assumptions and guidelines provided in the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic Affairs that regulated the Law. The general objective of the research is to analyze the initial formation of teachers in the courses of Pedagogy in Mato Grosso do Sul and the implications of this training for the Education of Ethniracial Relations (ERER). The specific objectives are to: a) identify the disciplines that make up ERER. b) make sure that the subjects' syllabuses include the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture for ERER; c) identify bibliographic references; d) identify the hours of the subjects and check how they are offered (semester, compulsory) and e) analyze the training of the teacher who teaches the discipline. This research is part of the Education and Diversity research line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu / UFGD). In order to reach the objectives, we opted for bibliographical and documentary research. The disciplines and contents of six undergraduate courses in Pedagogy of the following public and private higher education institutions in the state of Mato Grosso do Sul: UFGD, UFMS – Campo Grande, UEMS – Dourados and Paranaíba, UNIGRAN and UCDB were analyzed. These analyzes were developed in the context of the implementation of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethniracial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and of CNE / CP Resolution n. 01, June 17, 2004. The final results pointed out that the disciplines are offered by professors without specialization in the area of ERER, and that the subjects that deal with the Ethnicity Relations are peripheral in the curriculum, without visibility within the course. The results indicate, however, probable advances in teacher training, considering that in the curricula of Pedagogy courses there are subjects with content and contents that enable intercultural training and can empower future teachers, preparing them to educate in the perspective of education antiracist and democratic.

***Keywords:*** Teacher training. National Curricular Guidelines for the Education of Ethniracial Relationships. Curricular discoloration.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição da população por cor ou raça - 2012-2016 .....	37
<b>Quadro 1</b> - Arcabouço jurídico para a Pedagogia crítica e de subversão epistêmica.....	62
<b>Quadro 2</b> - Disciplinas ofertadas para a educação das relações etnicorraciais .....	87
<b>Quadro 3</b> - Dados da disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial .....	92
<b>Quadro 4</b> - Dados da disciplina Interculturalidade e Relações Etnicorraciais .....	93
<b>Quadro 5</b> - Dados da disciplina Relações Etnicorraciais .....	96
<b>Quadro 6</b> - Dados da disciplina Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero .....	98
<b>Quadro 7</b> - Dados da disciplina Currículo, Cultura e Diversidade.....	100
<b>Quadro 8</b> - Implementação dos cursos da UNIGRAN.....	101
<b>Quadro 9</b> - Dados da disciplina Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena.....	102
<b>Quadro 10</b> - Dados da disciplina Prática Pedagógica em Educação Indígena.....	102
<b>Quadro 11</b> - Dados da disciplina Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira.	105
<b>Quadro 12</b> – Disciplinas para EREER com a carga horária total por curso. ....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	- <i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i>
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNERER	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EC	- Estudos Culturais
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	- Educação das Relações Etnicorraciais
FNB	- Frente Negra Brasileira
GEPRAFE	- Grupo de Estudos Pesquisa sobre Relações Etnicorraciais, Formação de Professores e Educação
GT	- Grupo de Trabalho
GTEDEO	- Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	- Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MNB	- Movimento Negro Brasileiro
MNU	- Movimento Negro Unificado
MS	- Mato Grosso do Sul
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPC	- Projetos Pedagógicos de Curso
PPGEdu	- Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUni	- Programa Universidade para Todos
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
Secad	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
TEN - Teatro Experimental do Negro  
TEZ - Trabalho Estudos Zumbi  
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A - LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 .....	132
ANEXO B - LEI N. 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008 .....	133
ANEXO C - RESOLUÇÃO N. 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 .....	134
ANEXO D - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	136

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
1.1 AS DEMANDAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E OS DESAFIOS ATUAIS NO CONTEXTO DA CRISE POLÍTICA.....	23
1.2 LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS: DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORMATIZAM AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	38
1.3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA LEI FEDERAL N.º. 10.639/2003: AÇÕES AFIRMATIVAS NO GOVERNO LULA .....	41
1.4 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS DO MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO NOS ESTUDOS DO CURRÍCULO .....	47
<b>CAPÍTULO II - AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E O CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>52</b>
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA EDUCAR NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA .....	52
2.2 IDENTIDADE NEGRA: FORTALECIMENTO E RESISTÊNCIA.....	67
2.3 O CURRÍCULO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA A IDENTIDADE.....	73
<b>CAPÍTULO III - O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>84</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	84
3.2 IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS (DCNERER) .....	87

3.3 O LUGAR DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE MS .....	90
<b>3.3.1 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).....</b>	<b>91</b>
<b>3.3.2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campo Grande....</b>	<b>94</b>
<b>3.3.3 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Paranaíba.....</b>	<b>96</b>
<b>3.3.4 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Dourados.....</b>	<b>99</b>
<b>3.3.5 Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).....</b>	<b>101</b>
<b>3.3.6 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) .....</b>	<b>103</b>
3.4 LACUNAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE MATO GROSSO DO SUL: DESDOBRAMENTOS DA DCNERER.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
ANEXO A - LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 .....	132
ANEXO B - LEI N. 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008 .....	133
ANEXO C - RESOLUÇÃO N. 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 .....	134
ANEXO D - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	136

## INTRODUÇÃO

A Educação para as Relações Etnicorraciais (ERER) no Brasil é fruto do protagonismo do Movimento Negro e dos movimentos intelectuais, que historicamente denunciaram as desigualdades raciais e a imposição da lógica eurocêntrica nos currículos escolares. A relação de poder colonial vigente ainda privilegia a epistemologia europeia, como nos aponta Dussel (2005), que a define como a "geopolítica do conhecimento". Essa epistemologia contribui para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas, representando a produção, o controle e a legitimação dos conhecimentos dos povos colonizadores, no nosso caso, com os saberes ocidentais entendidos como universais.

Sob essa ótica, as alterações trazidas pela Lei n.º. 10.639/2003 (Anexo A) representam o rompimento com a lógica da colonialidade<sup>1</sup> e problematizam a ausência ou a inferiorização dos conhecimentos dos subalternizados<sup>2</sup> no currículo formal, nesse caso os saberes dos povos africanos e afro-brasileiros, buscando a descolonialidade<sup>3</sup> curricular.

A implantação da Lei n.º. 10.639/2003 tornou possível a abertura de caminhos que levassem a um novo olhar para a cultura afro-brasileira nos espaços coloniais e pós-coloniais, além da percepção de que, apesar de subalternizada, a cultura negra resistiu, trazendo os saberes da herança africana ao contrapor-se à hegemonia epistêmica colonial. Dessa maneira, com a visibilidade de outras lógicas, tornou possível a decolonização curricular.

As discussões sobre a formação de professores vêm ganhando ênfase desde a implantação da Lei n. 10.639/031 (BRASIL, 2003) e da Resolução CNE/CP n. 1/2004 (BRASIL, 2004), uma vez que os professores são mediadores na erradicação de discursos racistas, preconceituosos, da visão estereotipada e da descolonização dos currículos eurocêntricos.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento

---

<sup>1</sup> A colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente.

<sup>2</sup> A subalternidade descreve "as camadas mais baixas da sociedade constituídas, pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, da possibilidade de se tornarem membros pelos estratos social dominante". ("Pode o Subalterno Falar?", SPIVAK, 2010, p. 12).

<sup>3</sup> Descolonialidade/ Decolonialidade são entendidos pelos autores pós-colonialistas como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as "estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade" (WALSH, 2009, p. 24).

do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Faz-se necessária a descolonização do currículo eurocentrado e monocultural, uma vez que ele nega os estudos que tratam da população negra, silenciando a sua história e a sua cultura.

O posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única do conhecimento, a que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados (WALSH, 2008, p. 137).

Ao abordar aspectos relacionados à história da população negra, vale ressaltar o protagonismo do Movimento Negro, realizado por pessoas que lutam por direitos iguais, contra o preconceito, por valorização, por reconhecimento e pelo antagonismo ao currículo monocultural e eurocentrado, resgatando, assim, as memórias do povo negro que batalhou pela liberdade, conforme ressalta Gomes (2011):

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

Historicamente, o Movimento Negro Brasileiro implantou várias medidas em diversos segmentos, para proporcionar a construção de um currículo escolar que prime pela heterogeneidade e contemple a realidade social brasileira, trazendo à organização curricular elementos culturais imprescindíveis para a formação integral dos sujeitos. No campo da política, houve ações direcionadas para a supressão da desigualdade racial e para a

implantação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para a EREER, além de lutas por ações afirmativas para o acesso às universidades.

As conquistas, especialmente das políticas educacionais, devem ser consideradas como resposta do Estado às reivindicações do Movimento Negro, a exemplo da Lei Federal nº 12.711/2012, denominada Lei de cotas, regulamentada pelo Decreto nº. 7.824, de 2012, e sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, que determina que as instituições de educação superior e institutos federais reservem 50% das vagas dos cursos de graduação para os estudantes oriundos de escolas públicas, sendo destinadas 25% dessas vagas para estudantes autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI's).

O direito se estendeu para o acesso à pós-graduação, como estabelecido na Portaria Normativa nº. 13, de 11 de Maio de 2016, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação;

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas. (BRASIL, 2016).

As contribuições do Movimento Negro no Brasil são inúmeras. No âmbito educacional, as principais são: 1) a denúncia de que a escola reproduz o racismo existente na sociedade; 2) a relevância do processo de resistência negra por meio da história; 3) a imposição do reconhecimento de que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros no Brasil; 4) a importância da necessidade de se aceitar as diferentes identidades que são construídas nas relações sociais, bem como a importância de uma formação de professores que os prepare para atuar na realidade das nossas escolas (GOMES, 1997).

Problematizamos, dessa forma, a formação inicial dos professores e as possíveis lacunas que possam existir em sua formação, decorrentes de uma visão estereotipada e homogênea dos currículos. Essa visão distorcida torna-se um desafio para as práticas pedagógicas, dificultando a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Esta pesquisa é reflexo dos estudos iniciados com o ingresso, em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e se insere nos estudos desenvolvidos pela linha de Educação e Diversidade, que aborda aspectos filosóficos, sociológicos, políticos, psicológicos e pedagógicos da diferença e da diversidade na educação contemporânea e suas relações com os processos de exclusão/inclusão, bem como “[...] discute temáticas relacionadas à educação e à diversidade, diálogos interculturais, pluralidade étnico-racial[...].”(UFGD, 2018). A investigação apoia-se nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Etnicorraciais e Formação de Professores (GEPRAFE), em que o escopo consiste em investigar e analisar estudos e pesquisas sobre as relações etnicorraciais e as desigualdades na educação, em todos os níveis de ensino e na formação de professores, tendo como eixo central os estudos sobre raça/etnia, identidade e políticas afirmativas, com as *interfaces* do currículo e das práticas pedagógicas (CNPQ, 2018).

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: em que medida a formação inicial de professores tem contribuído para formar docentes preparados para romper com currículo eurocêntrico e monocultural?

Ligadas à indagação inicial, surgem outras inquietações, como: o currículo dos cursos de Pedagogia do Estado de Mato Grosso do Sul tem contribuído para a formação de docentes na perspectiva da diversidade étnico-racial, possibilitando aos futuros professores romper com a visão estereotipada de uma lógica centrada em um único modelo de conhecimento? A formação inicial de professores tem contribuído para a ressignificação do currículo, garantindo profissionais docentes capazes de contribuir para a constituição de uma nação democrática? Diante de uma sociedade multicultural e pluriétnica como a do Brasil, a formação inicial contribui para o fortalecimento e a inclusão da EREER, valorizando as diferenças, as origens e a cultura afro-brasileira e africana?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, e as implicações dessa formação para a Educação das Relações Etnicorraciais (ERER) em seis Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul. Para o desenvolvimento da pesquisa, privilegamos os cursos de Pedagogia presencial de instituições públicas e particulares de ensino de Campo Grande, Dourados e Paranaíba. Para tanto, foram escolhidas a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidades de Dourados e Paranaíba, o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Os objetivos específicos consistiram em: a) identificar as disciplinas que formam para a EREER. b) certificar-se de que as ementas das disciplinas contemplam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para a EREER; c) identificar as referências bibliográficas; d) identificar a carga horária das disciplinas e verificar de que forma é ofertada (semestre, obrigatoriedade) e e) analisar a formação do professor que ministra a disciplina.

A partir dos objetivos traçados, o desenvolvimento do trabalho foi fundamentado na abordagem qualitativa e, para direcionar as ações, foram definidos três procedimentos metodológicos: 1) revisão bibliográfica, 2) análise documental e 3) análise dos dados coletados.

Para Gil (2002, p. 45), a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental reside na forma em que o material se encontra, pois

[...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

Inicialmente, realizamos o levantamento bibliográfico, com pesquisas na *internet*, no Portal de periódicos da CAPES/MEC, SciELO, ANPED, GT21, em livros, artigos, teses e dissertações, a fim de se nos apropriar das publicações acerca da temática proposta. Além disso, realizamos um levantamento geral das legislações vigentes que abordam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para EREER.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada por meio do levantamento das referências teóricas já estudadas e analisadas, publicadas tanto por meio escrito como eletrônico, como os artigos científicos, os livros e os *sites*. Todos os trabalhos científicos têm início pela pesquisa bibliográfica, pois esta possibilita ao pesquisador conhecer os estudos que já foram desenvolvidos acerca do assunto.

Posteriormente, realizamos o levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), dos cursos de Pedagogia presenciais da UFGD, UFMS – Campo Grande, UEMS – Dourados e Paranaíba, UNIGRAN e UCDB. Totalizando seis cursos, entre instituições particulares, estaduais e federais.

Ressalvamos que os dados de cunho documental foram obtidos pela busca nos *sites* das IES, na *internet*; os documentos que não estavam disponibilizados em sua versão atual no *site* foram solicitados, por e-mail, para o coordenador de curso.

A pesquisa mostrou o quanto é necessário e relevante o estudo dos temas decorrentes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pois é preciso reconstruir e valorizar tais temas na formação inicial de docentes, para que eles sejam capazes de, diante do multiculturalismo que existe no Brasil, construir uma sociedade democrática, com ênfase na inclusão e na Educação das Relações Etnicorraciais (ERER), valorizando as diferenças, as origens e a cultura afro-brasileira e africana.

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, observa-se o aprofundamento desse debate. Algumas ações de mudança merecem ser destacadas: no governo federal pela primeira vez é instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2001, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. (GOMES, 2011, p. 115).

No contexto da implantação de políticas públicas direcionadas para a promoção da igualdade racial e da descolonização do currículo escolar, em janeiro de 2003, foi sancionada a Lei n°. 10.639/2003<sup>4</sup>, que alterou a Lei n°. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a inserção dos artigos 26-A e 79-B, que tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em 2004, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, ambos regulamentando e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

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

---

<sup>4</sup> A Lei foi proposta pelo então Deputado Federal, Eurídio Ben-hur Ferreira, na época eleito pelo PT/MS. Ele foi ativista do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul e do grupo Trabalho Estudos Zumbi (TEZ).

§ 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, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 1, grifo nosso).

Essas políticas promovem a reflexão acerca da construção de uma Pedagogia antirracista:

Entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (OLIVEIRA; CANDAU 2010, p. 32)

No decorrer desta investigação, percebemos que a colonialidade estava muito impregnada em nossos conhecimentos e sentimentos, pois percebíamos somente os interesses da branquidade e não tínhamos noção da importância das questões relacionadas à diferença. Desafiadas a contribuir com os estudos sobre a educação para as relações etnicorraciais e a descolonização curricular, apresentamos este trabalho investigativo, que está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, denominado *Políticas públicas para a educação das relações etnicorraciais no Brasil*, foram abordadas algumas conquistas do Movimento Negro. Para tanto, elencamos algumas legislações antirracistas e políticas públicas, além dos documentos legais que normatizam as relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Abordamos, ainda, as contribuições do Estatuto da igualdade racial e dos Estudos culturais para o currículo, a partir da Lei Federal nº. 10.639/2003, bem como algumas ações afirmativas do governo Lula.

No segundo capítulo, intitulado *As relações etnicorraciais e o currículo: implicações para a formação inicial do docente da educação básica*, apresentamos discussões sobre a formação de professores, o currículo e a identidade negra.

No terceiro capítulo, *O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de licenciatura em Pedagogia em Mato Grosso do Sul*, abordamos a caracterização das universidades, dos cursos de Pedagogia de cada instituição e as discussões e análises dos resultados.

## **CAPÍTULO I**

# **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS NO BRASIL**

No primeiro capítulo, apresentamos as conquistas do Movimento Negro, as legislações antirracistas e as políticas públicas, bem como os documentos legais que normatizam as Relações Etnicorraciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir da Lei Federal 10.639/2003. Trataremos, aqui, das contribuições dos Estudos Culturais e do Estatuto da Igualdade Racial para o currículo e das ações afirmativas do governo Lula.

### **1.1 AS DEMANDAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E OS DESAFIOS ATUAIS NO CONTEXTO DA CRISE POLÍTICA**

A caminho da democratização, no desenvolvimento da luta antirracista, os movimentos sociais negros se expandiram, com a militância negra criando várias entidades, organizações e mobilizações políticas caracterizadas por momentos de luta contra o racismo, em um contexto marcado pela desigualdade e a discriminação racial que resultaram em décadas de exclusão da população negra em diversos setores da sociedade, inclusive na educação.

Para o historiador, professor e escritor brasileiro Joel Rufino dos Santos, que é um dos nomes de referência sobre o estudo da cultura africana no país, o Movimento Negro compreende a:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p. 157).

No Brasil, foram criados inúmeros grêmios, associações, clubes e movimentos de mobilização racial negra, como o Club 13 de Maio dos Homens Pretos, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor e o Centro da Federação dos Homens de Cor. Os movimentos eram culturais e/ou recreativos e serviam como meio de socialização e lazer.

A proliferação dessas associações recreativas, culturais teve grande importância na ressocialização dos negros, elas se difundiam e consolidavam novos padrões de vida para os negros, que contribuíram para o aumento do auto respeito do negro por si mesmo e dos seus laços de solidariedade e, especialmente, a insatisfação pelo fato de se ver posto à margem no seio da sociedade inclusiva. (FERNANDES, 1978, p. 41).

Simultaneamente a outros movimentos pós-abolicionistas, surgia a Imprensa Negra: jornais escritos, organizados e publicados por negros que funcionavam como veículo de informação alternativa. Constituída pelas associações do Movimento Negro, a Imprensa Negra destacou-se no combate ao preconceito e no fortalecimento social da população negra, servindo como meio de denúncia do regime de segregação racial. Para Domingues (2008, p. 21), “[...] as páginas daqueles jornais tornaram-se uma tribuna privilegiada para pensar em soluções para o problema do racismo na sociedade brasileira”.

Na década de 1930, o Movimento Negro avança significativamente, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), conhecida como maior organização do movimento social negro da primeira metade do século XX. A FNB foi um movimento que avançou para além da resistência e do enfrentamento às opressões; sua intenção era construir a imagem de um ‘novo negro’, que correspondia ao indivíduo civilizado e trabalhador, tentando afastar os estereótipos criados pela sociedade racista que associava a figura dos sujeitos negros a bandidos, bêbados, preguiçosos e vagabundos.

Criada em 1931, na cidade de São Paulo, a FNB reunia milhares de associados e se expandiu para vários outros estados brasileiros. Transformou-se num partido político em 1936, chegando a se tornar referência para negros em luta contra o racismo na diáspora africana (PEREIRA, 2010). No ano seguinte (1937), no entanto, a FNB foi abolida e o Movimento Negro destituído, assim como todas as outras organizações políticas discordantes do regime centralizador.

Outro agrupamento que vale referência é o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado na cidade do Rio de Janeiro em 1944, com a intenção de resgatar a valorização social

dos negros e a cultura negro-africana no Brasil, por intermédio da educação e da arte. Sua principal liderança foi Abdias do Nascimento e tinha como proposta inicial formar grupos teatrais somente com atores negros.

O autor Antônio Sérgio Guimarães, mencionando, em 1945, o período de redemocratização e as organizações do Movimento Negro criadas naquela conjuntura histórica, afirma que o TEN foi, sem dúvida, a principal dessas organizações. Guimarães (2002, p. 141) ressalta que:

De fato, os propósitos de integração do negro na sociedade nacional e no resgate da sua autoestima foram marcas registradas do Teatro Experimental do Negro. Através do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, o TEN procurou não apenas denunciar o preconceito e o estigma de que os negros eram vítimas, mas, acima de tudo, oferecer uma via racional e politicamente construída de integração e mobilidade social dos pretos, pardos e mulatos.

Gradualmente o TEN ampliou seu propósito de atuação, desenvolvendo atividades no campo político e social. No ano de 1948, publicou o jornal O Quilombo (1948-1950), que disseminava a ideia do grupo; fundou o Museu Negro; realizou cursos de corte e costura e de alfabetização. Entre suas ações que tiveram maior repercussão estavam os concursos de beleza, a eleição da Rainha das Mulatas e da Boneca de Pixe e o concurso de artes plásticas, com o tema Cristo Negro (1955). Em São Paulo, no ano de 1945, o TEN também colaborou com a Convenção Nacional do Negro, organizando o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro; em 1950 foi a vez da I e da II Conferência Nacional do Negro.

O TEN atuou de forma incansável com a intenção de denunciar todas as formas de racismo, resistindo à opressão cultural da sociedade ‘embranquecida’ e desenvolvendo a cultura africana em suas peças de teatro e em seus movimentos. Com os concursos de beleza negra, buscou apoiar psicologicamente a população negra para que esta pudesse superar o complexo de inferioridade que lhe foi imposta, visando à libertação social da comunidade afro-brasileira.

Em 1978, foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), uma organização que marcou a história em nível nacional como uma das mais relevantes protagonistas da luta contra o racismo no Brasil.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Ao longo dos séculos, os movimentos sociais negros promoveram muitas lutas a favor da integração do negro aos vários setores que compõem a sociedade brasileira, mediante suas reivindicações pela valorização da cultura afro-brasileira e africana, com ações de combate à erradicação do racismo e às desigualdades raciais.

Em novembro de 1995, comemoraram-se os 300 anos da morte de Zumbi com uma grande manifestação em Brasília, denominada “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e pela Vida”, reunindo cerca de trinta mil pessoas, principalmente negros.

Após uma passeata em direção ao congresso, os representantes da Marcha Zumbi dos Palmares foram recebidos pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião, foi entregue a ele um documento oficial com o diagnóstico da situação social da população negra, com as principais reivindicações do Movimento Negro e também com propostas para o combate ao racismo, buscando a inclusão da população negra e o combate à desigualdade racial que a rondava. Em seu pronunciamento de recepção à Marcha, o presidente da República reconheceu que o Brasil era um país de predominância racista e que essa prática vinha contribuindo negativamente com a formação de uma sociedade igualitária.

O documento elaborado pela Marcha foi composto em três partes: Introdução, Diagnóstico e Programa de superação do racismo e da desigualdade racial.

Como resultado dessa mobilização, foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que apresentava um diagnóstico identificando a situação social, econômica, educacional e política da população negra, no Brasil. O documento exigia uma posição do governo brasileiro diante da necessária superação do racismo (GOMES, 2011, p. 142).

O documento entregue ao governo federal ressaltava não apenas o protesto “contra as condições subumanas em que vive o povo negro deste país”, mas, principalmente, expressa a demanda por “ações efetivas do Estado”<sup>5</sup>.

Os organizadores da Marcha consideraram o manifesto como ato de protesto contra as condições em que os negros se encontravam na sociedade em razão da discriminação e da desigualdade racial, bem como uma maneira de denunciar o mito da igualdade racial e lutar contra o racismo, exclusão e opressão.

Havia, nesse documento, propostas políticas, bem como ações para valorização e afirmação:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade.
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus [atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente].
- Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI, 1996, p. 24 e 25).

A Marcha Zumbi dos Palmares, que aconteceu em 1995, fez com que o governo fomentasse a organização de diversos espaços de diálogos sobre as questões etnicorraciais e a discriminação. A partir da pressão do Movimento Negro, deu-se a criação desses grupos e iniciaram-se as discussões sobre as políticas públicas para a superação da desigualdade racial. Surgiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com orientações para a avaliação dos livros didáticos a fim de se verificar a presença de preconceito de cor, raça/etnia, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação.

---

<sup>5</sup> Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996, p. 9.

No contexto desses movimentos e reivindicações, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre os anos de 1995 e 1996, com temas pertinentes à história da população negra. Com isso, os PCNs, que foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 1997, inseriram o tema transversal Pluralidade Cultural, no qual as questões de diversidade foram contempladas numa perspectiva universalista de educação.

Como modo de dar continuidade e de comemorar a Marcha anterior, foi realizada, em 2005, a Marcha Zumbi dos Palmares + 10. Como o próprio nome já diz, foi uma reedição da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, e também uma avaliação dos 10 anos do combate ao racismo.

Na manifestação de Brasília em 2005, denominada Marcha Zumbi + 10, determinou-se pelo desmembramento em duas datas, uma no dia 16, e outra no dia 22 de novembro, para relembrar a omissão do Estado Brasileiro diante de um cenário bastante acentuado de racismo, machismo e pobreza. (SANTOS, 2013, p. 15).

Essa Marcha tinha como objetivo fazer um balanço das conquistas e avanços obtidos ao longo dos 10 anos da 1ª Marcha Zumbi dos Palmares, e das dificuldades que ainda precisavam ser superadas. O documento entregue ao presidente, nomeado Manifesto à Nação, destacava o valor inegociável da vida, da dignidade e da liberdade. Ele relatava a persistência da desigualdade racial e do racismo no Brasil, a exclusão educacional que, apesar da melhoria ainda persistia em todos os níveis educacionais entre brancos e negros, a violência vivida pela população negra e, por último, apontava que a melhor estratégia para enfrentar o racismo e a desigualdade era por meio de políticas afirmativas (SILVA; et al., 2013).

A Marcha Zumbi dos Palmares foi um momento repleto de indagações, um momento de diálogo entre o Movimento Negro e o Estado, marcado pela luta contra o racismo, a discriminação, a desigualdade e o não acesso da população negra à educação. A Marcha manifestou-se predominantemente favorável à implantação de políticas públicas que legitimassem a valorização da população negra e a igualdade racial.

No mesmo sentido da Marcha Zumbi dos Palmares, destaca-se como marco histórico um movimento internacional na luta contra o racismo: a III Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, que ficou conhecida como Conferência de Durban, pois foi realizada na cidade de Durban, na África do Sul, de 28 de agosto a 08 de setembro de 2001, pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de discutir

propostas para o combate de quaisquer formas de discriminação racial. As propostas discutidas em Durban passaram a ser usadas como ideias centrais para as estratégias de ação do Movimento Negro.

Essa Conferência deu continuidade a um processo de conferências sociais em que se procurou discutir soluções e formas de enfrentamento dos problemas relacionados à discriminação em todas as suas formas, bem como a não efetivação dos direitos humanos, civis, políticos e sociais, e intolerâncias de variadas ordens (SANTOS, 2005).

A Conferência de Durban reuniu cerca de 2.500 representantes de 170 países. Dentre os objetivos da conferência, destacaram-se a avaliação do progresso obtido na luta contra o racismo; avaliação de medidas que asseguram o combate ao racismo e a discriminação racial e, indo mais além, a avaliação dos fatores políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais que conduzem ao racismo. Os objetivos da Conferência salientavam uma avaliação das propostas que já existiam e as novas estratégias para o avanço e a ampliação das ações.

A comissão brasileira atuou significativamente durante a Conferência de Durban, levantando suas propostas e reivindicações. Alguns resultados foram concretizados no contexto pós-conferência, pois “a matriz colonial do poder é em última instância uma rede de crenças sobre as quais se atua e se racionaliza a ação, se tira vantagem dela e se sofre as consequências” (MIGNOLO, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, Borges, Dadesky e Medeiros (2001, p. 39-40) enfatizam que:

O Brasil [...] levantou assuntos polêmicos na conferência, como a necessidade de reparação pelas consequências da escravidão e do colonialismo. Os descendentes de escravos africanos reivindicaram cotas nas universidades (20% das vagas para afrodescendentes), no mercado de trabalho (20% funcionários públicos contratados por concurso e a mesma porcentagem nas empresas privadas com mais de 20 empregados) [...].

Tais ideias podem ser evidenciadas a partir do trecho da Declaração de Durban, (2001, p. 12-13), quando menciona que:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravos, incluindo o tráfico transatlântico de escravos, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; reconhecemos ainda que a escravidão e o

tráfico de escravos são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico transatlântico de escravos, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os africanos e afrodescendentes, asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a serem vítimas destes atos e de suas consequências;

Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje.

Essa relação é indispensável para se estabelecer a ligação da necessidade de se implantar ações para suprir a desigualdade racial, buscando promover a integração social, simbólica e econômica da população negra. Na Conferência, adotou-se uma Declaração e um Plano de Ação que demonstraram o compromisso dos Estados com a luta contra a discriminação, o racismo, a xenofobia e a intolerância. O Plano de Ação de Durban estabeleceu as diretrizes e as possíveis estratégias que deveriam ser adotadas pelos países signatários na implantação de medidas que viessem combater o racismo e suas consequências.

A Conferência de Durban representa, portanto, um importante momento para a história do Movimento Negro no Brasil, pois, além das transformações de perspectiva advindas da transnacionalização do discurso, suas estratégias de ação política ganharam força efetiva ao serem traduzidas na implantação de uma série de políticas afirmativas, que tiveram como condutor uma aliança significativa com o Estado brasileiro (COSTA, 2006).

O Programa de Ação compõe-se de princípios de orientação, uma enumeração de medidas legais pertinentes à proteção aos direitos humanos e também ao combate ao racismo. Oferece, também, inúmeras ações específicas a serem praticadas, visando abordar temas como, africanos, afrodescendentes, tráfico escravo, escravidão e educação. É importante garantir o cumprimento da Declaração e do Plano de Ação, é preciso garantir o compromisso dos Estados em nível mundial.

Tendo ouvido os povos do mundo e reconhecendo suas aspirações por justiça, por igualdade de oportunidades para todos e cada um, no gozo de seus direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento, de viver em

paz e em liberdade e o direito à participação em condições de igualdade, sem discriminação econômica, social, cultural, civil e política; Reconhecendo que a participação igualitárias de todos os indivíduos e povos na formação de sociedades justas, equitativas, democráticas e inclusivas pode contribuir para um mundo livre do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de intolerância correlata; Enfatizando a importância da participação equitativa de todos, sem qualquer discriminação, nas tomadas de decisão tanto locais quanto globais;. Afirmando que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, quando equivalem a racismo e discriminação racial, constituem graves violações de todos os direitos humanos e obstáculos ao pleno gozo destes direitos, e negam a verdade patente de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, constituem um obstáculo para relações amistosas e pacíficas entre povos e nações, e figuram entre as causas básicas de muitos conflitos internos e internacionais, incluindo conflitos armados e o conseqüente deslocamento forçado das populações [...] (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 4).

No contexto educacional, a Declaração e o Plano de Ação são necessários com relação à responsabilidade dos Estados de oferecer um processo igualitário para o acesso, considerando a desigualdade racial existente na sociedade, proveniente da história de discriminação da população negra. Para a Declaração, o Estado tem a obrigação de proporcionar condições peculiares de acesso e permanência aos estudantes negros:

[...] Insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos na lei e na prática e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação; Adotarem e implementarem leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 72).

A partir do momento em que todos os países presentes na Conferência assinaram a declaração, ela se transformou em um documento com perspectivas de implantação de ações a serem executadas. Esse documento salienta que o racismo deve ser combatido por meio da conscientização e de políticas públicas que promovam para a população negra oportunidade de acesso à saúde, ao lazer, ao trabalho, à cultura e à educação. “[...] deve-se à movimentação de Durban a potencialização de propostas de ações afirmativas, que, neste momento, impactam as universidades brasileiras e reduzem um pouco a margem de atuação das pessoas privilegiadas”. (WERNECK, 2005, p. 64-65).

A Conferência de Durban ficou conhecida como um marco mundial na luta contra quaisquer e todas as formas de racismo e de discriminação. Foi um documento assinado por várias nações, incluindo o Brasil, em que se alertava para a necessidade da prática de ações afirmativas e de políticas públicas que promovessem a igualdade social entre os diversos segmentos populacionais, em especial com relação à população negra, que se encontrava em desigualdade social porque sofria preconceito, racismo e discriminação oriundos do período da escravidão, o que acontece ainda hoje.

No Brasil, um dos desdobramentos de Durban foi a intensificação dos debates sobre políticas públicas voltadas para a população negra nos meios de comunicação em massa. Além disso, o governo brasileiro, na época, mesmo com uma atuação tímida durante a Conferência, comprometeu-se internacionalmente com a luta contra a discriminação racial e, após a Conferência, iniciou uma série de ações para o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira. (GOMES, 2007 p. 307)

Ao traçarmos um breve panorama histórico das leis que visaram a coibição do racismo e à promoção da igualdade racial da população negra, identificamos avanços significativos. Contra o racismo no Brasil, foi estabelecida a lei nº 1.390/1951, conhecida como “Lei Afonso Arinos”, que proibiu qualquer tipo de discriminação racial no país, porém sua exequibilidade não demonstrava qualquer eficácia, visto que as punições não eram aplicadas, mesmo em casos claros de discriminação. A Lei, nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989 conhecida como Lei Caó, tipificou o crime de racismo no Brasil. A partir da publicação dessa Lei, esse crime tornou-se imprescritível e inafiançável no país. Além da Lei Caó, há a injúria racial (Art. 150, CP), utilizado nos casos de ofensa à honra pessoal, valendo-se de elementos ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem.

Destacamos também a Lei Federal nº. 12.288 que dispõe do Estatuto da Igualdade Racial, sancionada em 20 de junho de 2010 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que se destina a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos. “Além disso, busca combater a discriminação racial e quaisquer outras formas de intolerância étnica”. (BRASIL, 2010, p. 7)

O parágrafo único do art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial define conceitos de discriminação, desigualdade racial, discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade de gênero e raça, previstos nos incisos I e II, parágrafo único do art. 1º.

[...] I discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; II – desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica; (BRASIL, 2010).

Define também que:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (BRASIL, 2010).

A igualdade de oportunidades pautada no estatuto da igualdade racial é a mais autêntica forma de efetivar a igualdade entre os indivíduos, independentemente da cor de sua pele. A participação da população negra na vida cultural e social da sociedade brasileira precisa se tornar realidade.

A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

[...] V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. (BRASIL, 2010).

Os negros, assim como todos os indivíduos da sociedade, têm direito à educação, à saúde de qualidade e à moradia, bem como à liberdade de manifestar suas crenças e culturas religiosas. A implantação da Lei nº 12.288/2010 confirma as ações afirmativas, que contribuem para a valorização da população negra, promovendo a igualdade, visto que tem como objetivo inserir verdadeiramente os negros na sociedade brasileira.

A Seção II é composta dos artigos 11 a 16, sendo que no artigo 11, inciso 2º, encontram-se as disposições referentes à formação docente voltada para a promoção da igualdade racial,

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. § 2º **O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.** § 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a: [...] II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; ; IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

O estatuto é um grande avanço para a população negra no Brasil. Para SEPPIR (2016, p. 25), é um “importante instrumento para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e abordadas em diferentes níveis de governo”. O estatuto defende uma educação para a igualdade racial pelo reconhecimento das diferenças e por meio da formação de professores que preparem profissionais com a consciência crítica de que se pode inserir as relações etnicorraciais pelo Estatuto de Igualdade Racial.

No caso da inclusão dos negros no sistema educacional brasileiro, foi criada a Lei nº. 12.711/2012, que dispõe sobre seu ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A Lei, *in verbis*, disciplina que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Em 11 de maio de 2016, a então presidente Dilma Rousseff assinou a Portaria Normativa nº 12, que orientava a implantação de ações afirmativas na pós-graduação, o que representou um avanço no âmbito do direito ao acesso à educação

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Art. 2º As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas (BRASIL, 2016).

Visando à ascensão da população negra para além da educação, visto que esse grupo social também enfrenta desigualdades no processo de inserção no mercado de trabalho, o acesso aos concursos públicos foi afirmado por meio da cota e garante 20% do total das vagas para pretos e pardos, por meio da Lei n.º. 12.990, de 09 de junho de 2014.

Art. 1º Ficam reservadas 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, na forma desta Lei.

§ 1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três).

§ 2º Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas a candidatos negros, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos).

§ 3º A reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido.

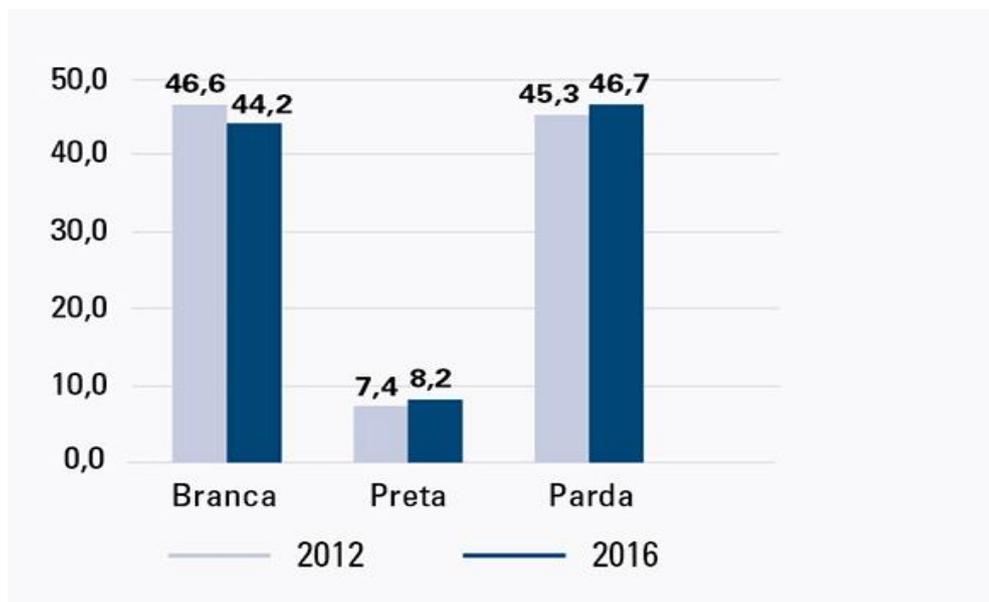
Art. 2º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço ou emprego público, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis. (BRASIL, 2014).

Entre os avanços que as políticas afirmativas proporcionaram, desponta o fortalecimento da identidade negra, por meio do mecanismo da autodeclaração. Embora a população que se autodeclara branca ainda seja maioria no Brasil, o número de pessoas que se classificam como pardas ou pretas cresceu, enquanto o número de brancos reduziu. Entre 2012 e 2016, enquanto a população brasileira cresceu 3,4%, chegando a 205,5 milhões, o número dos que se declaravam brancos teve uma redução de 1,8%, totalizando 90,9 milhões. Já o número de pardos autodeclarados cresceu 6,6% e o de pretos, 14,9%, chegando a 95,9

milhões e 16,8 milhões, respectivamente. É o que mostram os dados sobre moradores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016, divulgados hoje pelo IBGE. Nas pesquisas domiciliares do IBGE, a cor dos moradores é definida por autodeclaração, ou seja, o próprio entrevistado escolhe uma das cinco opções do questionário: branco, pardo, preto, amarelo ou indígena. (IBGE, 2017).

**Gráfico 1** – Distribuição da população por cor ou raça - 2012-2016.



Fonte: IBGE- Diretoria de Pesquisa (DPE), 2017.

A adoção das políticas afirmativas trouxe um aspecto relevante para a população negra, a sua autoidentificação, ou seja, se antes havia uma negação de pertencimento racial, decorrente da inferiorização e do mito da democracia racial,<sup>6</sup> essas políticas promoveram a autoestima de negros e negras. Muitos que se autodeclaravam brancos ou pardos, seja por negação ou imposição social, agora se autodeclararam pretos. Segundo Gomes (2003, p. 171), “construir a identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

<sup>6</sup> O mito da democracia racial funda uma consciência falsa da realidade, a partir da qual “acredita-se” que o negro não tem problemas no Brasil, já que não existem distinções raciais entre nós, e as oportunidades são iguais para todos (BASTOS, 1987, p. 148).

É necessário reconhecer que a construção e o fortalecimento da identidade são permeados pelas relações e a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica “[...] A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros”. (Munaga, 2012, p. 12).

Nesse contexto, os avanços no campo do currículo foram significativos, na perspectiva de reconhecer a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira e educar para as relações étnico-raciais, conforme demonstraremos no item, a seguir.

## 1.2 LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS: DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORMATIZAM AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A luta contra o racismo não ocorreu apenas durante os 350 anos de escravidão. As reivindicações do Movimento Negro permanecem até hoje e, após décadas de luta pela inclusão da população negra em âmbito social e educacional, alcançaram várias conquistas, como a Lei nº. 10.639/2003, sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, no dia 09 de janeiro do ano de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o sistema e em todos os níveis de ensino brasileiro. A lei objetiva incluir conteúdos que abordem a história da África e dos africanos, a luta dos negros, a cultura negra brasileira e a contribuição dos negros para a história do Brasil e para a formação da sociedade brasileira, que se manteve em silêncio por muitos anos nos currículos das instituições de ensino das redes públicas e privadas.

A partir da Lei nº 10.639/2003, a LDB/1996 passa a vigorar com a inclusão de três artigos, o 26-A, 79-A e o 79-B,

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

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003).

A lei, apesar de sucinta, tem influenciado de modo significativo a área das relações etnicorraciais no Brasil, por redimensionar a história real dos negros e de seus ancestrais, além de sua trajetória na vida brasileira e na condição de sujeitos que contribuíram para a construção da nossa história.

A publicação dessa lei é considerada, nas discussões pertinentes às relações etnicorraciais, um grande avanço para o reconhecimento histórico cultural da população negra e da desigualdade étnica, valorizando a diversidade racial que compõe o Brasil, e no combate ao racismo. Pode-se dizer que um dos seus objetivos é que se tenha uma nova concepção de história e cultura afro-brasileira e africana, para que se possa compreender a visão eurocêntrica<sup>7</sup> por meio de outra lógica<sup>8</sup> que existe no sistema de ensino brasileiro.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2007, p. 33).

A partir da Lei 10.639/2003, o órgão responsável pela regulamentação das leis educacionais, o Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer 03/2004 e a Resolução CNP/CP 01/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em

---

<sup>7</sup> A modernidade é vista como processo de emancipação da razão humana, por meio do processo civilizatório da cultura europeia, caracterizando-se como um fenômeno eurocêntrico, cujo discurso é o de que "a Europa teve características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas". (DUSSEL, 2000, p. 51). Na visão eurocêntrica "nada tem que aprender de outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é sua plena realização". (DUSSEL, 1992, p. 26).

<sup>8</sup> A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por "Ocidente" eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. (MIGNOLO, 2008, p. 290).

18 de maio de 2004. O parecer dispõe de várias ações pedagógicas, tendo em vista a implementação da lei.

Nesse sentido, em 2009, foi elaborado o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apresentando metas e atribuições para cada sistema de ensino por níveis e modalidades. Entre os objetivos do Plano Nacional de Educação, está disposto que:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.

Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país [...]. (BRASIL, 2009, p. 27)

Sobre a formação inicial de professores, as Diretrizes dispõem que se deve:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004; 43
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais 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. (BRASIL, 2009, p. 42-43).

A formação de professores é um desafio, já que existe uma lacuna na formação inicial, devido à ausência de disciplinas e discussões que tratam sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Desse modo, em sua ação docente, essa ausência se repete, e os conteúdos não são ministrados adequadamente. A legitimação da educação eurocêntrica e colonizadora no currículo reflete na ação pedagógica.

Sabe-se, portanto, da importância da formação inicial dos professores e a inclusão nas licenciaturas de conhecimentos a respeito das relações étnico-raciais que permitam aos futuros

docentes compreender a história e a cultura afro-brasileira e africana. Isso é relevante para que estejam preparados para superar o racismo, a discriminação, a desigualdade racial e a estereotipagem sobre o continente africano e seus descendentes, uma vez que essas atitudes exigem um educador multicultural que reconheça a diversidade racial e valorize a pluralidade étnico- racial e cultural existente no contexto educacional brasileiro.

### 1.3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA LEI FEDERAL 10.639/2003: AÇÕES AFIRMATIVAS NO GOVERNO LULA

Enfatizando a pluralidade cultural e racial que compõe a sociedade brasileira, é preciso pensar na ressignificação do currículo a partir da Lei nº. 10.693/2003, por meio de uma Pedagogia decolonial.

[...] esta pedagogia própria é central pelo que permite aos descendentes africanos reconhecer o problema colonial e decidir e agir sobre e contra ele, a transformação das relações e condições também requer uma aposta pedagógica que se estende criticamente a outros setores, com o afã de facilitar também sua descolonização por meio de uma ação político-ética compartilhada, assumida e aliada. É nessa perspectiva pedagógica, político-crítica e de-colonial que poderia tomar e construir novos sentidos. (WALSH, 2009, p. 37).

O enlace do decolonial<sup>9</sup> com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A Pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres.

Para a formação docente numa perspectiva decolonial, propõe-se a articulação e a compreensão de alguns conceitos que permeiam os estudos sobre a EREER, mas para isso é necessário refletir acerca da formação inicial dos professores,

---

<sup>9</sup> Para Walsh (2009, p. 12), a decolonialidade pode ser definida como: Um trabalho que busca desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que sustentam padrões de poder arraigados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e, na inferiorização de alguns seres como menos humanos.

[...] adoção de uma postura ética em prol da Pedagogia Decolonial, por meio de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas precisa estar presente no cotidiano escolar e ocupar o espaço das práticas pedagógicas preconceituosas, dos discursos hegemônicos e monoculturais que historicamente negaram a importância da ancestralidade africana e a construção da identidade negra (MARQUES, 2014, p. 133).

Com isso, crescem, após a implantação da Lei n.º. 10. 639/2003 (BRASIL, 2003) e da Resolução CNE/CP n. 1/ 2004 (BRASIL, 2004) (Anexo C), as discussões sobre a formação docente, já que os professores são considerados profissionais da formação humana, e a escola campo prioritário de atuação profissional, onde os professores são agentes fundamentais na desconstrução dos discursos racistas e na descolonização dos currículos eurocêntricos.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos<sup>10</sup> e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

As legislações educacionais decoloniais possibilitaram problematizar a formação inicial dos professores e as possíveis lacunas que podem existir em sua formação, decorrentes de uma visão estereotipada e homogeneizante nos currículos dos cursos de Pedagogia. O racismo, o preconceito e a discriminação racial submergem nos currículos e nas práticas pedagógicas monoculturais e eurocêntricas, que desqualificam os aspectos culturais da população negra e a cultura silenciada ou subalternizada nesses currículos.

Essa mesma problematização atingiu os currículos dos cursos de Pedagogia de Mato Grosso do Sul, pois o racismo, o preconceito e a discriminação racial submergem nos currículos e nas práticas pedagógicas monoculturais e eurocêntricas impregnadas de estímulos preconceituosos que desqualificam os aspectos culturais da população negra e a cultura que foi ali silenciada.

---

<sup>10</sup> “A noção de professor reflexivo”, esclarece Isabel Alarcão (2007, p. 41), “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

A formação de professores para a EREER e a valorização da diversidade etnicorracial e cultural tornam-se um desafio, um processo imprescindível para tornar a escola um espaço democrático com respeito à diversidade.

Sob esse aspecto, comunga-se com Gomes (2008) quando ele afirma que se faz necessária a mudança dos currículos da educação básica e das licenciaturas, adequando-os às exigências da Lei n. 10.639/2003 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Anexo D). Imprescindível, então, o investimento na formação continuada dos professores, profissionais que já atuam nas redes de ensino, para oportunizar experiências, atualização e mudança de paradigmas. A formação docente é fundamental para que se possa fazer essa mudança, pois

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

Necessária se faz, portanto, a estruturação de um novo modelo de formação docente, pautada no respeito, na valorização e no reconhecimento das heterogeneidades culturais, ou seja, a elaboração de um currículo multicultural que permita aos futuros professores o acesso aos conhecimentos de história e cultura afro-brasileira e africana, da cultura do negro no Brasil e da própria história do negro que constitui a população brasileira.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternos (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 37).

As políticas voltadas para a EREER são importantes contribuições para a superação dos desafios mencionados quando se pensa numa educação que leve aos educandos compreender a diversidade etnicorracial presente no Brasil, propondo práticas pedagógicas antirracistas. Destacam-se, pois, os principais programas federais implantados durante o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003; 2010), por meio de ações afirmativas, criando decretos e leis, programas voltados para a igualdade racial e erradicação do preconceito e da discriminação, reflexo das reivindicações do Movimento Negro.

Ao assumir seu mandato em 2003, Lula criou, por meio da Lei n.º. 10.678/2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), um órgão destinado a incentivar políticas públicas e promover a igualdade racial.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR foi criada em 21 de março de 2003, com o objetivo de incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios, no intuito de dar concretude à natureza transversal e intersetorial de suas ações. Tendo como missão, a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo para a consolidação de uma sociedade democrática de fato. Este princípio da SEPPIR é de suma importância para a superação do mito da democracia racial, até então vigente na ideologia social brasileira, desta forma, esta Secretaria veio afirmar que não haveria democracia sem igualdade racial. Portanto, consolidar uma sociedade mais democrática a partir da formulação de políticas públicas direcionados ao povo negro foi uma visão estabelecida como central na criação da SEPPIR. (BRASIL, 2016, p. 24)

A Lei n.º. 10.639/2003 sancionada, no dia 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º. 9394/1996, assim como Resolução n.º. 1 CNE/CP de 17 de Junho de 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo como obrigatoriedade incluir no currículo oficial dos sistemas de ensino da educação nacional o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), além de estabelecer a data do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra e a Lei n.º. 10.639/03, que efetivou uma política de ações afirmativas.

Em 2004, criou o maior programa de inclusão no ensino superior, institucionalizado pela Lei Federal n.º 11.096, de 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni), com objetivo de oferecer bolsas de estudos as famílias que tivessem rendas per capita de até três

salários mínimos, procedentes de ensino médio cursado em escola pública e selecionados pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), entre seus objetivos, busca oferecer às professoras e aos professores informações e conhecimentos estratégicos para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação raciais nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras. À luz do alcance da dinâmica das relações raciais no âmbito da educação, esse reconhecimento figura como um passo importante, uma condição necessária para se enfrentar o racismo brasileiro (BRASIL, 2005).

Criou o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais – UNIAFRO, criado pela Resolução nº 14, de 2008, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Por meio dessa resolução, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do referido programa (SANTOS; SILVA, 2012, p. 22).

Em seguida, criou-se a Lei nº. 11.645/2008 (Anexo B), que altera a LDB/1996 em seu artigo 26-A, mantendo o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, acrescentando o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Dessa forma, a lei passa a vigorar, com a temática dos povos indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Em 2010, foi aprovada a Lei n.º. 12.288, que diz respeito ao Estatuto da Igualdade Racial, definindo a discriminação racial e as ações afirmativas e reconhecendo como dever do Estado proporcionar a igualdade de oportunidades.

Durante a administração do governo Lula, o Brasil transitou por importantes mudanças no que diz respeito à redução da desigualdade racial. Essas mudanças estão relacionadas com as políticas públicas de inclusão social, que visam à igualdade racial e de oportunidades, propícia à população socialmente desfavorecida.

Os avanços alcançados na política educacional foram resultantes de pressões sociais e do Movimento Negro. É imprescindível ressaltar, todavia, que eles somente ocorreram devido à abertura democrática do governo Lula. Ao analisar as políticas de diversidade nesse período, Moehlecke (2009, p.485) destaca que:

[...] apesar de alcançarem maior visibilidade, em particular, no Ministério da Educação, inclusive em termos de novos desenhos institucionais criados, as concepções de diversidade que norteiam suas ações são ainda muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias e demais ministérios, e objeto de intensas disputas internas e externas. O MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. No entanto, diante das diferentes demandas a que procura atender, cabe questionar se essa é uma meta desejável. A ideia de diversidade, até o momento, tem servido como um grande conceito “guarda-chuva” para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão. Cabe avaliar se tal estratégia será suficiente para dar continuidade a essa agenda na gestão seguinte, particularmente no que diz respeito ao apoio recebido dos movimentos sociais.

Observamos que tal análise aponta para futuros problemas que podem despontar nas próximas gestões. Apesar de o Partido dos Trabalhadores (PT) ter permanecido no poder por mais de três mandatos, as políticas públicas voltadas para a causa do povo negro sofreram um significativo enfraquecimento. A prova disso é que tais políticas não conseguiram se concretizar como ações de Estado, mas de governo.

A lei 10.639/2003 possibilitou a ressignificação do currículo escolar e, por conseguinte, tencionou a formação de professores para a adoção de um projeto educativo num cenário de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença por meio do pensamento crítico de fronteira. Para Mignolo (2003), essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica eurocêntrica dominante, além de problematizar a descolonização epistêmica.

É imprescindível que se reflita sobre as políticas educacionais e as conquistas no campo da diversidade etnicorracial que estão em risco no contexto da crise econômica, política e social que o país atravessa. As medidas de corte adotadas no financiamento educacional têm o potencial de causar danos irreversíveis à concepção de direito à educação.

Em se tratando do texto da PEC 241/55, em tramitação no Congresso Nacional, temos que a “morte” do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a diminuição dos recursos educacionais expõem com propriedade essa situação:

Caso a PEC 241/55 seja finalmente aprovada, além de decretar a “morte” do PNE (2014-2024), promoverá maior desigualdade social, maior concentração de renda e, conseqüentemente, um recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis [...]. Não restam dúvidas de que o poder de “destruição” da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: **educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social.** Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial. (AMARAL, 2016, p. 671, grifo nosso).

Nossa atual realidade é que todos os avanços obtidos no campo educacional estão ameaçados por cortes orçamentários e por outras questões que têm causado tensões na sociedade e na escola e que dizem respeito às ideologias religiosas e à militarização da educação, mas que, por sua vez, tem se colocado como alternativa do Estado para a atuação nas escolas em zonas de alta vulnerabilidade social, a privatização quando estados ou municípios repassam a ONGs a responsabilidade da educação, a proposta da Escola sem partido, que viola os princípios básicos da educação democrática.

Esses elementos ameaçam fortemente as discussões em torno da diversidade étnico-racial, em todos os aspectos, por isso a importância das universidades, para que através da autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão garantam que as diferenças sejam respeitadas e que a formação inicial de professores seja capaz de ressignificar os currículos e formar futuros pedagogos que identifiquem na diferença o potencial de uma educação democrática, plural e antirracista.

#### 1.4 AS CONTRIBUIÇÕES DO MULTICULTURALISMO E DO INTERCULTURALISMO NOS ESTUDOS DO CURRÍCULO

Os estudos sobre multiculturalismo de Moreira (2002), Canen, Oliveira e Franco (2000) e o multiculturalismo crítico ou revolucionário de McLaren (2000) acenaram para a urgência de se ressignificar o currículo escolar como um espaço de reinvenção das narrativas que forjaram as identidades homogêneas e invisibilizaram os sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos.

Nessa perspectiva, discutimos a formação de professores no contexto das propostas do multiculturalismo/interculturalismo, na esperança de que um currículo multi/intercultural possa contribuir significativamente para uma educação que reconheça, respeite e valorize as diferenças raciais e culturais existentes nas escolas brasileiras, pois por meio de uma educação multicultural, instrumentos para a superação das diferenças podem ser construídos.

Segundo McLaren (1997), a educação multicultural não pode ser entendida como um elenco de “coisas” que precisam ser implantadas, mas deve acontecer na busca pela implementação do pluralismo e da diversidade aprofundadas nas raízes culturais da sociedade. A multiculturalidade é um conceito complexo, que assume a variedade das práticas, das políticas e das crenças na educação num campo de múltiplas concepções que possibilitam abordar a sua compreensão. Essa perspectiva visa a reorientar o currículo numa reavaliação do compromisso da escola com a sociedade.

Existe uma rica diversidade de definições para os termos multiculturalismo e interculturalismo. Para iniciar as discussões sobre a problemática, é preciso destacar algumas diferenciações entre os termos. Para tanto, usam-se os estudos pós-coloniais como aporte teórico.

Comungamos da ideia de Canen e Oliveira (2002, p. 61), que definem “o multiculturalismo, como corpo teórico e campo político”. Sob essa ótica, a autora se refere à necessidade de se compreender que a sociedade é constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários.

O multiculturalismo pós-colonial, dessa forma,

[...] assume a pluralidade cultural de forma que se rompa com a divisão das identidades culturais em duas categorias separadas e discretas (na linha “opressor-oprimido”), desafiando a reificação e a homogeneização dessas

partes e passando a assumir as conexões, a fluidez das fronteiras entre culturas e identidades que levam a hibridizações e outros processos relacionais entre elas. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 644).

É importante diferenciar os termos multicultural de multiculturalismo. Para Stuart Hall (2003), multicultural é

Um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2003, p. 50).

Outra distinção importante que precisa ser considerada é que, embora multiculturalismo e interculturalismo sejam considerados processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e se interagem, para o autor Fleuri (2000) a diferença entre Educação Multicultural e Educação Intercultural está no plano das intenções e da prática educativa. O autor argumenta que a perspectiva multicultural limita-se ao encontro de culturas diferentes que não interagem entre si; por outro lado, a educação intercultural,

[...] se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. (FLEURI, 2000, p. 77)

A proposta intercultural surge após o multiculturalismo, visando a superar a intolerância das diferenças culturais por meio de um processo de interação entre as culturas, de uma forma democrática entre os diferentes grupos culturais. A interculturalidade vai além do multiculturalismo; não se trata apenas de duas ou mais culturas que se mesclam, mas sim de grupos sociais que reconhecem suas diferenças culturais e raciais. Pesando então em uma educação intercultural, temos, nas palavras de Fleuri (2000, p. 77):

A educação intercultural apresenta-se [...] como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

Para tanto, consideramos a importância da formação inicial dos professores, para que eles possam, por meio de práticas pedagógicas críticas voltadas para o atendimento das questões culturais, romper com o preconceito, com a discriminação e com a desigualdade racial presentes na escola. Nessa perspectiva, questionamos a indispensabilidade de uma formação inicial de professores para atuarem em sociedades constituídas na pluralidade, multiculturais, e na multiplicidade das diferenças. Observamos, na LDB/1996, em seu Artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Destaque para as estratégias previstas no PNE 2014 – 2024:

[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando- os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações etnicorraciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

Carecemos de uma formação inicial que traga professores reflexivos, com posturas multi/intercultural, que estejam focadas na valorização da diversidade cultural, com respeito às crenças e aos valores de todas as culturas.

Dando seqüências às discussões propostas nesta pesquisa, passamos para o capítulo II, em que trataremos dos possíveis desafios para a formação inicial de professores da Educação Básica voltada para a perspectiva etnicorracial.

## **CAPÍTULO II**

# **AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E O CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste segundo capítulo pretendemos discutir aspectos pertinentes a formação de professores, o currículo e as implicações para a identidade. Também descreveremos questões relacionadas à identidade negra.

### **2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA EDUCAR NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA**

A formação de professores no Brasil, em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX, com a implantação das denominadas Escolas Normais, que correspondiam ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. A partir de 1996, a formação desses docentes em nível superior passou a ser disciplina da LDBEN, Lei n.º. 9394/1996. Um período de dez anos foi o prazo necessário para que ocorresse esse ajuste. No início do século XX, a formação de professores para os anos finais e ensino médio (antigo secundário), em cursos regulares e específicos, passou a ser priorizada. Segundo Gatti (2010, p. 1.357):

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.º. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo a licenciatura, a formação de professores para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio na modalidade Normal, onde os cursos existissem e fossem necessários. Os cursos abrangiam também a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

A discriminação e o preconceito racial ficaram silenciados nas práticas pedagógicas devido à ausência de formação inicial de professores na perspectiva de uma Pedagogia decolonial e crítica. Walsh (2005) aponta para a necessidade do posicionamento crítico de fronteira na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não seja uma sociedade ideal, fundamentada no viés do universalismo, mas tensionar a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, compreendendo que essas relações de poder são rígidas, permeiam todas as relações sociais e não desaparecem, mas podem ser reconstruídas ou transformadas, confirmando-se por meio de outra lógica e da epistemologia. Essa perspectiva acena para a urgência de um projeto intercultural e decolonizador que permita construir estratégias que conduzam aos conhecimentos historicamente subalternizados.

O sistema educacional brasileiro foi desenvolvido ao longo dos tempos, com base e orientação nos paradigmas fundamentados em pressupostos dos colonizadores portugueses. Estes, ao se instalarem no Brasil, empregaram preceitos e princípios do padrão europeu para civilizar a população africana e afro-brasileira. Com isso, esses povos eram obrigados a negar seus costumes culturais, vistos pelos europeus como culturas inferiores.

Essa perspectiva de modelo monocultural foi decisiva para idealizar a população branca, como um sistema de seleção que hierarquizava a população de maneira “natural” e que levava os afro-brasileiros a serem continuamente marginalizados, mesmo após a libertação, sem políticas públicas educacionais e sociais que lhes garantissem os direitos de cidadãos brasileiros.

Inúmeros prejuízos rondam a formação das crianças desde o primeiro contato com a diferença na escola, conforme demonstraram as pesquisas de Lucimar Rosa Dias<sup>11</sup> e Eliane Cavalleiro<sup>12</sup>: na Educação Infantil, as crianças negras recebem tratamento discriminatório por parte das outras crianças e de alguns professores, seja por meio da ação ou da omissão.

---

<sup>11</sup> DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

<sup>12</sup> CAVALLEIRO, Eliane. **Veredas das noites sem fim**: um estudo sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras de baixa renda. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Preconceito e discriminação com relação à raça na escola são assuntos silenciados, tanto pelo corpo discente quanto pelo corpo docente e a gestão da escola. Essa postura é o reflexo da sociedade brasileira, que historicamente usa o mito da democracia racial e o princípio da igualdade, popularmente defendidos na célebre frase “somos todos iguais, pois pertencemos à raça humana”, que torna difícil a abordagem desses temas na escola, transformando-o, muitas vezes, em um “tabu”.

Essas dificuldades estão diretamente ligadas à ausência de investimentos na formação inicial de professores e também, mesmo com as determinações dos dispositivos legais, ao desinteresse dos sistemas de ensino, apesar de se tratar de uma política de Estado que deve ser implementada.

Em relação à raça, o preconceito causa danos psicológicos que interferem na aprendizagem da criança negra e prejudicam o seu fortalecimento identitário. Nogueira (1985) afirma que:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada em relação aos membros de uma população aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1985, p. 78-79).

A escola, ao manter o silêncio e a omissão, reforça as manifestações de preconceitos. Um espaço que poderia coibir práticas discriminatórias é, em muitos momentos, local de segregação e reforço dos estereótipos das vítimas dos preconceitos e das discriminações, no caso as crianças, que são estereotipadas pelos seus traços físicos, herança da ancestralidade: cor da pele, cabelo, lábios - o corpo negro.

A ausência do enfrentamento dessas questões na formação de professores, no currículo, no livro didático e nas práticas pedagógicas precisa ser combatida por meio da implementação das DCNERER e por posturas que coíbam as manifestações discriminatórias na escola.

A ausência de um currículo que possibilite o conhecimento de todas as culturas foi uma imposição colonial. Esse modelo educacional, fundamentado na lógica europeia, trouxe prejuízos para a formação dos professores e dos alunos, pois promoveu somente a valorização

dos elementos culturais da população branca. Hodiernamente, a formação de professores deve ser prioridade para que se estabeleça a mudança desse cenário, com a “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003, p. 17).

Com o professor como mediador principal no processo educacional, torna-se indispensável que na sua formação inicial seja garantido o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como que lhe sejam apresentadas reflexões sobre a existência de situações de discriminação e preconceito que ocorrem no ambiente escolar. De acordo com Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, e seu exercício democrático se inscreve na luta contra qualquer forma de discriminação e preconceito. Munanga (2005) reforça essa ideia, ao dizer que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos. (MUNANGA, 2005, p. 16).

A formação de professores, sustentada pelo modelo eurocêntrico, não favorece a história da população negra nem a diversidade etnicorracial, tanto que passa para os futuros professores a visão monocultural, hegemônica e eurocêntrica, com um currículo que vem favorecer a ideologia da superioridade racial dos brancos. “A superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.” (GOMES, 2008, p. 107).

É preciso romper com essa percepção de currículo, pois o professor é o grande agente entre as práticas para a igualdade e para a diferença. Necessária se faz uma formação que resulte em docentes reflexivos, preparados para atuar com engajamento e responsabilidade. Isso tornaria possível a efetivação de uma educação de respeito, de igualdade e de qualidade para todas as pessoas, por meio de uma formação docente atuante na perspectiva da igualdade de direitos raciais e culturais, sem nenhuma forma de distinção.

Conforme indica Canen (2001, p. 208), “os preconceitos e estereótipos estão também nas representações dos professores sobre o universo sociocultural dos alunos”. Torna-se, pois,

necessária a introdução dessa temática nos cursos de formação de professores, como preveem as DCNERER.

- 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 de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Frente às determinações das diretrizes está o desafio de formar docentes capacitados para o ensino na perspectiva da educação intercultural, uma vez que as disciplinas que abordam o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana nem sempre estão integradas aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

A ausência de temáticas que potencializem o fazer pedagógico crítico decolonial no currículo da formação inicial de professores representa um dos desafios de educar para as relações etnicorraciais e, conseqüentemente, dificulta romper com o currículo hegemônico e monocultural.

Para que isso aconteça, é necessário que a percepção do professor sobre as relações etnicorraciais seja ampla, pois no ambiente escolar as diversas culturas se interligam, possibilitando a troca entre si. Na formação de professores, é possível que se estabeleçam momentos para se questionarem as práticas monoculturais existentes na escola como uma forma de desconstruir a visão eurocêntrica do currículo.

Para Libâneo (2003, p. 45),

[...] é preciso levar em consideração para a formação de professores um apanhado de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural no qual o professor está inserido, uma vez que a função do profissional docente está sempre ligada aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social.

Esse novo paradigma de formação docente deve fundamentar-se em um discurso de reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais e raciais. Isso se efetivaria por meio da construção de um currículo reflexivo e multicultural que levasse até os futuros professores possibilidades de acesso ao conhecimento das diferentes etnias e culturas que compõem a população brasileira.

Ao focar a educação sob a perspectiva do currículo como uma forma de reconhecimento da diversidade etnicorracial, como um bem comum social, estabelece-se um trabalho complexo, mediante um caminho de inseguranças; ao enfocá-la com base nas relações de heterogeneidade de cultura que compõem a sociedade brasileira, amplia-se a complexidade.

Uma educação eurocêntrica e um contexto em que há falta de preparo na formação docente, ou até mesmo preconceitos interiorizados, faz com que muitos professores não saibam desenvolver em suas práticas pedagógicas a idealização positiva da história e da cultura afro-brasileira e africana. Despreparados, eles podem até mesmo negar a existência de diferenças culturais, raciais e étnicas, práticas preconceituosas que inferiorizam a população negra de maneira excludente, a partir do intrigante pensamento de que estão discutindo a diversidade.

Sob esse aspecto, Valentim e Backes (2008, p. 1-2) ressaltam que:

A necessária valorização da diferença que buscamos se dá no sentido de reconhecer e afirmar positivamente a pluralidade e a singularidade de cada diferente cultura e da não aceitação das desigualdades, muitas vezes, justificadas equivocadamente pela diferença cultural/racial e que resultam na interiorização dos seres humanos.

É fundamental negar e desconstruir a padronização e lutar contra quaisquer e todas as formas de desigualdade. Essas questões pertinentes às diferenças culturais e sua abordagem no cotidiano escolar devem ser prioritárias no processo de formação de professores, uma vez que no decorrer de seu desempenho profissional eles terão que trabalhar a defesa dos direitos à diferença, na perspectiva de promover práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo e o respeito entre as diferentes culturas e os diferentes sujeitos.

Nesse sentido, Gomes (2005) afirma que:

[...] a escola, como uma instituição que trabalha com os processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, não pode prosseguir “esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos”. (GOMES, 2005, p. 14).

O professor é o mediador principal no processo educacional, torna-se, pois, indispensável que ele compreenda e se situe nesse cenário. Na sua formação, é primordial que sejam contempladas as representações que abordam o racismo, os preconceitos e a discriminação.

Quebrar a imposição de uma cultura homogênea e de um saber imposto como unicamente possível e aceitável requer expandir uma relação intercultural entre os diversos elementos que estabelecem a didática no seu objeto de estudo.

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores (as) (FLEURI, 1998, p. 19).

O conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. “Esquecer esse processo de produção, no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais, significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção”, conforme assinala Silva (1995, p. 194).

Para uma formação que leve os professores a abordarem definitivamente as questões etnicorraciais, torna-se indispensável a introdução da temática de maneira adequada no currículo, visto que a ausência de formação inicial sobre a dimensão da abordagem do tema, nos cursos de formação de professores, afeta a atuação do futuro docente.

Esperamos que o currículo seja fundamentado em bases que contemplem as competências prático-reflexivas dos professores, que ressignifiquem a cultura afro-brasileira no sentido de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que “[...] dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas

diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores” (FLEURI, 2001, p. 56).

O processo de formação de professores, na perspectiva de uma educação para as relações etnicorraciais, é uma forma de se comprometer com a sociedade, na busca de igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças culturais e raciais. Conforme salienta Silva (1990, p. 47), “todas essas inquietações em relação à formação docente, igualmente das temáticas culturais e étnicas precisam exercer na prática, tomando como um compromisso social no sentido de desenvolver da melhor forma possível a igualdade sociocultural que deve acompanhar as atribuições do docente”.

É necessário, conforme aponta Freire (1996, p. 36), “rejeitar qualquer forma de discriminação, referente à raça, classe, gênero. Que possa ofender a personalidade humana e negar a democracia”.

A ausência de currículo intercultural nos cursos de formação de professores e o descumprimento das DCNERER tornam complexo pensar na escola como um espaço democrático e antirracista, considerando-se que muitas vezes o que acontece é um silenciamento sobre a diferença racial, e

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 7-8).

É preciso considerar que muitas das discriminações, exclusões e desigualdades que se instituíram historicamente somente poderão ser modificadas e ressignificadas por meio de ações específicas no processo educacional. A busca deve se dar por uma escola com o reflexo da história, como

Associação de elementos cognitivos e afetivos na prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais. (MUNANGA, 2004, p. 188).

Diante dessas circunstâncias, a conduta constante dos professores que não possuem nenhuma formação para a EREER poderá ser de neutralidade, por não compreenderem como interceder em tais situações, justificando-se com argumentos de que não estão preparados, já que não receberam formação adequada para lidar com as questões etnicorraciais.

Esse argumento não pode, todavia, justificar o silenciamento “das questões de exclusão, preconceito e discriminação racial presentes na sociedade, que atribuem às diferenças da população negra descendentes de africanos, representações e sentidos que os desqualificam e o inferiorizam” (VALENTIM; BACKES, 2008, p. 3).

Relevante e necessário se torna o estudo de temas decorrentes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assegurando que esses temas sejam ressignificados e valorizadas mediante a formação inicial de docentes e o cumprimento das diretrizes.

Na concepção de Gomes (2007, p. 41), “[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”.

Se as reformas educacionais brasileiras historicamente não possibilitaram a implantação de políticas públicas voltadas para o reconhecimento da diferença, sem hierarquizar e subalternizar, nota-se que as últimas décadas foram profícuas, resultado das reivindicações dos Movimentos Sociais, em defesa da educação pública. No caso da população negra, o mérito é do Movimento Negro Brasileiro, conforme já foi exposto, no capítulo anterior.

Ressalta-se que os Movimentos Sociais encontraram um ambiente político propício, tanto no cenário nacional quanto no internacional, para fortalecer os debates sobre o respeito à diferença e o fortalecimento identitário de grupos que historicamente foram inferiorizados, a exemplos dos negros, indígenas, mulheres, deficientes, ciganos e população LGBT. A inserção da abordagem dessas políticas afirmativas na agenda oficial do governo, implementadas na década de 1990, no octênio do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, ficaram mais fortalecidas nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, e no primeiro mandato de Dilma Rousseff.

Observa-se, no entanto, que se vivenciam fortes ameaças na conjuntura atual, com retrocessos absurdos de grupos como líderes religiosos, promotores públicos e políticos, que se utilizam de interesses pessoais ou religiosos que julgam ilegítimas muitas conquistas sociais, políticas, culturais. Esse tem sido, no momento, um grande desafio para os

professores e futuros professores. Sob essa ótica estão as palavras de Santomé (1995, p. 160-161), que afirma que:

A ação educativa pretende, portanto, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado do uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso. Nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação para levar a cabo tal missão.

É comum, nos estudos sobre educação, o apontamento de que a escola deve formar cidadãos críticos, ativos, solidários e democráticos, para construir uma sociedade democrática, antirracista e sexista, livre e solidária. Ocorre que a escola, o currículo e os livros didáticos sofrem influência direta do modelo político e econômico adotado pelo governo, ou seja, toda ação educativa reflete as ideologias preconizadas e disseminadas pelas políticas – no currículo, nos livros didáticos, nas micropolíticas desenvolvidas pelas Secretarias de Educação – e pelo partido político que estiver no poder, seja em nível federal, municipal ou estadual. Santomé (1995, p. 161) afirma que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos e socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objetivo de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua *coisificação*. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os *únicos possíveis*, os *únicos pensáveis*. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos.

Identificamos que as DCNERER trouxeram um deslocamento epistêmico para o currículo escolar e, conseqüentemente, forçaram a descolonialidade do currículo e disciplinaram, por meio das legislações, a formação de professores. As mudanças que desafiam a formação inicial e continuada de professores possuem potencial crítico e emancipatório, com fundamentos nos princípios teóricos e legais presentes no arcabouço jurídico produzido ao longo dos últimos anos no Brasil, os quais estão elencados no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** – Arcabouço jurídico para a Pedagogia crítica e de subversão epistêmica.

1- Parecer nº 014/1999, trata-se de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena.

2 - Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília

3 - Lei nº 10.639/2003, que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

4 - Projeto de Lei nº 2.827/2003, que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior Públicas.

5 - Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

6 - I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEP-PIR), 2005.

7 - Lei nº 11.645/2008 que inseriu a obrigatoriedade do ensino regular das escolas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares;

8 - 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.

9- Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

10- Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).

11 - Lei nº 10.172/2001 que inseriu as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena.

12 - Parecer nº 014/1999, trata-se de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol a Educação Escolar Indígena.

13 - Resolução nº 03 de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e das outras providencias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília

Fonte: Marques; Calderoni (2016, p. 308).

Se por um lado a formação inicial de professores ainda possui lacunas, por outro lado deve-se considerar que os sistemas de ensino precisam possibilitar a formação continuada de professores, que não pode se efetivar apenas por meio de algumas horas de planejamento na escola, ou dos famigerados “encontros pedagógicos”, cursos, palestras e seminários que não possibilitam a reflexão crítica. A formação continuada deve possibilitar atitudes investigativas e reflexivas, considerando-se que a produção do conhecimento envolve a aprendizagem que vai para além da mera transmissão de conteúdo.

As reflexões trazidas, neste capítulo são complexas por tratarem da formação de professores para atuarem na perspectiva de atuar promovendo a educação das relações etnicorraciais, isso num modelo de educação que ainda enfrenta diversos desafios internos e externos das mais variadas ordens. Desde a ausência da valorização do profissional de educação, a crise política que afeta e ameaça todos os trabalhadores, os problemas socioeconômicos dos alunos, a indisciplina, a descontinuidade das políticas educacionais, o descompromisso dos governantes e a corrupção. Todos esses aspectos influenciam e causam desesperança e desânimo. Todavia, reconhecemos que apesar de todos esses percalços, a escola é a única possibilidade de educação, principalmente para os filhos da classe trabalhadora que dependem exclusivamente da escola pública.

A crise da educação escolar, em um nível mais profundo e radical, está diretamente atrelada a outros aspectos, indubitavelmente, conforme ilustra Dubet (2011), ao apontar que:

Em todos os lugares e não somente na escola, o programa institucional [republicano] declina. E essa mutação é muito mais ampla que a simples confrontação da escola com novos alunos e com os problemas engendrados por novas demandas. É também porque se trata de uma mutação radical, a identidade dos atores da escola fica fortemente perturbada, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparam. A escola foi um programa institucional moderno, mas um programa institucional apesar de tudo. Hoje somos “ainda mais modernos”, as contradições desse programa explodem, não apenas sob o efeito de uma ameaça externa, mas de causas endógenas, inscritas no germe da própria modernidade (DUBET, 2011, p. 299).

Na modernidade, continua sendo questionado e provoca tensão o espaço que foi designado aos negros na pós-abolição. A ausência de políticas que visassem à inserção dessa população na sociedade permaneceu por muito tempo na estrutura social brasileira, em todos

os setores, e causou uma desigualdade abissal e perversa, conforme mostra o documento “As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição<sup>13</sup>”

De certa forma, a escola pública da contemporaneidade, gratuita e obrigatória, herdou desafios históricos para garantir a construção de uma sociedade justa e igualitária, apesar de todas as mazelas deixadas pela colonização. Buscou-se homogeneizar as crianças e ignorar as diferenças. Preocupada em garantir a “igualdade”, a escola silenciou-se diante da diferença e alimentou o mito da igualdade racial<sup>14</sup>.

Ao analisar essa realidade no contexto latino-americano, Ferreiro (2001, p. 90) considera que:

*Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ése me parece ser el gran desafío para el futuro.*

As reivindicações das minorias pelo direito à diferença, além das tensões no campo político, social e cultural possibilitaram colocar em xeque a normalidade e a homogeneidade e passou a requerer “muitas e diversificadas leituras sobre o mundo atual. Diversas as perspectivas e ênfases”. (CANDAUI, 2014, p. 35). A dimensão cultural ocupa um lugar central no contexto das mudanças de paradigmas para reconhecer e ressignificar as diferenças.

Para Hall (1997, p. 20), é imprescindível a compreensão de que:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física

---

<sup>13</sup> Apresenta que as desigualdades entre brancos e negros permanecem em todos os setores desde o mercado de trabalho a educação superior. Discute a permanência do pensamento racista e avalia que mesmo com o crescimento da população negra e as políticas afirmativas, as desigualdades permanecem (THEODORO, et al. 2008, p. 11-12).

<sup>14</sup> O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57).

e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Notamos que a luta pelo poder está intrinsicamente ligada ao fator cultural. Na realidade brasileira, a hegemonia de uma única cultura – a europeia – promoveu a subalternização das diferenças; daí a necessidade de não se reduzir a cultura à dimensão material. “Talvez seja possível afirmar que a dimensão física e a simbólica encontram-se inter-relacionadas e não podem ser dissociadas”. (CANDAU, 2014, p. 35).

Na educação, algumas mudanças contribuíram para a redução dessas desigualdades, com a universalização da educação básica, programas de verbas direcionadas à escola, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Além disso, contribuíram para a desigualdade a implantação de políticas afirmativas para a educação superior, como a Lei de cotas na graduação (Lei n. 12.711/2012) e pós-graduação, as cotas nos concursos públicos – (Lei n. 12.990/2014), as legislações que ressignificaram o currículo, como a Lei n.º. 10.639/2003, e as DCNERER, conforme abordado no capítulo anterior.

Para se trabalhar estas questões, o papel da educação é fundamental, pois incide no imaginário coletivo, nas mentalidades, nas representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade e nos colocam diante da necessidade de aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura/s. (CANDAU, 2014, p. 36).

O entendimento, por parte dos professores, de que o caráter monocultural da escola promoveu desigualdades revela a necessidade de se romper com ele e construir práticas educativas em que a questão das diferenças seja ressignificada. Pensar na possibilidade de educar para as relações etnicorraciais é compreender que o espaço escolar é marcado pelo cruzamento de culturas, um espaço que hoje possibilita tensionar as relações e práticas pedagógicas, justamente por ser um espaço complexo e fluido. Essa realidade requer uma formação inicial crítica e decolonial de professores.

Atualmente busca-se saber quais as perspectivas e os desafios previstos no novo PNE. A formação de professores no novo Plano Nacional de Educação em vigor (PNE 2014-2024) é um desses desafios. O plano apresenta metas específicas para a formação inicial e continuada que, se forem atingidas, poderão potencializar o fazer pedagógico. Para a formação inicial e continuada de professores, o plano prevê:

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014, p. 44-45).

Todos os movimentos e participação nos fóruns para debaterem as propostas do novo plano foram no sentido de garantir os avanços para a educação, todavia cabe ressaltar como já mencionado anteriormente, estamos em tempos de crise política, como isso, todos os esforços e o próprio plano estão ameaçados, considerando os cortes no orçamento e medidas autoritárias adotadas pelo atual governo do presidente Michel Temer. Para o Ministério de Educação, o corte no orçamento representou o contingenciamento de 42,1 bilhões no orçamento de 2017.

Consequentemente há um retrocesso nas políticas de diversidade em curso e coloca em risco todas as conquistas. A adoção de políticas de promoção da igualdade racial apresentou

avanços significativos, tanto no plano material quanto simbólico. Na seção seguinte serão discutidos alguns aspectos dessa representação simbólica trazida por essas políticas.

## 2.2 IDENTIDADE NEGRA: FORTALECIMENTO E RESISTÊNCIA

Discutir sobre identidade negra nos faz perceber que esta perpassa, em seu processo de construção, a cor da pele e os traços fenotípicos que marcam o pertencimento racial, como cabelo, olhos, boca e nariz. A construção da identidade negra vai além dos aspectos fenotípicos, ela investiga a maneira como essas características são vistas pelo “outro” nas relações sociais, num espaço que historicamente nega a diferença. Tem-se, pois, que a identidade é construída no decorrer da vida, desde o contato com o outro e de suas experiências nas relações sociais.

A identidade negra é vista, neste estudo, como construção histórica, cultural e social que acarreta a formação do olhar de um grupo etnicorracial, ou também de indivíduos que participam do mesmo grupo sobre si mesmos, alicerçados no relacionamento com o outro.

Hall (2006) apresenta três concepções de identidade presentes em diferentes momentos históricos. São eles: a) sujeito do Iluminismo, em que esse sujeito era considerado um indivíduo totalmente centrado num núcleo interior, que já nascia com ele, desenvolvia-se e permanecia até a morte; b) sujeito sociológico, em que se reconhecia o núcleo interior, porém esse núcleo não era autônomo e se modificava pela relação estabelecida com o outro; c) sujeito pós-moderno, em que a identidade desse sujeito não é considerada fixa, essencial ou permanente, isto é, a identidade é formada e transformada continuamente.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 13).

As contribuições de Stuart Hall (2006, p. 7) para o estudo da identidade são significativas. Ele argumenta que:

[...] as velhas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A denominada ‘crise de identidade’ é considerada como uma parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Seguindo os pensamentos de Hall (2006), Gomes (2005) aponta que a identidade não é algo inato, e sim fruto das interações sociais que se referem a um modo de ser no mundo. A partir de tais informações, podemos entender que a identidade é construída por meio da interação entre o sujeito e a sociedade, a partir da relação com o outro, uma construção histórica, social e cultural. Não é inata e está sempre incompleta, continuamente em construção, sendo formada ao longo do tempo.

Conforme Gomes (2005, p. 41),

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Nesse sentido, o conceito de identidade pode ser entendido como um conjunto de características individuais de uma pessoa, mas tem também um aspecto plural, constituído das relações sociais, que são permanentemente mutáveis. Para Munanga (1994, p. 177-178),

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos eternos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

A identidade individual e coletiva é habitualmente uma exteriorização, uma consequência do dinamismo cultural e resultado do agrupamento de diferentes culturas. É a

expressão dos traços característicos de cada pessoa que possibilitam diferenciar um indivíduo de outro, uma população da outra ou até mesmo uma civilização da outra.

A identidade é constituída pela relação entre o indivíduo e a sociedade, pressupondo uma interação, pois mesmo que o sujeito se sinta pertencente a determinado grupo, faz-se necessária uma resposta dos seus membros. A sociedade atual ainda se estabelece como modelo ideal: homem branco, cristão, heterossexual, ocidental, resultado da decolonialidade que impôs os modelos de indivíduos. Ao identificarmos que somos diferentes, fazemos um movimento contrário à padronização, e aqueles que não se identificam com esse modelo lutam, a exemplo da população negra, por posições sócio-políticas que lhe possibilitem o direito de ressignificar ou construir sua identidade.

Para Hall (1997), na construção das identidades e no posicionamento dos sujeitos há uma articulação entre diferentes dimensões, de tal forma que cada uma é constitutiva das outras e vice-versa. Ainda segundo Hall (2006), existe uma variedade de identidades (gênero, raça, classe social, etnia, nacionalidade, ideologia, profissional etc.). Assim:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 5).

Canen (2003, p. 50), ao analisar o conceito de identidade, aponta três premissas sobre a sua constituição. A primeira considera a identidade como uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída nas relações sociais. A segunda refere-se à construção da identidade como um processo que envolve marcadores plurais (raça, etnia, culturas, religião, gênero etc.) e a terceira premissa é a de que as sociedades são formadas na pluralidade de identidades.

Nenhuma identidade pode ser formada no isolamento, pelo contrário, é constituída durante toda a vida, mediante o diálogo com os outros, relativamente exterior, parcialmente interior.

Construir uma identidade negra positiva não é fácil, em uma sociedade que olha o povo negro e sua cultura como inferiores, considerando-os desiguais e insistindo em propagar que para o negro ser aceito por ela é necessário que ele negue a sua história e a sua cultura.

Esses efeitos, resultantes da discriminação racial, intervêm de modo negativo na construção da identidade negra. Gomes (2005, p. 171) considera que:

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sensações e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.

Esses aspectos apontados pelos estudiosos da categoria identidade chamam a atenção para as implicações de fortalecer a identidade negra, numa sociedade que historicamente aponta apenas aspectos negativos e estereotipados referentes a esses sujeitos. As marcas deixadas pela escravidão ainda são mantidas pela colonialidade e legitimadas no imaginário social.

A miscigenação foi considerada a única saída para resolver o grande dilema de construir uma nação relegada ao fracasso devido à presença de negros, considerados seres inferiores pelas teorias científicas raciais. A solução seria a vinda de populações brancas para “limpar a raça” e evitar a degenerância da raça humana, termo cunhado pelo Conde de Gobineau.

Em 1855 foi publicado por Joseph Arthur, Conde de Gobineau (1816-1882) a obra intitulada Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (*Essai sur l'inégalité des races humaines*) em quatro volumes. Tal obra tornou-se um marco para as "teorias raciais" vigentes no século XIX, influenciando vários autores até o final daquele século. Em sua obra ele defendia claramente a superioridade da "raça branca" (caucasóide) como tendo sido o elemento fundamental para o desenvolvimento das maiores civilizações humanas. Em sua visão, o "homem branco" era naturalmente dotado de intelecto superior, se comparado ao "homem amarelo, pardo e negro", os quais ele os identificava como sendo fruto de outras raças humanas. Gobineau também alegava que a miscigenação racial foi um grande mal para a humanidade, daí nações onde predominavam indivíduos oriundos do cruzamento entre brancos, amarelos, negros e pardos estavam fadadas ao atraso civilizatório,

cultural, social e moral. A miscigenação gerava indivíduos fracos e geneticamente inferiores, principalmente em termos cognitivos e morais (SOUSA, 2013, p. 24).

A miscigenação transformou-se em assunto privilegiado no discurso nacionalista brasileiro após 1850. Foi considerada como mecanismo de formação da nação desde os tempos coloniais, e base de uma futura raça histórica brasileira, resultante do um processo seletivo direcionado para o branqueamento da população.

A teoria brasileira do “branqueamento” [...] [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889-1914, era peculiar ao Brasil [...] baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e menos adiantada” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas. (SKIDMORE, 1989, p. 81)

A ideologia do branqueamento visava à integração dos negros, por meio da assimilação dos valores europeus, e teve como objetivo propagar a ideia de que não existiam diferenças raciais no Brasil – o mito da democracia racial dando ênfase à falsa ideia de que todos viviam de forma harmoniosa, sem conflitos. Vislumbrou-se uma nação branca que, pelo processo de miscigenação, iria arrancar o negro da nação brasileira, com a suposição de que a opressão racial acabaria com a raça negra pelo processo de branqueamento. É nesse contexto histórico de negação que o negro busca ressignificar e fortalecer sua identidade.

A teoria do branqueamento interferiu na construção da identidade negra, pois enaltece os traços europeus, tomando-os como modelo a ser seguido, ou seja, quanto mais a cor do indivíduo se assemelha à branca é menor a chance de ser discriminado, o que mostra claramente a presença do preconceito racial que permeia a sociedade brasileira como um todo.

A imposição do eurocentrismo e a teoria do branqueamento impuseram ideologias que levaram à negação do povo negro e à valorização do branco. Esse fenômeno teve origem com o racismo científico que, entre 1870 e 1930, procurava explicar biologicamente as características do homem.

Com o Darwinismo social<sup>15</sup>, a inferiorização do negro foi revestida de legitimidade por ser científica e por buscar uma verdade única. O racismo nasce no Brasil associado, então, à escravidão, e foi após a abolição que se foram organizando as teses de inferioridade biológica dos negros que se propagam pelo país. A adoção das teorias do chamado racismo científico pela elite brasileira teve início em 1870 e tornou-se amplamente aceita entre as décadas de 1880 e 1920. A cultura brasileira e o tratamento desigual entre brancos, negros e indígenas foram construídas com base “científica”.

Hodiernamente a escola tem o papel de colaborar, por meio da educação intercultural e decolonial, com a formação de sujeitos conscientes dos episódios de discriminação, estereótipos e preconceitos que acontecem frequentemente no seu interior. Que se implante nesse ambiente sua própria identidade, de maneira que a identidade negra possa ser construída progressivamente, envolvendo inúmeros fatores, num movimento que busque respeito, valorização e representação.

O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retrazendo as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença - seja de classe, gênero ou raça. (BHABHA, 2005, p. 301)

Sob essa vertente, faz-se necessária uma educação para a autonomia e a liberdade, que permita aos alunos autoafirmação para a construção de sua identidade, tendo em vista a formação de cidadãos livres e emancipados. A identidade negra deve ser fortalecida assim que ingressam os alunos na escola. Os professores devem entender que os alunos são diferentes, porém não desiguais, com pertencimento a diferentes culturas. Respeitar essas diferenças é uma postura indispensável desde a pré-escola.

[...] a introdução da história e cultura da África, no currículo das escolas brasileiras pode representar ponto de partida, mas jamais de chegada, para a incorporação da identidade negra nos espaços educacionais brasileiros. [...]

---

<sup>15</sup> Darwinismo Social”, que tinha como uma das linhas de pensamento a justificação da diversidade de seres vivos por meio de um processo de evolução, com a sobrevivência do mais forte, do mais adaptado. Esta linha de pensamento defende a presença de características biológicas e sociais, as quais seriam determinantes para a superioridade de uma pessoa com relação a outra; logo, haveria, assim, pessoas naturalmente mais aptas a sobreviver que outras. Em geral, dentre os padrões predeterminados como indícios de superioridade de um ser humano, encontra-se a raça à qual pertence (JÚNIOR, 2015, p. 144).

Apenas tratar da herança africana sem trabalhar com estratégias que associem tal herança às identidades negras específicas presentes no cotidiano escolar, bem como dissociadas das hibridizações e diásporas sofridas por estas identidades, particularmente levando em consideração o contexto brasileiro, pode resultar em um ensino que em nada altera a formação identitária discente e pouco contribui para a transformação que desejamos em uma sociedade marcada pelo preconceito racial. Ao contrário, se percebemos a construção e reconstrução identitária negra à luz de um projeto que construa, sobre esse processo emblemático, estratégias de desafio à construção das diferenças e preconceitos contra quaisquer identidades, bem como que reconheçam o caráter provisório, discursivamente construído das identidades, podemos promover movimentos de síntese criativos e viabilizadores de estratégias que efetivamente resultem em pedagogias transformadoras e multiculturais. (CANEN, 2003, p. 56).

È preciso, portanto, pensar na descolonização do currículo que foi construído com bases colonialistas e eurocêntricas; refletir a necessidade da construção de um currículo igualitário, que contemple a diversidade e ressignifique sua importância para o tecido social e cultural brasileiro e que supere o mito da democracia racial e do branqueamento, que é um grande desafio para os docentes. Esses são aspectos fundamentais no processo de formação de professores para a educação antirracista e de promoção da igualdade racial.

### 2.3 O CURRÍCULO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA A IDENTIDADE

Desde as suas primeiras reivindicações pós-abolição, o Movimento Negro intensifica suas lutas pelo direito à educação, pelo acesso a uma educação que valorize a cultura afro-brasileira e africana, para contribuir com a desconstrução dos estereótipos a que a população negra esteve submetida historicamente, uma educação que atenda aos interesses das ‘minorias’.

A conquista de políticas públicas educacionais direcionadas para a diversidade etnicorracial é reflexo das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, pois historicamente suas lutas eram pela descolonização do currículo monocultural e eurocêntrico, para a valorização e o conhecimento da diferença e diversidade cultural como pertencimento etnicorracial, sem inferiorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Como afirma Candau (2010, p. 63), “o fortalecimento do Movimento Negro trouxe, sem dúvida, uma nova dimensão às propostas educacionais que buscam a articulação com a diversidade cultural e o respeito às diferenças”.

O currículo é um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gênero, etnia, social, cultural, religiosa e econômica, estabelecidas entre as pessoas e as instituições que participam do processo educativo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais,

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Artigo 26-A acrescido à Lei nº 9.394/ 96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece, como principais ações das Instituições de Ensino Superior (IES):

[...]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 étnico-raciais 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 Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;

e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, 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 Étnico-raciais;

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. 30-31).

Essa proposta é uma maneira de deslocamento epistêmico; desafia os cursos de formação de professores a descolonizar o currículo, na perspectiva de conquistar uma educação antirracista, para que se possa reconhecer a diversidade cultural e o processo histórico da integração das diferenças.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 32),

[...] entre os objetivos [dessa resolução], estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Descolonizar os currículos eurocêntricos é mais um desafio para o processo de formação de professores e, conseqüentemente, para a educação escolar. As grades curriculares são engessadas, mantendo empobrecidos os conteúdos dos currículos que abordam as questões etnicorraciais. É preciso que exista um diálogo entre o currículo, a escola e a realidade social, pois é necessário que os cursos de formação de professores possibilitem formar profissionais reflexivos e conhecedores das culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Gomes (2008) propõe a descolonização dos currículos escolares, referindo-se à ruptura de paradigmas de conhecimento, do paradigma hegemônico que pressupõe a hierarquia de culturas e grupos etnicorraciais. Ele sugere uma inovação curricular comprometida com a formação de professores e professoras reflexivos, que considerem as identidades e culturas silenciadas e negadas nos currículos.

A formação docente é fundamental para que aconteça a mudança do processo educacional escolar, as informações e conhecimentos dos professores são as bases com as quais eles selecionam e planejam os conteúdos curriculares necessários para a formação dos educandos. Os cursos de formação inicial de professores, na maioria das vezes, ignoram a presença da discriminação e do racismo na escola.

Para Silva (1999, 2003, 2008), o currículo é uma forma de instituição de sentidos, produtor de identidades. O currículo, como um artefato cultural, configura-se como prática de significação, espaço articulador de saberes, poderes e identidades. De acordo com o autor, é por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. Segundo Silva,

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 1995, p. 195).

Essa perspectiva de currículo nos ajuda a indagar a percepção hegemônica das práticas educacionais que predominam nas escolas, refletindo sobre a heterogeneidade que faz parte do processo educacional. As tensões provocadas pela reivindicação do respeito à diferença etnicorracial pressionaram as relações sociais e as políticas públicas, tornando-se cada vez mais presentes na sociedade. As discussões sobre identidade, apesar de pesquisas realizadas em diferentes campos de estudos, entre os quais a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia e a Antropologia, Direito e Educação ainda é um campo epistemológico novo.

O conceito de identidade não pode ser estabelecido a partir de uma única definição, pois sua construção está diretamente associada ao meio em que o indivíduo está inserido, e depende de fatores culturais, econômicos, étnicos, políticos e geográficos, como discutido no item anterior. Definimos nossa identidade ao mesmo tempo em que trazemos elementos que nos diferenciam uns dos outros. Silva (2000, p. 73) considera que:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência.

Quando afirmamos o que somos, negamos outros marcadores identitários que mostram o que não somos.

A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que “somos humanos”. A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-ser ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Admitamos: ficaria muito complicado pronunciar todas essas frases negativas cada vez que eu quisesse fazer uma declaração sobre minha identidade. A gramática nos permite a simplificação de simplesmente dizer “sou brasileiro”. Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde (SILVA, 2000, p. 74).

As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Assim, a identidade e a diferença estão interligadas e interdependentes.

[...] identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. (SILVA, 2000, p. 75)

A construção e o fortalecimento da identidade acontecem por meio das relações entre os sujeitos, ao longo de sua vida, e nessa interação ocorrerão conflitos identitários que podem influenciar positiva ou negativamente.

No que se refere à identidade negra, Marta Diniz e Ana Canen (2003) apontam a construção/reconstrução positiva da identidade, como um elemento de superação de discriminações e viabilização de práticas curriculares que avancem no reconhecimento e na valorização do negro na sociedade.

A identidade negra pode ser entendida como uma forma oportuna de instigar práticas curriculares capaz de contribuir para a desconstrução do currículo hegemônico, valorizando a história, a cultura e a identidade dos afro-brasileiros. A formação de professores tem um papel fundamental como promotora dessas práticas.

É preciso que repensemos os conteúdos que são incluídos nos currículos dos cursos de Pedagogia, como forma de abolir as práticas preconceituosas que tratam de modo diferenciado os grupos marginalizados. “Currículo e livro didático possuem expressivos componentes ideológicos que desqualificam o segmento afro-brasileiro seja a partir de características individuais e grupais, seja na perspectiva de sua participação na história do Brasil”. (SILVA, 2007, p. 11).

Importante destacar que, assim como os conteúdos incluídos no currículo, os livros didáticos exercem um importante papel na descolonização do currículo; a imagem dos afro-brasileiros deve aparecer não apenas como subalternos, com conteúdos que inferiorizam a etnia, mas sim como protagonista da formação deste país, privilegiando a diversidade etnicorracial do Brasil. A descolonização do currículo implica conflito, confronto e negociações e produz algo novo.

Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

As matrizes étnicas do Brasil foram construídas privilegiando a visão europeia, uma epistemologia baseada no modo europeu, com a valorização do currículo eurocêntrico, que favorece a cultura branca. Com isso, a cultura afro-brasileira foi negada e inferiorizada, o que nos leva a questionar esse modelo europeu, uma vez que a formação docente é de suma importância nesse processo de mudança e de superação de desafios.

Ao refletir sobre como o modelo dos colonizadores foi reconhecido no Brasil, indagamos esse modelo eurocêntrico, que silenciou a história dos povos africanos e afro-brasileiro.

Silva (2010) aponta o currículo como um processo vinculado à formação de identidade,

O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, **o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos.** O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2010, p. 27, grifo nosso).

Nesta pesquisa, identificamos que os estudos sobre relações etnicorraciais e identidade podem ser fundamentados no campo teórico dos Estudos Culturais e identificamos o racismo como resultado de uma articulação complexa entre as identidades e as diferenças, uma construção histórica e cultural.

O currículo, além de definir arbitrariamente quais conteúdos devem ser ensinados, produz e reproduz um conhecimento colonial, resultando daí identidades e diferenças. Na perspectiva dos estudos culturais, considera-se que:

[...] um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. (SILVA, 2004, p. 135).

O currículo deve, portanto, ser considerado como um modo de colaborar com a construção social e da identidade, e não apenas como uma organização com metodologia previamente definida e com conteúdo referente às etapas escolares.

Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente (GOMES, 2011, p. 117).

Na perspectiva de descolonizar os currículos e na percepção das rupturas culturais e epistemológicas originadas pela questão racial no contexto educacional brasileiro, é necessário refletir sobre o currículo como uma maneira de proporcionar educação antirracista

e multicultural, acreditando que, por meio da educação, caminhos para o combate do preconceito e do racismo possam ser abertos, o que levaria à construção de uma sociedade mais igualitária.

O viés multicultural deveria informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento, o que contribuiria para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes das culturas diversificadas, além de focalizar as diferenças como processos de construção. Além disso, essa visão multicultural inicial ajudaria a decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, desconstruindo mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula. Canen e Moreira (2001, p. 32) apontam que “[...] vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo”.

O multiculturalismo é um elemento que pode vir a idealizar um currículo homogeneizado sob um discurso de respeito, valorização e de tolerância à diversidade cultural e racial.

[...] no primeiro grupo estão as concepções multiculturais que não problematizam as relações desiguais de poder [...] o multiculturalismo é tratado, então, de forma exótica, folclórica, limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, como seus ritos, costumes, culinárias etc. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 27)

As práticas pedagógicas de educação estabelecidas pela interculturalidade questionam o currículo hegemônico monocultural. Elas agem em busca da descolonização da educação e de quaisquer formas de discriminação, buscando uma política educacional e um currículo de valorização das diferenças.

No mesmo sentido, segundo Silva (2006),

A organização curricular que leva em consideração a abordagem intercultural e que concebe a cultura como esses processos híbridos e fluídos, parte do pressuposto que é preciso problematizar a realidade sócio-cultural em que se inserem os estudantes, transformando o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamento e, também, de cruzamentos culturais, ou seja, um currículo representativo da multiculturalidade brasileira (SILVA, 2006, p. 146).

Novas abordagens devem ser construídas, privilegiando as minorias e refletindo as práticas necessárias para novas propostas, tendo em vista a deslegitimação da hegemonia existente no currículo que atualmente vigora nas escolas.

Para Moreira e Tadeu (2011), o currículo está ligado ao poder. Cabe então rever as condições do currículo escolar, que deve mencionar os fatos históricos e sociais da construção deste país, que registram um desmoronamento da população nativa e uma imposição de sistema escravista, não somente dos nativos, como também dos negros trazidos a ferro da África.

O silenciamento cultural que persiste no currículo parte do pressuposto de uma cultura dominante e hegemônica que insiste em fazer prevalecer a cultura branca eurocêntrica, com estruturas curriculares rígidas.

[...] é necessário rever os conteúdos dos currículos escolares e as abordagens que se refletem nos manuais didáticos, principalmente aqueles que tratam das séries iniciais da escolarização, visando abolir as abordagens preconceituosas que revelam a manutenção de tratamento diferenciado aos grupos marginalizados. Currículo e livro didático possuem expressivos componentes ideológicos que desqualificam o segmento afro-brasileiro seja a partir de características individuais e grupais, seja na perspectiva de sua participação na história do Brasil. (SILVA, 2007, p. 11).

Nos cursos de formação de professores, é preciso considerar todas as representações e condutas que expressam racismo, preconceito e discriminação, trabalhando com as representações que as desconstruam a fim de se fomentar a conscientização dos educadores, fundamental para tal processo.

As indagações sobre currículo na formação inicial de professores apontam que estes não devem ser elaborados com conteúdos prontos a serem expostos aos alunos. Essa reflexão deve ser pauta central nos projetos pedagógicos de cursos, com propostas de ensino dinâmicas, sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Para Munanga (2005, p. 17), “[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

Conforme argumenta Silva (2011, p. 21), a Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar,

[...] nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção das relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma arena contestada, é uma arena política.

Pensar uma teoria de currículo na perspectiva intercultural, crítica e decolonial implica, além de uma nova relação com o conhecimento, uma nova forma de perceber as diferentes culturas e os espaços que elas ocupam na hierarquização curricular. É preciso tensionar a formação de futuros cidadãos que identifique a diferença como algo positivo na alteridade, sem hierarquizar ou inferiorizar. O currículo é considerado como peça importante nesse processo.

Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos para uma sociedade similar. Uma meta desse alcance requer, conseqüentemente, que os recursos e experiências de ensino e aprendizagem que dia-a-dia caracterizam a vida nas salas de aula, formas de avaliação e modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, normas, etc., necessários para ser um bom cidadão e cidadã. (SANTOMÉ, 1998, p. 129).

É importante salientar que a concepção do autor sobre cidadania está para além do exercício de direitos e deveres, mas representa criticidade, solidariedade e democracia.

Nesse contexto, as legislações antirracistas no Brasil objetivaram a superação do monoculturalismo e a visão essencialista da cultura e dos conhecimentos impostos pela colonialidade, que negaram a existência de outras lógicas e silenciaram ou inferiorizaram as minorias culturais, possibilitando a compreensão de que:

[...] para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e multiculturalismo surge à perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fatos de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural

propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2001, p. 48).

O desafio apresentado à educação, na perspectiva intercultural, é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos Movimentos Sociais. Persiste a luta pela redução das desigualdades, pela visibilidade dos processos de exclusão e discriminação, pelas pressões na formulação de políticas educacionais que promovam a igualdade racial e rompam com o mito da democracia racial.

A seguir, no capítulo 3, apresentaremos as discussões e análise dos resultados da pesquisa realizada.

### **CAPÍTULO III**

## **O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE MATO GROSSO DO SUL**

Apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico, os resultados e a análise dos dados. A partir do objetivo geral da pesquisa: analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em seis Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul, os documentos coletados e analisados foram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) vigentes em cada um dos cursos de Pedagogia selecionados.

### **3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A partir dos objetivos traçados, o trabalho é fundamentado na abordagem qualitativa de pesquisa. Lakatos e Marconi (2009) explicam que a abordagem qualitativa vem a ser uma pesquisa que tem como princípio analisar e interpretar mais profundamente seus aspectos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas das investigações, atitudes e tendências de comportamento. Para respaldar nossas ações para com a pesquisa, elegemos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Descreveremos a seguir cada etapa do procedimento metodológico delineado na pesquisa.

Para dar corpo a este trabalho, inicialmente foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre as relações etnicorraciais, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na formação inicial de professores para a ERER. Para Gil (2002, p. 03), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Como fonte de pesquisa, utilizamos os portais de periódicos da CAPES/MEC, ANPED, GT21 e *Scielo*. Para Lakatos e Marconi (1996, p. 66), a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros,

pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Com a pesquisa bibliográfica foi possível conhecer os estudos já produzidos no campo das pesquisas sobre formação inicial de professores para EREER, além de realizar leituras e pesquisas em livros, artigos, dissertações e teses, o alicerce para avançarmos nesta discussão.

A fundamentação teórica apresentada ao longo dos dois primeiros capítulos se deu sob a perspectiva das legislações pertinentes às relações etnicorraciais, dentre as quais destacamos: a Lei 10.639/03 e as DCNERER, pois esses documentos serviram particularmente como base para a análise dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades selecionadas, para então evidenciar se os cursos contemplam, em seus Projetos Pedagógicos, a temática das relações etnicorraciais.

A análise foi realizada com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia de seis instituições: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), unidade de Campo Grande; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidades de Dourados e Paranaíba; Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O segundo procedimento utilizado foi a coleta de dados, que ocorreu por meio da coleta dos documentos. Para Marconi e Lakatos (1990, p. 57), "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias".

A análise documental se aplicou primeiramente no contato com as legislações e posteriormente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia de cada uma das instituições pesquisadas UFGD, UFMS (Campo Grande), UEMS (Dourados e Paranaíba), UNIGRAN e UCDB, para Cellard (2008, p. 295), "[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais."

O caminho teórico percorrido para a realização da pesquisa buscou aproximação com os estudos culturais e autores pós-coloniais, Candau (2014), Escosteguy (2006), Moreira e Candau (2003) e Walsh (2009). Para entender os estudos culturais: Canen (2001), Fleuri (2003), Hall (2006), Bhabha (2005), McLaren (1997) e Santomé (1995). Também, nesse arcabouço teórico, apoiamos-nos em intelectuais negros contemporâneos, como: Munanga (2001), Gomes (2005) e Marques (2014).

Descreveremos, a seguir, como se deu o caminho em busca dos documentos e como foi realizada a coleta, apresentando nosso percurso de investigação.

Os documentos da UFGD<sup>16</sup> e das unidades da UEMS Dourados<sup>17</sup> e Paranaíba<sup>18</sup> foram obtidos nos *sites* das instituições. Todos os documentos se encontram atualizados, com sua versão vigente disponível. Os cursos de Pedagogia da UFMS, UNIGRAN e UCDB ofereceram seus Projetos Pedagógicos via *e-mail*, após contatos realizados com os coordenadores dos cursos.

Ao realizarmos a análise dos documentos, identificamos as seguintes informações: a) as disciplinas que contemplam o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a ERER; b) as ementas das disciplinas que formam para a ERER; c) as referências bibliográficas; d) carga horária das disciplinas e se são obrigatórias ou eletivas.

Analizamos a carga horária reservada para cada uma dessas disciplinas, suas ementas e a bibliografia básica e complementar, a fim de identificar o potencial que elas possuem para a formação inicial de professores, na perspectiva da ERER.

Os PPC mais antigos são os das unidades da UEMS de Dourados e Paranaíba, que estão em vigência desde o ano de 2013. A UFMS teve seu último projeto em 2014. Os projetos mais recentes que estão em vigor são os dos cursos da UFGD, UNIGRAN e UCDB, os quais foram publicados no ano de 2017.

No total, são seis cursos que oferecem juntos o total de oito disciplinas que abordam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a ERER. Dessas sete disciplinas, são obrigatórias e uma optativa.

No processo de seleção das disciplinas, buscamos identificar aquelas que apresentaram as palavras-chave relacionadas aos estudos das relações etnicorraciais, no título ou na ementa, entre as quais: Relações Etnicorraciais, Negritude, Diversidade Etnicorracial, Racismo, Cultura, Raça, Cultura Negra, África e Preconceito Racial.

Apresentamos, a seguir, a análise e a discussão que realizamos dos PPC de cada um dos cursos de Pedagogia pesquisados, processo relacionado à análise documental, como definida anteriormente.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/cursos/pedagogia/index>>. Acesso em: 12 de abr. de 2018.

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto\\_pedagogico](http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico)>. Acesso em: 12 de abr. de 2018.

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura.paranaiba/projeto\\_pedagogico](http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura.paranaiba/projeto_pedagogico)>. Acesso em: 12 de abr. de 2018.

### 3.2 IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS (DCNERER)

Ao analisar os PPC, identificamos as disciplinas com suas respectivas carga horárias: Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial (72h); Interculturalidade e Relações Etnicorraciais (72h); Relações Etnicorraciais (68h); Currículo, Cultura e Diversidade (102h); Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero (102h); Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena (80h); Prática Pedagógica em Educação Indígena (80h), Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira (40h).

As disciplinas Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero, Currículo, Cultura e Diversidade, ambas da UEMS, das unidades de Dourados e Paranaíba, respectivamente, possuem a maior carga horária, num total de 102 horas disponíveis para cada disciplina, e a disciplina Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira da UCDB possui a menor carga horária com apenas 40 horas.

No quadro a seguir, apresentamos uma comparação das disciplinas e suas ementas.

**Quadro 2** - Disciplinas ofertadas para a educação das relações étnico-raciais.

IES	DISCIPLINA	EMENTA	C.H
UFGD	Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial	Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento. Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira. Cultura, artes e linguagens africanas e afro-brasileiras. Cultura, artes e linguagens indígenas.	72
UFGD	Interculturalidade e Relação Étnico-Raciais	Teorias Raciais; Interculturalidade, Diversidade de Saberes e Descolonização dos Saberes; História e Cultura Afro-Brasileira em Mato Grosso do Sul; História e Cultura Indígena em Mato Grosso do Sul; Colonialidade e Relações de Poder nas Relações Étnico-Raciais; O Fenômeno do Preconceito Étnico-Racial na Sociedade Brasileira; Políticas Afirmativas e a Sociedade Brasileira.	72
UFMS	Relações Étnico-Raciais	Etnia e etnicidade. História e cultura afro-brasileira; História e cultura indígena. História e cultura da formação do povo brasileiro.	68
UEMS Dourados	Currículo, Cultura e Diversidade	Teorias do currículo na visão tradicional, crítica e pós-crítica. Os aspectos preponderantes da construção e organização curricular a partir das relações estabelecidas entre conhecimento, poder, raça, etnia, cultura, preconceito, discriminação, racismo e diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/03 e 11.645/08.	102
UEMS Paranaíba	Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero	História e cultura afro-brasileira e africana, no curso de formação de professores. Conceitos de raças e etnias. Reflexões acerca das relações raciais no mundo. Razões históricas, econômicas e culturais e as práticas de discriminação racial. A organização e a dinâmica da escola diferenciada. As ações afirmativas em educação e gênero.	102

UNIGRAN	Relações Étnico-raciais na Educação e Educação Indígena	Racismo, Pluralidade Cultural, Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008. O professor e a diversidade cultural e racial, Procedência do Racismo, Os parâmetros curriculares, Políticas afirmativas, a representação do índio e do negro nos livros didáticos, História da África e história dos povos indígenas, sugestões de atividades para trabalhar a diversidade.	80
UNIGRAN	Prática Pedagógica em Educação Indígena	Educação escolar indígena no Brasil: histórico e legislação. Fundamentos da educação escolar indígena. O índio e o conhecimento: tradicional e escolar. O ensino diferenciado. A realidade da educação escolar indígena no contexto regional e local.	80
UCDB	Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira	Diversidade como princípio das políticas educacionais. Currículo e Identidade: escola e relações étnico-raciais. A história e cultura afro-brasileira.	40

Fonte: Ementários dos PPC das respectivas universidades: UFGD (2017), UFMS (2014), UEMS – Paranaíba (2013), UEMS – Dourados (2013), UNIGRAN (2017) e UCDB (2017). Sistematizado pela autora.

A leitura das referências bibliográficas de cada disciplina analisada indica os seguintes autores para as palavras-chave que elegemos para a análise, quais sejam: a) história da África: Del Priore (2004) e Rocha (2004); b) sobre Raça, Negritude, Racismo, Discriminação e Preconceito, as bibliografias sugeridas são: Aquino (1998), Azevedo (1990), Borges (2002), Candau (2003), Cavalleiro (2001), Ferreira (2000), Gonzalez e Hansenbalg (1982), Ianni (1988), Moura (1992), Munanga (1988) e Munanga (2001; 2006); c) os estudos sobre Educação, Currículo, Cultura e Identidade estão inseridos nas bibliografias básicas dos livros Apple (1989), Arroyo (2011), Barbosa e Silva (1997), Candau (2002; 2010), Cuche e Denys (2002), Fleuri (2003), Gomes (2012), Gonçalves (1999), Gusmão (2003), Laraia (2006; 2009), Moreira e Candau (2008), Ribeiro (2000), Rocha (2004), Sacristán (2000), Santomé (1995), Silva (2002) e Valente (1999); d) quanto a Ações afirmativas, Desigualdade, Identidade indígena e Movimentos Sociais, Aguiar (2009), Gohn (2007), Martins (2003), Nascimento (2004; 2011), Pereira (2009), Scherer-Warren (1993) e Silva (2004).

Observamos ainda que os cursos da UEMS de Dourados e Paranaíba apresentam as questões etnicorraciais na perspectiva da diversidade cultural. Nelas, os principais conceitos abordados são: raça, etnia e discriminação racial. Além disso, pode-se notar que são os dois cursos que possuem maior carga horária disponibilizada para as disciplinas em questão, num total de 102 horas.

Os cursos da UFGD e da UNIGRAN tem um diferencial em relação às outras instituições pesquisadas, pois apenas essas instituições possuem duas disciplinas que

trabalham com conteúdos diretamente ligados às questões etnicorraciais, expostas, inclusive, nos nomes das disciplinas e nos respectivos ementários.

Inferese que, desde a sua constituição, a UFGD, localizada em território de fronteira geográfica e cultural, propôs-se a desenvolver formação educacional voltada para o respeito às diferenças e às especificidades regionais, tendo entre as suas finalidades e princípios a flexibilidade de métodos e critérios “com vistas às diferenças individuais dos estudantes, às peculiaridades regionais e as possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e projetos de pesquisa”. (UFGD, 2012, p. 4).

Outro aspecto da mesma questão deve-se ao fato da oferta de disciplinas do eixo comum à universidade, em decorrência da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>19</sup>. O REUNI foi instituído por adesão. Cada universidade podia criar a sua proposta, a partir de 5 eixos que já estavam estabelecidos na proposta geral construída pelo MEC. Um desses eixos era o Acesso à Universidade, pois na época ainda não se tinha a lei de cotas. Essa foi uma forma de induzir algumas ideias, que depois estariam presentes na lei. O outro eixo era a Reestruturação Curricular. A proposta do MEC para esse item direcionava uma parte do currículo inicial comum aos cursos para depois, a parte diversificada. A UFGD construiu para esse item os eixos comuns para todos os cursos da universidade, sem chegar a fazer a parte inicial toda comum. Assim, foram criados 12 eixos/disciplinas (REUNI, 2012).

Foi instituída uma comissão para pensar esses eixos comuns, formada por membros de todas as faculdades, que elegeram aqueles que seriam importantes para todos os acadêmicos da universidade. Na discussão desses eixos, estavam as propostas da Unesco, com algumas contempladas nas resoluções do CNE, como direitos humanos, diversidade etnicorracial e sustentabilidade ambiental.

A proposta dos eixos foi encaminhada em 2007 e aprovada em 2008. Depois disso, com as resoluções do CNE vigentes, os eixos foram reestruturados e, conseqüentemente, o

---

<sup>19</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (REUNI, 2012. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 de mai. de 2018).

número a ser ofertado pelos cursos diminuiu e o número de eixos aumentou. Os eixos que tratavam dos temas das resoluções do CNE foram os mais bem adequados.

As orientações advindas das demandas políticas para a implantação de disciplinas que contemplassem a diversidade etnicorracial, a cultura e as diferenças, bem como as pressões do Movimento Negro Brasileiro, conforme demonstrado nos capítulos anteriores, também contribuíram para ampliar o debate institucional.

O acompanhamento da efetivação das políticas afirmativas nas instituições, por meio da atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), também contribui para o desenvolvimento de atividades que fomentem o ensino, a pesquisa e a extensão pertinentes ao campo de Estudos da Cultura Afro-Brasileira e Africana, com vistas à formação para a educação das relações etnicorraciais.

A disciplina do curso de Pedagogia da UFMS, denominada Relações Etnicorraciais, propõe-se a discutir quatro pontos: etnia e etnicidade; história e cultura afro-brasileira; história e cultura indígena e história e cultura da formação do povo brasileiro. Nota-se que, pela complexidade dos conteúdos eleitos na ementa, a disciplina dificilmente conseguirá contemplá-los satisfatoriamente em 68 horas.

Sobre a representação do índio e do negro nos livros didáticos, encontramos a temática somente na disciplina das Relações Étnicorraciais na Educação e Educação Indígena no curso da UNIGRAN, demonstrando a possibilidade de discutir a resistência negra e indígena no ensino básico por meio dos materiais didáticos.

As Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, são abordadas em apenas duas instituições, UNIGRAN e UEMS de Paranaíba. Uma questão que vale destacar é a disciplina Interculturalidade e Relações Etnicorraciais da UFGD, a única que se propõe a discutir colonialidade e relações de poder nas relações etnicorraciais, um ponto extremamente importante no campo destas relações.

O que nos chama a atenção são as ementas dos cursos da UNIGRAN, UFMS e UFGD, os únicos que oferecem discussões a respeito da cultura, das artes e da linguagem indígena. Eles levantam discussões sobre as questões indígenas que fazem parte do campo das relações etnicorraciais, e somente os cursos da UFGD, UEMS Paranaíba e UNIGRAN apresentam as políticas de ação afirmativas como tema a ser estudado.

### 3.3 O LUGAR DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE MS

Nesta seção, apresentamos as análises dos cursos de Pedagogia, por IES, e as respectivas características e perfil institucional, bem como a disciplina selecionada em cada um dos cursos, com a carga horária e as ementas.

#### 3.3.1 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

A origem da UFGD ocorre com a implantação do Centro Pedagógico de Dourados (MS), vinculado à antiga Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), criada em 1970 pela Lei Estadual n. 2.972, de 02 de janeiro do mesmo ano. Com a efetivação da divisão do estado, em 1979, a UEMT foi federalizada e foi fundada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), transformando o Centro Pedagógico de Dourados em Centro Universitário de Dourados (CEUD). (UFGD, 2017).

Após a divisão do estado, em 11 de outubro de 1977, a UEMT passou a denominar-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por força da Lei n. 6.674, de 5/7/1979.

Em 2005, a unidade de Dourados foi desmembrada da UFMS pela Lei n. 11.153, de 29/07/2005, publicada no DOU de 1º/8/2005, e assim se deu a criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sua implantação foi definida em 6 de janeiro de 2006.

O curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação (FAED) foi o primeiro curso da área implantado em Dourados, ainda quando era vinculado à UFMS, em agosto de 1979.

O curso de licenciatura em Pedagogia tem sua modalidade de ensino presencial, com regime semestral por componente curricular, com 50 vagas anuais. Seu tempo de duração é de, no mínimo, três anos (seis semestres), o ideal seria quatro (oito semestres) e no máximo sete anos (quatorze semestres), com carga horária total de 3.918 (três mil novecentos e dezoito horas-aula).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso,

O perfil desejado ao pedagogo egresso é a formação como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preparado para conduzir os processos de ensino-aprendizagem, de gestão e de administração de instituições educacionais, escolares e não escolares. (UFGD, 2017, p. 27).

Para a educação das relações etnicorraciais, são ofertadas duas disciplinas no curso, uma no componente curricular obrigatório, nomeada Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial, com carga horária total de 72h., e uma eletiva, denominada de Interculturalidade e Relações Etnicorraciais (72h).

A ementa da disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial se dispõe a discutir sobre “Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento. Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira. Cultura, artes e linguagens africanas e afro-brasileiras. Cultura, artes e linguagens indígenas” (UFGD, 2017, p. 38).

A disciplina conta ainda com a bibliografia complementar, na qual se encontram dois autores considerados referência no campo das discussões das relações etnicorraciais, Munanga (1988) e Santomé (1995).

### Quadro 3 - Dados da disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial.

DISCIPLINA	Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial
EMENTA	Cultura, Diversidade, Pluralismo, Identidade e Reconhecimento. Introdução à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Cultura, Artes e Linguagens Africanas e Afro-Brasileiras. Cultura, Artes e Linguagens Indígenas.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	DEL PRIORE, Mary e Venâncio, Renato. <b>Ancestrais. Uma introdução à história da África Atlântica.</b> Rio de Janeiro, Editora Atlântica. Rio de Janeiro, Editora Campus, 2004. GOHN, Maria da Gloria Marcondes. <b>Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.</b> 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. LARAIA, Roque de Barros. <b>Cultura: um conceito antropológico.</b> 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2006. ROCHA, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). <b>Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica.</b> Brasília: DP Comunicações, 2004. (UFGD, 2017, p. 50).
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	AGUIAR, Márcio Mucedula. <b>A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba, MG.</b> Dourados: Ed. UFGD, 2009. CUCHE, DENYS. <b>A noção de cultura nas ciências sociais.</b> 2 ed. Bauru: Edusc, 2002. MUNANGA, K. (Org.). MUNANGA, Kabengele. <b>Negritude: usos e sentidos.</b> 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988. NASCIMENTO, A.C. <b>Escola indígena: o palco das diferenças.</b> Campo Grande: UCDB, 2004. PEREIRA, Levi Marques. <b>Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica.</b> Dourados, MS: Ed. UFGD, 2009. SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). <b>Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.</b> Petrópolis: Vozes, 1995. SCHERERWARREN, Ilse. <b>Redes de movimentos sociais.</b> 4. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1993. (UFGD, 2017, p. 50-51).

Fonte: UFGD (2017). Sistematizado pela autora.

O quadro a seguir apresenta a ementa da disciplina Interculturalidade e Relações Etnicorraciais e sua bibliografia básica. O PPC não disponibiliza bibliografia complementar.

**Quadro 4 - Dados da disciplina Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais.**

DISCIPLINA	Interculturalidade e Relações Etnicorraciais
<b>EMENTA</b>	Teorias Raciais; Interculturalidade, Diversidade de Saberes e Descolonização dos Saberes; História e Cultura Afro-Brasileira em Mato Grosso do Sul; História e Cultura Indígena em Mato Grosso do Sul; Colonialidade e Relações de Poder nas Relações Étnico-Raciais; O Fenômeno do Preconceito Étnico-Racial na Sociedade Brasileira; Políticas Afirmativas e a Sociedade Brasileira.
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	<p>CHAMORRO, Graciela Candida (Org.). <b>História dos Índios no Mato Grosso do Sul</b>. Dourados: UFGD, 2015. BARTH, Fredrik. <b>O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas</b>. Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000. BRAND, A. J. 1993. <b>O confinamento e o seu impacto sobre os Pai-Kaiowá</b>. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. BRAND, Antonio Jacó. O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra. 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Entrevista com Nestor Garcia Canclini: <b>Revista FAMECOS</b>, Porto Alegre, nº 30, agosto 2006. Disponível em: &lt;Entrevista com Nestor Garcia Canclini: Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 30, agosto 2006. FRASE, Nancy. <b>Reconhecimento sem ética?</b> 2007. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf</a>&gt;_Acesso em: 13 nov. 2015.</p> <p>MOTA, Juliana Grasiéli Bueno Mota. <b>Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá</b>: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha – Dourados/MS. Tese. (Doutorado em Geografia). Presidente Prudente: UNESP, 2015. PEREIRA, Levi Marques. <b>Parentesco e organização social Kaiowá</b>. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – IFCH, UNICAMP, Campinas, 1999. PEREIRA, Levi Marques. <b>Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno</b>. Tese (Doutorado em Antropologia) – FFLCH, USP, São Paulo, 2004. POPYGUÁ, Timóteo Verá. Em vez de desenvolvimento, envolvimento. In: <b>ISA, Povos Indígenas do Brasil</b>. 2006. Disponível em: &lt;<a href="http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/narrativas-indigenas/depoimento-guarani">http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/narrativas-indigenas/depoimento-guarani</a>&gt;. Acesso em: 12 nov. 2015. SARUWATARI, Gabrielly K. <b>Comunidade Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira</b>: tradição, política e religião entre os “negros da Picadinha”, Dissertação (Mestrado em Antropologia) UFGD, 2014. SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. CAPÍTULO III. Dezidério Felipe de Oliveira: Os “negros da Picadinha”. In: _____. <b>Fiéis descendentes</b>: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) – UNB. p. 173-246. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). <b>Reconhecer para libertar</b>. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Introdução, p. 25 a 68; Capítulo I, p. 74 a 108). LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. <b>O corpo educado</b>: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 4-24. PINHO, Osmundo Araújo. SANSONE, Livio (Orgs.). <b>Raça: novas perspectivas antropológicas</b>. 2ª Ed. Salvador: ABA; EDUFABA, 2008. SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). <b>Ações afirmativas</b>: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2003. SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. <b>Educação &amp; Realidade</b>. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.</p>

Fonte: UFGD (2017). Sistematizado pela autora.

Observamos, no item 3.4 do PPC, que se trata da adequação do curso às diretrizes curriculares nacionais. Há referência de que o curso de Pedagogia atende às determinações da

Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, com a oferta do componente curricular obrigatório Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial. As disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação, Currículo e Ensino de História e Geografia e Currículo e Ensino de Língua Portuguesa também contemplam tais questões em suas ementas.

Esses componentes contribuem para a formação da dimensão social e humana do aluno de forma transversal. A Resolução CNE/CP n. 1/2012, para a Educação e Direitos Humanos, é atendida com a oferta da disciplina do núcleo de estudos básicos: Educação e Direitos Humanos. Ainda sobre o atendimento às DCNERER, apontamos que:

A UFGD possui um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) criado pela Resolução 89/2007 do COUNI que tem com a finalidade atuar nas áreas de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à diversidade étnico-racial, políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo, produção de materiais, eventos, encontros, seminários, contribuindo para a implementação da Lei 11.645/08 que dispõem sobre o ensino da História da África e História da Cultura afro-brasileira e História Indígena. A instituição possui também uma Faculdade Intercultural Indígena destinada às populações indígenas das etnias guarani e Kaiowá possibilitando um intercâmbio cultural na universidade. Desde o ano de 2013, a UFGD, sedia a Cátedra UNESCO “Diversidade Cultural, Gênero e Fronteira” desenvolvendo pesquisas e eventos sobre a temática de gênero e diversidade cultural visando a construção de uma prática de respeito aos direitos humanos e à solidariedade com as comunidades étnicas. (UFGD, 2017, p. 21).

É necessário ressaltar que esses núcleos são órgãos suplementares à reitoria e não atendem especificamente o ensino, nem exclusivamente o curso de Pedagogia, ficando ausente no PPC do curso uma discussão mais fundamentada no que se refere, principalmente, ao perfil do egresso, relacionado a essas exigências legais de formação inicial para a educação das relações etnicorraciais.

### **3.3.2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campo Grande**

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi fundada em 1962, como Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. Em 26 de julho de 1966, com a Lei Estadual n. 2.620, esses cursos foram acoplados ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande

(ICBCG), criando-se, assim, o curso de medicina. Em 1967, foi criado pelo governo do estado de Mato Grosso, na cidade de Corumbá, o então nomeado Instituto Superior de Pedagogia, no mesmo ano em que foi criado o Instituto de Ciências Humanas e Letras em Três Lagoas. (UFMS, 2014).

A partir da Lei Estadual n. 2.947, de 16.09.1969, criou-se a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. No ano seguinte, foram criados em Aquidauana e Dourados centros pedagógicos que foram incorporados à UEMT.

Com a divisão do estado de Mato Grosso, houve a federalização da instituição, que foi nomeada como Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela Lei Federal n. 6.674, de 05.07.1979. (UFMS, 2014).

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul conta atualmente com o *campus* de Aquidauana, Bonito, Campo Grande, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Paranaíba, Três Lagoas, Naviraí e Ponta Porã. Desse total, seis *campi* oferecem curso de licenciatura em Pedagogia. Como recorte, será analisado nesta pesquisa apenas o *campus* de Campo Grande.

O curso de licenciatura em Pedagogia da referida IES foi criado em 21 de outubro de 1980, após uma solicitação da Secretaria Estadual de Educação, para que pudesse atender à demanda por cursos superiores na área da Pedagogia, a qual foi registrada pelo Ofício n. 6071/1030/SE/MS/1980. O Comitê de Integração e Coordenação Executiva aprovou a criação do curso de Pedagogia do *campus* de Campo Grande, contando com duas habilitações: Magistério de 1º Grau para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e Magistério para pré-escola.

O curso de Pedagogia da UFMS consiste no ensino presencial, com turnos de funcionamento matutino e vespertino, na modalidade semestral, disponibilizando 50 vagas. Seu tempo de duração tem no mínimo oito e no máximo 12 semestres, com carga horária total de 3.230.

De acordo com o PPC, no item Formação Geral e Diversificação, consta a disciplina nomeada Relações Etnicorraciais, com uma carga horária de 68 horas, que é ofertada no 3º semestre. A disciplina prevê, na ementa, discussões sobre “Etnia e etnicidade; História e cultura afro-brasileira; História e cultura indígena. História e cultura da formação do povo brasileiro” (UFMS, 2014, p. 24).

Como base para discutir o que está previsto na ementa, a bibliografia básica se dispõe a trabalhar com as Leis 10.639/03 e 11.465/08 e apenas três livros. Com apenas três livros, a

bibliografia básica poderia se tornar frágil para dialogar com o proposto na ementa, porém a disciplina dispõe de bibliografia complementar, sendo completada com mais duas referências.

**Quadro 5 - Dados da disciplina Relações Etnicorraciais.**

DISCIPLINA	Relações Etnicorraciais
EMENTA	Etnia e etnicidade. História e cultura afro-brasileira; História e cultura indígena. História e cultura da formação do povo brasileiro
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <b>Diário Oficial da União</b> , Poder Executivo, Brasília. BRASIL. 11.465/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. <b>Diário Oficial da União</b> , Poder Executivo, Brasília. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.). <b>Diversidade, cultura e educação</b> . Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. VALENTE, Ana Lúcia E. F. <b>Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade</b> . São Paulo: Moderna, 1999. GONÇALVES, M. A. R. (Org.). <b>Educação e cultura: pensando em cidadania</b> . Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 19-40.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	MARTINS, J. S. <b>Exclusão social e a nova desigualdade</b> . São Paulo: Paulus. 2003. PAROLIN, I. <b>Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem</b> . Curitiba. Positivo. 2005. AQUINO, J. G. (Org.) - <b>Diferenças e preconceitos na escola</b> . Alternativas teóricas e práticas. São Paulo. Summus. 1998.

Fonte: UFMS (2014). Sistematizado pela autora.

O curso passou por algumas modificações no Projeto Pedagógico, contudo, em sua tabela de equivalência, a disciplina que trata a temática das relações etnicorraciais até 2013 é a mesma do ano de 2014, com a mesma carga horária.

### 3.3.3 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Paranaíba

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada em 1979 pela Constituição Estadual e, em 1989, ratificada pela Constituição Estadual, sendo instituída na forma de fundação apenas em 1993, pela Lei Estadual n. 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e pelo Decreto Estadual n. 7.585, de 22 de dezembro de 1993.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia,

A Instituição, que nasceu preconizando a interiorização da educação superior, assumiu o compromisso de suprir a necessidade de formação dos profissionais da educação básica, habilitando regionalmente professores para a atuação nas áreas de conhecimento com maior carência. No momento da sua institucionalização, a UEMS foi estruturada em 15 (quinze) Unidades Universitárias, com os seguintes cursos: Ciências da Computação; Enfermagem e Obstetrícia; Zootecnia; Letras, com habilitação em Português e Espanhol; Letras, com habilitação em Português e Inglês; Ciências, com habilitação em Matemática; Ciências, com habilitação em Biologia; Matemática; Administração, com ênfase em Administração Rural; Administração, com ênfase em Comércio Exterior; Direito; e, Pedagogia, com habilitação em Pré-Escola e Séries Iniciais. Esse curso foi implantado, inicialmente, na Unidade Universitária de Ivinhema, tendo sido ofertadas 50 vagas. (UEMS, 2013, p. 4).

Na unidade de Paranaíba, o curso de Pedagogia passou a ser ofertado somente a partir de 2003. Já no ano seguinte, após discussões para a melhoria da qualidade do Projeto Pedagógico, e por consequência do curso, foram reformulados alguns pontos frágeis e foi elaborado um novo projeto, que passou a ser implantado em 2005.

O curso de licenciatura em Pedagogia da UEMS, *campus* de Paranaíba, tem a finalidade de formar educadores para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e apoio escolar, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos para os agentes, enquanto críticos e transformadores da realidade social (UEMS, 2013). Um dos objetivos específicos do curso é “Analisar políticas educacionais e alguns fenômenos educativos a partir da ótica da diversidade, dentre elas as relações de gênero e as relações étnico-raciais e econômicas; [...]” (UEMS, 2013, p. 7) e um de seus princípios norteadores é a “Compreensão da pluralidade das etnias existentes, que dá origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças.” (UEMS, 2013, p. 10).

Considera-se a docência em sentido amplo enquanto trabalho e processo pedagógico que é construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e em seu sentido estrito considera-se como uma abordagem multideterminada de procedimentos didáticos, pedagógicos e intencionais com uma visão inter, multi e transdisciplinar. (UEMS, 2013, p. 8).

O curso tem como modalidade o ensino presencial, com regime de oferta anual e turno de funcionamento no período noturno. É destinado a esse curso o total de 40 vagas anuais. O

período para a conclusão do curso é de no mínimo quatro e no máximo sete anos, com carga horária total de 3.219 horas.

O Projeto Pedagógico esteve em extinção gradativa, e a disciplina relacionada às Relações Etnicorraciais, anteriormente nomeada Educação e Diversidade Etnicorraciais, com carga horária de 68 horas, ofertada no terceiro ano, passou a ser designada Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero, com aumento na carga horária para 102 horas.

A disciplina tem relevantes objetivos, dentre os quais está a intenção de incluir nos currículos escolares o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e compreender conceitos importantes dentro dessa temática, como raça e etnia, além dos fatores históricos que inferiorizam os grupos negros e indígenas. Trata ainda de evidenciar o racismo à brasileira e o mito da democracia racial, tentando elaborar propostas para superar o racismo, o preconceito e a discriminação, com a intenção de construir uma sociedade pautada no respeito e com sujeitos tolerantes à diversidade.

A ementa do curso caminha no sentido de alcançar os objetivos traçados pela disciplina; Observamos no quadro 6 a seguir:

**Quadro 6 - Dados da disciplina Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero.**

DISCIPLINA	Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero
EMENTA	História e cultura afro-brasileira e africana, no curso de formação de professores. Conceitos de raças e etnias. Reflexões acerca das relações raciais no mundo. Razões históricas, econômicas e culturais e as práticas de discriminação racial. A organização e a dinâmica da escola diferenciada. As ações afirmativas em educação e gênero.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	APPLLE, M.W. <b>Educação e poder</b> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. AZEVEDO, E. <b>Raça</b> (Conceito e preconceito). 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. BORGES, E. et al. <b>Racismo, Preconceito e Intolerância</b> . São Paulo: Atual, 2002. BOURDIEU, P. <b>A Dominação Masculina</b> . Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010. BUTLER, J. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In BENHABIB, S. e CORNEEL, D (Org.). <b>Feminismo como Crítica da Modernidade. Releitura dos Pensamentos Contemporâneos do Ponto de Vista da Mulher</b> . Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1987.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	BARBOSA, L. M. de A. & SILVA, P. G. <b>O pensamento negro em educação no Brasil</b> . São Carlos: UFSCar, 1997. BRASI. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. <b>Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil</b> . Brasília, DF, 10 jan. 2003. FERREIRA, R. F. <b>Afro descendente: Identidade em construção</b> . Rio de Janeiro: Pallas, 2000. GONZALEZ, L. & HANSENBALG, C. <b>Lugar de negro</b> . Rio de Janeiro: Marco zero, 1982. IANNI, O. <b>Escravidão e Racismo</b> . 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. LOURO, G. L. <b>Gênero, Sexualidade E Educação</b> , Petrópolis, Vozes, 1997. _____.

	<p><b>Currículo, gênero e sexualidade</b> - Refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". Gefem, Revista Labrys, 2002.</p> <p>MOURA, C. <b>História do negro brasileiro</b>. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.</p> <p>MUNANGA, K. <b>Superando o racismo na escola</b>. 3. ed. Brasília. MEC, 2001.</p> <p>RIBEIRO, Arilda (Org.). <b>500 anos de educação no Brasil</b>. 2ª. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.</p>
--	--

Fonte: UEMS (2013). Sistematizado pela autora.

Observamos que as bibliografias elencadas para a disciplina propõem obras importantes de autores que pesquisam a temática e são referências, contudo, ressaltamos que há obras desatualizadas que poderiam ser inseridas na bibliografia complementar.

### 3.3.4 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Dourados

O curso de Pedagogia do *campus* de Dourados, ofertado no período vespertino, possui modalidade presencial, sendo que 20% da carga horária pode ser por meio da plataforma de aprendizagem virtual *Moodle* e/ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A IES disponibiliza 40 vagas no curso com duração mínima de quatro e máxima sete anos. A carga horária total para a integralização do curso é de 3.838 horas. Tem como objetivo “formar educadoras e educadores para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e participação na gestão de sistemas e instituições escolares e não escolares.” (UEMS, 2013, p. 11).

Dentre os seus objetivos específicos, tem o de:

Oportunizar experiências de docência e gestão em diversas modalidades e espaços educacionais, possibilitando o contato com a educação de pessoas com deficiência, a educação de jovens e adultos, educação profissional, a educação no campo, nas comunidades indígenas, em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais de caráter educacional e em espaços escolares e não escolares [...]. (UEMS, 2013, p. 12).

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares do curso prevê que o profissional formado no curso de Pedagogia tenha como base obrigatória a docência, estando 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; [...]” (UEMS, 2013, p. 15).

De acordo com o Projeto Pedagógico, a concepção do curso, outros valores e conhecimentos são considerados pertinentes para a formação do pedagogo com,

[...] a diversidade cultural e étnico-racial considerada como 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 os direitos legais e o respeito e a valorização da cultura e identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira. (UEMS, 2013, p. 13).

No projeto anterior, a disciplina Educação e Diversidade Cultural, com a carga horária de 68 horas, era destinada a tratar das questões raciais. No projeto vigente, passou a ser nomeada como Currículo, Cultura e Diversidade, com aumento na carga horária, passando ao total de 102 horas, sendo 68 horas teóricas e 34 práticas.

Podemos verificar que a ementa do curso aborda conceitos como: raça, etnia, cultura, discriminação, racismo, preconceito e diversidade. Na bibliografia básica, vale destacar que se encontram autores importantes, como: Candau (2002), Gomes (2012) e Munanga (2002). A autora Candau (2003) consta também na bibliografia complementar.

**Quadro 7 - Dados da disciplina Currículo, Cultura e Diversidade.**

DISCIPLINA	Currículo, Cultura e Diversidade
EMENTA	Teorias do currículo na visão tradicional, crítica e pós-crítica. Os aspectos preponderantes da construção e organização curricular a partir das relações estabelecidas entre conhecimento, poder, raça, etnia, cultura, preconceito, discriminação, racismo e diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da Lei n. 10.639/03 e 11.645/08.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	ARROYO, Miguel G. <b>Currículo, território em disputa</b> . 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. CANDAU, Vera Maria (Org.). <b>Sociedade, Educação e Culturas: questões e propostas</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. GOMES, Nilma Lino (org.). <b>Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03</b> . Brasília: MEC; Unesco, 2012. MUNANGA, Kabengele. <b>O negro no Brasil de hoje</b> . São Paulo: Global, 2006. SACRISTÁN, José Gimeno. <b>O currículo: uma reflexão sobre a prática</b> . 3. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <b>Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-raciais</b> . Brasília:

	<p>MEC/SECAD, 2006.</p> <p>CANDAUI, Vera Maria (Org.). <b>Somos todos iguais?</b> Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2003.</p> <p>CAVALLEIRO, Eliane. <b>Racismo e anti-racismo na educação:</b> repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.</p> <p>LARAIA, Roque de Barros. <b>Cultura:</b> um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. <b>Documentos de identidade:</b> uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2002.</p>
--	--

Fonte: UEMS (2013). Sistematizado pela autora.

### 3.3.5 Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

O Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) foi fundado em 1976, na cidade de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, com o objetivo de oferecer graduação e formar profissionais, conforme a necessidade da região.

A UNIGRAN, unidade de Dourados, “atende por meio de suas funções, mais de 30 municípios, em um raio de 190 Km., que abrangem uma área de 19,2% do estado e uma população de aproximadamente 700.000 habitantes”. (UNIGRAN, 2017, p. 5). Apresentamos, no quadro 8 a seguir, a efetivação dos cursos da IES.

**Quadro 8** – Implementação dos cursos da UNIGRAN.

ANO	AÇÃO
1984	Implantação do curso de Educação Artística.
1986	Criação do Centro de Pós-Graduação <i>Lato-Sensu</i> com especialização em Administração
1988	1ª turma do curso de pós-graduação lato-Sensu em Metodologia do Ensino Superior.
1989	Criação dos cursos de Administração Rural, Letras, Pedagogia e Ciências - Habilitação em Matemática.
1992	Criação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e Ciências Contábeis.
1993	Reestruturação do curso de Ciências - Habilitação em Matemática- para Matemática - habilitação plena e bacharelado.
1994	Implantação dos cursos de Educação Física e Ciência da Computação e o curso de Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.
1998	Transformação de Faculdades Integradas de Dourados para Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).
1999	Criação dos cursos de graduação em Psicologia e Fisioterapia e os de pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática, Direito das Obrigações e Administração de Negócios e um curso de mestrado Interinstitucional em Direito, em convênio com a Universidade de Brasília (UnB).
2000	Implantação dos cursos de pós-graduação em Metodologia do Ensino de Biologia e Educação Física Escolar.
2001	Implantação dos cursos de Biomedicina, o sequencial em Gestão Imobiliária e o de pós-graduação em Direito Constitucional.
2002	Implantação dos cursos de Nutrição e Turismo.
2003	Implantação dos cursos de Serviço Social, Medicina Veterinária e Farmácia.
2004	Implantação dos cursos de graduação em Comunicação Social – Jornalismo- e Enfermagem e os sequenciais em Moda e Estilismo,

	Publicidade e Marketing e Manejo e Nutrição Animal.
2005	Implantação dos cursos de Tecnologia em Agronomia e Tecnologia em Estética e Cosmetologia.
2006	Transformação dos cursos sequenciais em tecnológicos. Início da oferta de cursos na modalidade a distância, após ter obtido o credenciamento do MEC, por meio da Portaria 4070/2005.
2007	Iniciaram os cursos de Bacharelado em Odontologia, Agronomia e Comunicação Social - Publicidade e <i>Marketing</i> .
2008/2009	28 cursos de graduação presenciais, dez cursos de graduação a distância, cursos de pós-graduação <i>lato-sensu</i> presenciais e a distância, um curso de mestrado interinstitucional com a UnB em Ciências da Saúde, dezenas de atividades de extensão, cursos de aperfeiçoamento e projetos de pesquisa em andamento
2011	Início da oferta dos cursos de Engenharia Civil e Tecnologia em Radiologia

Fonte: UNIGRAN (2017, p. 6).

O curso de Pedagogia da UNIGRAN tem modalidade semestral e é destinado a ele o total de 40 vagas. O período para conclusão do curso é de quatro anos, com a carga horária total de 3.200 horas.

O profissional de Pedagogia, de acordo com o PPC da instituição, deve “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; [...]” (UNIGRAN, 2017, p. 34).

Deve também, conhecer e atuar criticamente na realidade social e educacional, a partir de sua inserção nos diferentes contextos de atuação por meio do conhecimento de fundamentos teórico-metodológicos e da reflexão e ação, condições necessárias ao exercício profissional, e o reconhecer e o respeitar às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; **contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais**, econômicas, **culturais**, religiosas, políticas e outras; **demonstrar consciência da diversidade cultural** e social, **respeitando as diferenças** de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros e de faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (UNIGRAN, 2017, p. 31, grifo nosso).

O curso de Pedagogia da UNIGRAN oferece duas disciplinas, conforme mostram os quadros 9 e 10 que contempla a temática das relações etnicorraciais: Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena, ofertada sétimo semestre e Prática Pedagógica em Educação Indígena ofertada no oitavo semestre, ambas com carga horária de 80 horas.

A ementa da disciplina Relações Étnicorraciais na Educação e Educação Indígena abarca conceitos importantes. A bibliografia básica contempla apenas três livros, sendo dois

da autora Candau (2003) e (2004). A bibliografia complementar é composta por cinco referências.

**Quadro 9 - Dados da disciplina Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena**

DISCIPLINA	Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena
<b>EMENTA</b>	Racismo, Pluralidade Cultural, Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008. O professor e a diversidade cultural e racial, Procedência do Racismo, Os parâmetros curriculares, Políticas afirmativas, a representação do índio e do negro nos livros didáticos, História da África e história dos povos indígenas, sugestões de atividades para trabalhar a diversidade.
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	CANDAU, Vera Maria (Coord.). <b>Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos</b> . Rio de Janeiro: DP&A, 2003. CANDAU, Vera Maria (Org.). <b>Sociedade, educação e cultura(s)</b> . Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís D. Benzi. <b>A Temática Indígena na Escola</b> . São Paulo: Global Editora. 2004.
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>	ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). <b>Educação como Prática da diferença</b> . Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). <b>O currículo nos limiões do contemporâneo</b> . -4ª ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2005. GOMES, Joaquim B. Barbosa. <b>Ação afirmativa &amp; princípio constitucional da igualdade: O Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA</b> . Rio de Janeiro: Renovar, 2001. NASCIMENTO, Adir Casaro (org.). <b>Criança Indígena: Diversidade cultural, Educação e Representações Sociais</b> . Brasília. Liberlivro. 2011. VALENTE, Ana Lúcia. <b>Educação e Diversidade Cultural: um desafio da atualidade</b> . São Paulo. Editora Moderna. 1999.

Fonte: UNIGRAN (2017). Sistematizado pela autora.

**Quadro 10- Dados da disciplina Prática Pedagógica em Educação Indígena**

DISCIPLINA	Prática Pedagógica em Educação Indígena
<b>EMENTA</b>	Educação escolar indígena no Brasil: histórico e legislação. Fundamentos da Educação Escolar Indígena. O índio e o conhecimento: tradicional e escolar. O ensino diferenciado. A realidade da educação escolar indígena no contexto regional e local.
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>	

Fonte: UNIGRAN (2017). Sistematizado pela autora.

Notamos que as disciplinas contemplam a temática relacionada à cultura indígena, e não apenas a história e a cultura africana. Isso é um diferencial desta IES em comparação às demais. A disciplina Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena apresenta, na bibliografia complementar, a autora Adir Casaro Nascimento (2011), uma pesquisadora de

referência na área. É de extrema relevância garantir, na formação inicial, o conhecimento sobre os povos tradicionais, pois Dourados possui a segunda maior população de índios no País. De acordo com o IBGE (2010), a população indígena de Mato Grosso do Sul é de 61.737 pessoas. De acordo com os dados, no Brasil a população indígena soma 896,9 mil pessoas, de 305 etnias, que falam 274 línguas indígenas.

Nesse contexto, garantir nos currículos de formação inicial de professores ensino da história e da cultura indígena é de grande relevância, considerando-se que o eurocentrismo, presente no currículo escolar, também silenciou e subalternizou a cultura desses povos.

### **3.3.6 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**

Segundo o PPC de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no ano de 1961, criada pela Missão Salesiana de Mato Grosso (MSMT), instituiu-se a Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI), o primeiro Centro de Educação Superior do estado de Mato Grosso, com os cursos de Pedagogia e Letras. O Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a iniciativa por meio do Parecer n. 619/61, conforme o Decreto de autorização de funcionamento n. 217, de 24 de novembro de 1961, publicado no Diário Oficial da União no mesmo dia. As atividades tiveram início, no entanto, somente no ano seguinte, em 1962. (UCDB, 2017). Em 1962, a FADAFI foi implantada, com 31 acadêmicos matriculados no curso de Pedagogia e apenas 18 no curso de Letras. O diretor era o Pe. Félix Zavattaro.

A aprovação do reconhecimento da FADAFI se deu pelo Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 689/68, com o então Presidente Costa e Silva conferindo o seu reconhecimento pelo Decreto 63.850/68.

Em 06 de junho de 1975, pelo Parecer 1.901/75, foi aprovado o Regimento Unificado das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT). Em 27 de outubro de 1993, foi aprovada a transformação das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso em Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio da Portaria Ministerial n. 1.547, publicada no Diário Oficial da União n. 206, de 18 de outubro de 1993. (UCDB, 2017).

No Projeto Pedagógico, espera-se que o profissional possa “[...] 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; [...]” (UCDB, 2017).

O curso em licenciatura em Pedagogia da UCDB, que foi o primeiro curso dessa instituição, é ofertado no período noturno, tem modalidade de ensino semestral, com duração de quatro anos, e se integraliza em oito semestres. É destinado ao curso o total de 40 vagas, e a carga horária total é de 3.620 horas. (UCDB, 2017).

A disciplina que aborda as discussões referentes às relações etnicorraciais é nomeada Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira com carga horária de 40h.

A ementa prevê a discussão dos seguintes temas: “Diversidade como princípio das políticas educacionais. Currículo e Identidade: escola e relações etnicorraciais. A história e cultura afro-brasileira”. (UCDB, 2017).

A bibliografia básica tem três referências, a Lei 10.639/03 e dois autores: Fleuri (2003) e Moreira e Candau (2008), que, embora sejam referência para discutirem os assuntos propostos, dificilmente sozinhos conseguirão debater os pontos sugeridos pela ementa. Na bibliografia complementar não há livros indicados.

**Quadro 11 – Dados da disciplina Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira.**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>Diversidade e Inclusão: História e Cultura Afro-brasileira</b>
<b>EMENTA</b>	Diversidade como princípio das políticas educacionais. Currículo e Identidade: escola e relações etnicorraciais. A história e cultura afro-brasileira
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. <b>Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2003.</b> FLEURI, Reinando Matias (org.). <b>Educação intercultural: mediações necessárias.</b> Rio de Janeiro: DP&A, 2003. MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (org.). <b>Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.</b> Petrópolis: Vozes, 2008.
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>	<b>X</b>

Fonte: UCDB (2017).

### 3.4 LACUNAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE MATO GROSSO DO SUL: DESDOBRAMENTOS DA DCNERER

A Resolução CNE/CP n. 01/2004 determina que [...] 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, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 2).

Destacamos que além da Resolução CNE/CP 01/2004, do Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as DCNERER, que tornou obrigatório nas Instituições de Ensino Superior uma Educação para Relações Étnico-Raciais, a resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura prevê que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à 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, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1).

No que se refere a observância da formação para a educação das relações étnico-raciais:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a **contribuir para superação de exclusões** sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. [...]

X - **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. (DCNER, 2006, p. 2, grifo nosso).

Sob essa ótica, identificamos que as legislações trazem princípios que orientam a formação inicial e também continuada. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 99) ressalta que:

[...] para que as questões sobre a diversidade racial negra em educação tomem o seu legítimo espaço nos currículos escolares, torna-se necessário que os profissionais do magistério em sua formação inicial e continuada, tenham oportunidade de compreender, a sua responsabilidade de promover a tais grupos, não delegando tal responsabilidade apenas aos profissionais

negros Tal compreensão é um trabalho a ser desenvolvido a partir de uma opção política geral de todos os cursos, que deverá definir com clareza o papel social da educação escolar que é o de promoção humana, independente do seu pertencimento a grupos quer seja de opulentos que detêm privilégios na sociedade, quer seja dos deserdados que têm seus direitos negados pela sociedade.

Vale destacar outro documento importante para a EREER, o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado pela Lei 13.005/2014. Nesse documento, são estabelecidas 20 metas, dentre as quais a meta 7.25, que recomenda a necessidade de

**garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n°s 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 15, grifo nosso).**

Apresentamos, no capítulo anterior, as possíveis ameaças ao novo PNE, resultantes dos cortes de orçamento para a educação e da crise política e social, contudo a presença dessas normativas no plano representa um avanço, sem dúvida, pois a ação pedagógica na escola deverá ser pautada por elas.

Conforme as orientações elencadas pelos documentos legais, é notória a importância das políticas curriculares para o combate ao racismo, responsabilidade dos cursos de licenciatura em formar para a EREER professores que superem, nas escolas, o currículo monocultural eurocentrado e a ideologia da superioridade etnocêntrica.

Esses progressos são decorrentes de muitos anos de reivindicações e lutas do Movimento negro. “As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, p. 113).

Nesse sentido, Silva (2007, p. 39-52) destaca que,

A Lei n. 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um **intenso movimento de luta antirracista no Brasil**, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série

de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afrodescendente.

Para tanto, é necessário que a formação inicial dos professores propicie aos futuros docentes uma “compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que fazem quando distintos olhares são privilegiados” (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 162).

Os cursos de Pedagogia devem direcionar seus olhares para a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana não apenas em disciplinas isoladas, com tempo insuficiente para abordar a temática, mas sim de uma maneira que perpassasse todo o currículo, respeitando e valorizando o tema das relações etnicorraciais na formação inicial de professores.

Gomes (2011, p. 117) aponta que essa mudança

implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professoras/es de forma mais contundente.

Diante disso, compreendemos que os currículos dos cursos de Pedagogia evidenciam um processo de efetivação do compromisso oficial, ao incluírem disciplinas que discutem questões raciais. Um currículo idealizado na lei não implica necessariamente, todavia, sua completa execução, como menciona Nóvoa (2007, p. 4) ao tratar da formação dos professores: “Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensuais, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas, raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”.

Ancoramos nossas considerações nas ideias de Gomes e Silva (2002, p. 25), que discutem a formação de professores para a diversidade etnicorracial.

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade política, escolha pessoal, desejo diante da diferença.

Vale destacar que as dificuldades em articular os conteúdos e princípios da EREER na formação inicial dos professores podem ser problemas decorrentes da formação acadêmica do professor que ministra a disciplina na universidade, pois se a formação desses docentes também não for adequada, os fundamentos filosóficos, políticos, sociológicos, antropológicos e históricos estarão ausentes e, conseqüentemente, serão insuficientes os embasamentos teóricos para ensinar os futuros professores.

Buscamos identificar a formação dos professores ministrantes das disciplinas. Entramos em contato com os coordenadores dos cursos via *e-mail*, solicitando essa informação. Obtivemos com sucesso as respostas de todos os cursos. Após ter em mão esses dados, analisamos também as produções dos docentes no currículo cadastrado na Plataforma *Lattes* do CNPq.

Na disciplina obrigatória, Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial, oferecida no curso de Pedagogia da UFGD, há uma rotação semestral de professores. A disciplina é ministrada por professores substitutos, cedidos pela Faculdade de Ciências Humanas (FCH). Isso vem a ser um agravante para que a disciplina seja trabalhada para a EREER, visto que esses professores possuem diferentes formações acadêmicas e dificilmente todos irão trabalhar na perspectiva das relações etnicorraciais.

Na disciplina Interculturalidade e Relações Etnicorraciais do curso de Pedagogia da UFGD, identificamos que a docente é negra<sup>20</sup>, pedagoga, tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação e atua como professora adjunta. Atualmente ela é chefe do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) da UFGD, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Etnicorraciais e Formação de Professores (GEPRAFE). Além disso, é coordenadora do GT 21 ANPED – Educação e Relações Etnicorraciais, realiza pesquisa na área da educação para as relações etnicorraciais e atua na graduação e pós-graduação.

Evidenciamos a importância da formação adequada para lecionar nessas disciplinas específicas das relações etnicorraciais, pois são os docentes os mediadores para a descolonização do currículo eurocentrado. A formação desses professores deve garantir o respeito à EREER, desmistificando a relação de poder, na perspectiva de promover a equidade racial e cultural entre negros e brancos.

---

<sup>20</sup> Historicamente, o lugar destinado à mulher negra é o da subalternidade. Por isso, afirmar-se (mesmo que seja apenas pela imposição de sua presença) como mulher, como negra e como professora universitária em um mundo machista, racista e em que os saberes são valorizados ou desqualificados em função de sua proximidade com o ideário dominante é um ato de resistência. Resiste-se pela afirmação de identidades menosprezadas. (OLIVEIRA 2006, p. 366).

A disciplina Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero<sup>21</sup> da UEMS de Paranaíba é ministrada por uma professora graduada em Pedagogia, que possui especialização em Neuropedagogia e é mestre em Educação. Ela atua na área de formação continuada para técnicos no âmbito da assistência social, principalmente nos temas de educação em direitos humanos, políticas educacionais, educação não formal, estratégias e processos metodológicos e instrumentais, exclusão, marginalização, diversidade e gênero.

Destacamos ainda que a docente se encontra no quadro de professores contratados. Notamos que, além de a professora não ter formação específica para ministrar a disciplina, ocorre uma rotatividade de professores que a oferece, visto que ela não se encontra efetivada na instituição. Apesar de dispor de 102 horas, a disciplina pode se tornar frágil para tratar a temática das relações etnicorraciais, considerando-se a formação do professor e a alternância que ocorre.

Com relação à disciplina Currículo, Cultura e Diversidade da UEMS, unidade de Dourados evidenciamos a trajetória acadêmica profissional da docente. A professora é negra, pedagoga, mestre em Educação, doutora e pós-doutora, mas é professora adjunta, atuante nos cursos de graduação e pós-graduação. Na educação superior, ela atua na área dos estudos etnicorraciais, destacando como principais temas: o acesso e permanência de negros e indígenas, ações afirmativas, diversidade e inclusão. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE) - CNPq/UEMS e coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) da UEMS.

Consideramos a formação da docente um aspecto relevante, pois reúne formação acadêmica compatível para ministrar a disciplina, desenvolve pesquisas na área e coordena as políticas afirmativas na IES, bem como atua há mais de dez anos nas comissões da validação de autodeclaração.

A disciplina Relações Étnico-Raciais é ministrada pelo professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciado e bacharelado em História, com mestrado e doutorado em História Social. Possui experiência na área de história e cultura brasileira, com ênfase em cultura e identidade negra, atuando principalmente nos temas relacionados ao catolicismo negro e identidade, educação quilombola e relações étnico-

---

<sup>21</sup> A coordenadora do curso nos informou via e-mail, que nos anos de 2014 a 2017 a disciplina era ministrada por um professor pedagogo, mestre e doutor em Educação, vice-líder do Grupo de Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHis). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira (GEPHEB). Desenvolve estudos e pesquisas na área da educação com aportes teóricos/metodológicos da história oral e história cultural, atuando principalmente com os temas relacionados a gênero, diversidade sexual, educação escolar indígena e identidade.

raciais. Atualmente desenvolve pesquisa sobre a ação de igrejas evangélicas em comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul, educação étnico-racial e educação quilombola.

Na UNIGRAN, a disciplina Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena é ministrada por uma professora negra. Ela é pedagoga, doutora e mestre em Educação, aposentada da UFMS. Tutora em cursos de educação à distância e professora pesquisadora da FUNDECT-MS na área de formação docente e alfabetização de adultos. Ainda é secretária executiva da OMEP/Brasil – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar/BR/MS, membro do fórum Estadual de Educação infantil e coordenadora do fórum regional de educação infantil da região Costa Leste-MS. Atua nos cursos de graduação e pós-graduação, na área de formação de professores, conhecimento científico, alfabetização e letramento, educação indígena e relações étnico-raciais. Nota-se pelo currículo da docente que a temática das relações étnico-raciais não é prioridade, embora ela tenha atuação, na área, em atividades de extensão.

A disciplina Prática Pedagógica em Educação Indígena, também da UNIGRAN, é ministrada por um professor pedagogo, com especialização em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente é professor contratado na IES, ainda atua com estatutário em uma escola Municipal em Dourados. Tem experiência profissional na área da educação com ênfase em ensino-aprendizagem.

Percebe-se que além da trajetória acadêmica do docente estar se iniciando, ele tem outro foco de pesquisa, o que pode se tornar uma questão problemática com relação à fundamentação reflexiva necessária para que ocorra o rompimento do currículo hegemônico europeu.

No curso de Pedagogia da UCDB, a professora que ministra a disciplina Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira é graduada, mestre e doutora em História e colaboradora no Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da UCDB. Também coordena o Centro de Documentação Indígena Teko Arandu (CEDOC) do NEPPI, atua junto aos Grupos de Pesquisa CNPq: Etnologia e História Indígena e Laboratório de História Indígena. Sua principal área de atuação é com os temas relacionados à história indígena, indigenismo e Terena.

O campo de pesquisa da docente é voltado diretamente para as questões indígenas e, ainda que as questões abordadas estejam associadas com as às relações etnicorraciais, e que ela conheça os estereótipos que existem dentro da temática, acredita-se necessária uma formação específica sobre a história e cultura afro-brasileira e africana para o professor poder problematizar e ressignificar o currículo. Promover uma educação antirracista e contribuir

para a formação dos futuros professores, no sentido de capacitá-los para enfrentarem o racismo institucional, continua não sendo tarefa das mais fáceis. Esse mecanismo falha quando o sistema de ensino e a gestão escolar ignoram ou invisibilizam as diferenças e inviabilizam ações afirmativas; o currículo permanece então com grande aspecto monocultural, gerando a discriminação racial (direta ou indireta).

A ausência dessa formação adequada poderá interferir na atuação dos professores na escola e, conseqüentemente, na educação para a educação das relações etnicorraciais e afirmação identitária das crianças negras.

O outro aspecto que merece destaque está relacionado com a carga horária de cada disciplina. “Quando analisamos o total da carga horária destinada para EREER, identificamos se as mesmas se encontram de maneira centrais, semiperiféricas ou periférica” (DIALLO, 2017, p. 116). Daí percebermos se a carga horária da disciplina está inteiramente relacionada com o seu peso, importância e visibilidade dentro do curso.

Gomes (2011) considera uma “situação de desequilíbrio” as discussões sobre as questões etnicorraciais na formação inicial de professores. O autor observa que essas questões podem ser secundarizadas quando não ocupam lugar relevante nos currículos e, por isso, são secundarizadas mesmo quando os projetos pedagógicos das licenciaturas são reformulados.

Ao analisar o espaço dessas disciplinas em relação às demais, Gomes (2011, p. 43), considera que:

[...] as análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares, nos currículos de licenciatura e Pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque e seus processos de regulação, e as metodologias do ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem.

Ao analisarmos o curso de Pedagogia da UFGD, identificamos que este possui duas disciplinas sobre a temática das relações etnicorraciais. No PPC, identificamos que o total de carga horária do curso de Pedagogia é de 3.918 horas. Sendo assim, a disciplina obrigatória Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial, com 72 horas, representa um percentual de apenas 1,8 % do total do curso.

A disciplina Interculturalidade e Relações Etnicorraciais tem a mesma carga horária que a disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial, ou seja, 72 horas, o que totaliza apenas 1,8 % do total do curso. Deve-se levar em consideração que a disciplina não é

obrigatória, ou seja, a depender da oferta e procura é possível que no processo de formação algum graduando curse apenas a disciplina obrigatória, o que reduz ainda mais a possibilidade de formação na perspectiva das ERER.

A esse respeito, Oliveira (2009, p. 204) ressalta que:

[...] oriundos de uma trajetória escolar a qual tais conhecimentos e valores lhe foram negados, tanto os profissionais em formação inicial, quanto os que se encontram em exercício, somente terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação tais conhecimentos de forma obrigatória.

No curso de Pedagogia da UFMS, observamos que a carga horária total do curso atribuída às disciplinas obrigatórias é de 3.230 horas, sendo assim, a disciplina Relações Etnicorraciais, que tem um espaço de 68 horas, retrata somente 2,1% com relação ao percentual total do curso.

No curso da UEMS em Paranaíba, a carga horária total de 3.219 horas é distribuída para todo o curso, sendo que a disciplina Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero, com a carga horária de 102 horas, equivale a 3,1% da porcentagem total do curso.

A disciplina Currículo, Cultura e Diversidade da UEMS, unidade de Dourados, tem a mesma carga horária da unidade da UEMS de Paranaíba, 102 horas, porém a carga horária total para a integralização do curso é de 3.838 horas, o que faz com que a disciplina represente 2,6% das horas disponibilizadas para o total do curso.

A disciplina Relações Etnicorraciais na Educação e Educação indígena da Pedagogia da UNIGRAN, com carga horária total de 80 horas, corresponde a 2,5% do curso, considerando-se que ele dispõe de 3.200 horas para o curso. A disciplina Prática Pedagógica em Educação Indígena possui a mesma carga horária de 80 horas, com isso, tem o mesmo percentual de 2,5 % da carga horária. Se somarmos a carga horária das duas disciplinas que trabalham com a temática, teremos um total de 160 horas, com 5% do total do curso destinado à ERER.

Identificamos que o total da carga horária do curso de Pedagogia da UCBD é de 3.620 horas, e que desse total a disciplina Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira tem carga horária de apenas 40 horas, o que corresponde somente a 1,1% das horas disponibilizadas para a realização do curso. A seguir, no quadro 12, sistematizamos as disciplinas e a respectiva carga horária.

**Quadro 12** – Disciplinas para EREER com a carga horária total por curso.

Instituição	Disciplina	Carga horária total do curso	Carga horária da disciplina	Porcentagem
UFGD	Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial	3918	72	1,8 %
UFGD	Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais	3918	72	1,8 %
UFMS	Relações Étnico-Raciais	3.230	68	2,1%
UEMS Paranaíba	Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero	3.219	102	3,1%
UEMS Dourados	Currículo, Cultura e Diversidade	3.838	102	2,6 %
UNIGRAN	Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena	3.200	80	2,5%
UNIGRAN	Prática Pedagógica em Educação Indígena	3.200	80	2,5%
UCDB	Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira	3.620	40	1,1%

Fonte: Dados sistematizados a partir dos PPC das respectivas IES: UFGD (2017), UFMS (2014), UEMS – Paranaíba (2013), UEMS – Dourados (2013), UNIGRAN (2017) e UCDB (2017). Elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados, evidencia-se que, mesmo com os avanços das políticas educacionais para a EREER, os cursos possuem carga horária insuficiente para abordar essa temática. Isso demonstra qual o espaço que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem nos referidos cursos. O curso da UFGD possui uma disciplina obrigatória, mas caso o acadêmico consiga cursar também a disciplina Interculturalidade e Relações Etnicorraciais, terá mais possibilidade de ampliar o conhecimento e a formação.

A disciplina Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero da UEMS de Paranaíba possui o maior percentual entre os demais cursos, com 3,1 % destinados para abordar a temática das EREER. Os dados apontaram que a Pedagogia da UCDB, com apenas 1,1% do curso destinado à temática, tem o menor percentual da inclusão da EREER.

A esse respeito, Silva e Ferreira (2006, p. 2) expõem:

[...] no tocante à formação inicial realizada pelos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, porém, desde a promulgação da Lei em 2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização. O que se percebe é certo descaso das instituições na construção de um projeto político-pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores para a inclusão da história e cultura do negro no currículo da escola, através de um processo de

mobilização, de modo a redimensionar as ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizem e difundam os conhecimentos oriundos da matriz negro-africana e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula.

Essas considerações deixam claro que, ainda que a disciplina esteja presente nos currículos para atender às leis, isso não implica necessariamente a execução total das orientações nelas previstas, gerando a efetivação parcial. Teóricos da área do currículo delinham-no como um campo de lutas, com contradições e conflitos.

A perspectiva de formação inicial adotada por Gomes (2012) nos alerta para o fato de que as mudanças conceituais, epistemológicas e estruturais, tão necessárias para a descolonização do currículo, não devem ser confundidas com a inserção de apenas uma disciplina na matriz curricular.

Esse quadro demonstra os desafios que ainda estão impostos para o campo da EREER, que está ainda em fase de enraizamento de seus princípios pedagógicos e filosóficos na cultura organizacional e curricular das escolas e universidades (GOMES, 2012).

O lugar que as disciplinas ocupam no currículo de formação inicial de professores, com uma carga horária incipiente, mostra a colonialidade do poder e do saber ainda muito presente na sociedade e na educação. A colonialidade do poder é um conceito utilizado pelos pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>22</sup>, cunhado por Aníbal Quijano, em 1989, que evidencia a presença determinante da colonialidade nas esferas econômicas e políticas, mesmo com o fim do colonialismo. O conceito desnuda também os processos camuflados de imposição colonial que foram esquecidos ou assimilados pela modernidade. Sob esse aspecto, Grosfoguel (2008, p. 126) afirma que:

A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-

<sup>22</sup> O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990. Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

nação periféricos e os povos não europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Os autores consideram que a colonialidade do poder mantém em zonas periféricas alguns Estados, o que se reflete não somente na política e na economia, mas tem relação direta com a colonialidade do saber.

A colonialidade do saber caracteriza-se pela imposição e pela legitimação da lógica do eurocentrismo, com pressuposto teórico e metodológico para a produção de seus respectivos conhecimentos e pela subalternização de outras epistemologias, no caso brasileiro, a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Quijano (2005) denuncia que a modernidade produziu um modelo de conhecimento e um modo de impor um padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico.

O eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber. Nesse sentido, Quijano (2013, p. 103) ilustra que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo e, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e as necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9).

A colonialidade do saber, ao impor e legitimar o conhecimento do colonizador, nega outras lógicas e reforça o universalismo, o sexismo e o racismo, conforme ressalta Ballestrin (2013).

A colonialidade do saber, na visão de Castro-Gómez (2005, p. 14). representa “O ‘ponto zero’, [...] um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto, no qual

a linguagem científica, desde o Iluminismo, assume-se ‘como a mais perfeita de todas as linguagens humanas’ e que reflete ‘a mais pura estrutura universal da razão.’

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém [...]. Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico (GROSFUGUEL, 2007, p. 64-65).

Resta-nos reconhecer que as DCNERER promoveram rupturas nos muros curriculares e romperam, de certa forma, com a hegemonia e o eurocentrismo fortemente marcados no currículo escolar. Na formação inicial de professores, no entanto, elas são ainda insuficientes para garantir uma Pedagogia crítica e Decolonial, capaz de romper com a hierarquização dos saberes e possibilitar outras lógicas, outros caminhos possíveis de diálogos por meio do respeito às culturas e à diferença.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **Refletindo os resultados e estabelecendo novas questões**

Nesta dissertação, estudamos a formação inicial de professores para a Educação das Relações Etnicorraciais a partir das análises das disciplinas que são ofertadas nos cursos de Pedagogia de seis Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), *campi* de Paranaíba e Dourados, o Centro Universitário de Dourados (UNIGRAN) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia para a Educação das Relações Etnicorraciais (ERER) em seis Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul.

Na investigação, buscamos verificar se a formação dos futuros docentes contempla a ERER, com as seguintes questões: os cursos de licenciatura em Pedagogia formam professores com outras “formas de olhar” a diversidade etnicorracial presente na escola? As disciplinas ofertadas possibilitam aos futuros professores romperem com a visão estereotipada de uma lógica centrada em um único modelo de conhecimento? A formação inicial de professores contribuirá com a educação das relações etnicorraciais?

Vale destacar que a construção desta pesquisa foi um processo desafiador; pudemos nos aprofundar na temática, tendo ressignificado o conhecimento relacionado à formação de professores, na perspectiva da educação para relações etnicorraciais, a luta do Movimento Negro por educação, a inclusão da história e da cultura africana na educação básica e superior e a desigualdade social vivida pela população negra no Brasil, entre tantas outras dificuldades presentes no processo de formação inicial de professores.

Identificamos que as reivindicações do Movimento Negro brasileiro não foram em vão, pois as políticas públicas de promoção da igualdade racial se materializaram, foram inseridas na agenda oficial do Estado brasileiro e resultaram nas legislações antirracistas, no Estatuto da igualdade racial e nos documentos que normatizam as relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana advindas da Lei n. 10.639/2003, do Parecer 03/2004 e da Resolução CNP/CP 01/2004, que promoveram um deslocamento epistêmico no currículo escolar e na formação inicial de professores, ou seja, romperam com a visão ocidentalizada e homogeneizada que historicamente legitimaram uma única lógica - a do colonizador.

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102).

As leituras sobre a formação de professores, os desafios enfrentados para educar na perspectiva da diferença, a identidade negra, o multiculturalismo e o interculturalismo possibilitaram a compreensão da importância e da necessidade de se garantir que os futuros docentes tenham disciplinas que contemplem esses estudos, a fim de que possam desenvolver uma educação para a diversidade etnicorracial na qual a diferença e a pluralidade cultural sejam respeitadas.

Ao caminhar com Mignolo, Munanga, Gomes, Moreira e Candau, Canen, Hall, Fleuri, Santomé, Valentim e Backes, Libâneo, Marques e Calderoni, Quijano, Silva e Walsh, compreendemos que o pesquisador deve estar focado nos objetivos que propôs investigar, ainda que incertezas e dúvidas surjam, pois fazem parte do caminho árduo da construção de uma pesquisa científica.

Destacamos ainda que os dados mostram alguns desafios enfrentados pelas instituições para a formação na perspectiva da EREER, como a não transversalidade da temática das relações etnicorraciais nos PPC, ou a simples inclusão de disciplinas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, sem a garantia de que sejam ministradas por professores com formação adequada.

Ao analisar a formação dos professores lotados nas disciplinas, identificamos docentes com formação acadêmica inadequada, o que nos leva a cogitar que a disciplina não garante funcionalidade; não contribui efetivamente para a EREER. Outro aspecto negativo é a ausência de professores titulares, fato que gera uma rotatividade que traz prejuízo para a formação, principalmente quando as disciplinas são ministradas por professores temporários.

Por outro lado, temos que considerar a baixa carga horária das disciplinas, se comparadas à carga horária total do curso, o que nos leva a refletir sobre a invisibilidade da temática. Os resultados de nossa pesquisa mostraram cursos que disponibilizam espaço insuficiente para discutir sobre a EREER. Isso revela que o futuro docente não recebe formação adequada para desenvolver de forma satisfatória essa temática na educação básica.

Embora ainda seja baixo o percentual de carga horária, consideramos que o processo de efetivação das DCNERER nos cursos de Pedagogia de MS está materializado.

Passados mais de 15 anos da aprovação da Lei 10.639/03, podemos considerá-la um avanço significativo, reflexo das lutas e reivindicações do Movimento Negro. Há um movimento afirmativo institucional a favor da EREER, porém é preciso que foquemos nossa atenção no lugar que a temática educação para as relações etnicorraciais ocupa na grade curricular dos cursos de Pedagogia, pois se comparada com outras áreas, pode ser considerada periférica nos PPC, seja pela carga horária, seja pela formação acadêmica do docente que ministra as disciplinas para em destaque.

Identificamos, nas ementas das disciplinas dos cursos, temas diretamente ligados ao ensino de história e à cultura afro-brasileira e africana para a EREER. As referências bibliográficas dos cursos apresentam autores relevantes para se debaterem os objetivos das disciplinas.

Aqui, uma reflexão sobre os aspectos positivos que a pesquisa mostrou para responder a nossa indagação: em que medida a formação inicial de professores tem contribuído para formar docentes preparados para romper com currículo eurocêntrico e monocultural? Na análise dos PPC, identificamos a presença de disciplinas específicas, com temas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana para a EREER, o que demonstra que as instituições buscam atender às normatizações legais, na perspectiva de romper com o currículo eurocêntrico e monocultural. Foi possível, contudo, observar que a disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial da UFGD, com 72 horas, representa um percentual de apenas 1,8 %; Relações Etnicorraciais da UFMS conta com 68 horas, 2,1%; Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero da UEMS, *campus* de Paranaíba, conta com 102 horas, 3,1%; Currículo, Cultura e Diversidade da UEMS, *campus* de Dourados, conta com 102 horas, 2,6 %; Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena da UNIGRAN, com 80 horas, alcança 2,5%, Prática Pedagógica em Educação Indígena da UNIGRAN, com 80 horas concentra 2,5 % e, por fim, a disciplina Diversidade e Inclusão: História e Cultura Afro-brasileira da UCDB, com 40 horas totaliza 1,1%.

A partir da análise dos dados, consideramos que os cursos de Pedagogia têm avançado na contribuição para a formação inicial de professores, na perspectiva de garantirem a educação para as relações etnicorraciais e atenderem às normatizações educacionais que disciplinam a temática. A pesquisa apontou, todavia, que esses avanços são tímidos e acenam para a necessidade de que os sistemas de ensino invistam na formação continuada de professores.

Pensar em descolonização curricular é identificar que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana possibilitará o fortalecimento identitário da criança negra, além de desconstruir os estereótipos negativos que formam o conhecimento da criança branca, na perspectiva de uma educação intercultural e antirracista.

Diante do exposto, destacamos aqui que, a partir desta dissertação, precisamos avançar com esta pesquisa; novos horizontes precisam ser explorados para que possamos enriquecer ainda mais as discussões relacionadas à formação inicial de professores para a EREER e, dessa forma, expandir essa temática que se faz tão importante em tempos atuais. Destarte, poderemos contribuir pra a descolonização do currículo eurocêntrico.

Os resultados da pesquisa mostraram a necessidade de sua continuidade, por meio de entrevistas com professores que ministram as disciplinas para a EREER, bem como com os acadêmicos, que poderão ser investigados antes e após finalizaram o curso. Desse modo, será possível dimensionar a efetivação das DCNERER na formação inicial.

Esse ainda é um campo a continuar sendo explorado e desafia as pesquisas educacionais, que objetivam articular a diversidade etnicorracial, a formação de professores e a descolonização do currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2007.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais.** RBPAAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BASTOS, Élide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In: D’INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes.** (P. 140-150). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.
- BENTO, Maria Aparecida. Silva. Racismo no trabalho: o movimento sindical e o estado. In: HUNTLEY, Lynn Walker. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra 2000. p. 325-342.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- BORGES, Edson, DADESKY, Jacques, MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo, pré-conceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado, 1996.
- \_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159).
- \_\_\_\_\_. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
- \_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação- Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 Resolução. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.].** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 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. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)> Acesso em: 16 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SEPPPIR; MEC/SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 4. ed., 1. Reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 171).

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. **Diário Oficial da União.** Brasília, D.F., 10 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm)>. Acesso em: 24 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

\_\_\_\_\_. SEPPPIR – **PROMOVENDO A IGUALDADE RACIAL** Para Um Brasil Sem Racismo. 1ª Edição Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 12, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial da União.** Brasília, D.F., 12 de mai. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 11-101.

\_\_\_\_\_. Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, a. 22, n. 77, p. 207-227, Dez/2001.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p.15-44

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela, Maria Arêas de Oliveira de. Multiculturalismo e o currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-75, set/out/nov/dez, 2002.

CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-813, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). **Projeto político pedagógico**, Dourados, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. mai./jun./jul./ago., n. 23, 2003

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DINIZ, Marta; CANEN, Ana. **Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, história e contribuições do multiculturalismo**. Trabalho apresentado no GT 21 da 26ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

\_\_\_\_\_. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

\_\_\_\_\_. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil. Vol. 13, n. 39, set./dez., 2008.

DIALLO, Cintia Santos. **História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análise sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)**. Tese Doutorado em História. UFGD, 2017.

DUBET, François. Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-322, maio/ago., 2011.

DUSSEL, Henrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Orgs.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

\_\_\_\_\_. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad.** Madrid: Nueva Utopia, 1992. Conferências de Frankfurt.

\_\_\_\_\_. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS.** Porto Alegre, nº 9, dezembro 1998.

\_\_\_\_\_. Estudos culturais: Uma introdução. In SILVA, T.T. (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3.ed., Belo Horizonte: Autentica, 2006.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI (ENMZ). **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida.** Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** – (No liminar de uma nova era) volume 2. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, Emília. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir.** Fondo de Cultura Econômica S. A. El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires. Av. Picacho Ajusto 227; México D. F. 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e movimentos sociais.** Reinaldo Matias Fleuri (Org.). Florianópolis: Mover, NUP, 1998.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria et al (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 67 – 81.

\_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil. Educação, **Sociedade & Culturas,** Porto, n. 16, p. 45–62, 2001.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação,** mai./jun./jul./ago. 2003 Nº 23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a questão racial no Brasil e na América Latina**. In: O Brasil na América Latina: Interações, Percepções, Interdependências. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Descolonizar os currículos**: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

\_\_\_\_\_. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial**: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A. B. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-60.

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

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. (2005). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 15 mar. 2018.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147. 2008.

GROSGOUEL, Ramón “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, in: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte, UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos.** Publicação de 24 mai. 2017. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

JÚNIOR, Francisco de Assis Barbosa. AS ORIGENS DA DISCRIMINAÇÃO DA MÃO DE OBRA NORDESTINA. **Revista Dat@venia**, v. 7, n. 1 (jan./abr.), 2015, ISSN:1519-9916 DOI: 10.20887/rdtv.ccj.2015v7i1p142-157.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LERNER, Delia. Ensenar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: política, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES CONTRA O RACISMO PELA CIDADANIA E A VIDA. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial.** Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. n. 37, p. 121-139, jan./jun. Campo Grande, 2014.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar.** DOI 10.5216/o.v.16.2.37081. ISSN: 2177-5648 OPSIS (On-line), Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul. /dez. 2016.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Argentina: Ediciones del signo. 2012.

\_\_\_\_\_. Walter. **Histórias Globais/projetos Locais - Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 117, p. 197-218. São Paulo: FGV, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300010)>, acesso em: 19 jun. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação escolar e cultura(s)**. Mai./jun./jul./ago 2003, n. 23.

\_\_\_\_\_. Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e culturas (s): construindo caminhos**. In: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p. 36 – 54.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na Escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 88.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN** • v. 4, n. 8, jul.–out. 2012 • p. 06-14.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Antonio. **O Regresso dos Professores**. Lisboa, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, 2010.

OLIVEIRA, Eliana de. Nem Tia Nastácia nem Globeleza. In: **Vamos levar as mulheres negras para as salas? Mulher negra e professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro, 2006. 146 p.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais docentes para a educação das relações**. In: **Educação e Diversidade**. p. 203-212. 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Márcio André de Oliveira. “**A persistência dos movimentos negros brasileiros: Processo de mobilização à 3ª Conferência Mundial das nações Unidas contra o racismo**”. Dissertação de Mestrado. IFCH: UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Eduardo. SILVA, Maurício Pedro da. **Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e LULA**. *P o i é s i s* – revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452 - 478, jul./dez. 2012.

SANTOS, Joel Rufino dos. “**Movimento negro e crise brasileira**”, *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

\_\_\_\_\_. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. CULTURA(S), CURRÍCULO, DIVERSIDADE: por uma proposição intercultural. **Contrapontos** - volume 6 - n. 1 - p. 137-148 - Itajaí, jan./abr. 2006.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. História Afro-Brasileira e Africana nas Escolas. In: **Cultura Afro-Brasileira: construindo histórias**. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e direitos humanos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10639. **EccoS - Revista Científica**. São Paulo, v. 9, jan./jun. p. 39-52. 2007.

SILVA, Nilce da; FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Vendidos. In: Seminário Internacional de Educação Integral, 2., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fundação SM, 2006.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1ª edição. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. A extinção dos brasileiros segundo o Conde de Gobineau. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1 jan./jun. 2013, p. 21-34.

III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. **Declaração de Durban**. Durban, África do Sul. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao\\_durban.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2017.

THEODORO, Mario. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Mario Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. – Brasília: Ipea, 2008.

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). **Projeto político pedagógico**, Campo Grande, 2017.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Projeto Pedagógico de Pedagogia – Licenciatura**. Unidade Universitária de Dourados (MS), 2013.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Paranaíba (MS), 2013.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **Estatuto**. Dourados, 2012. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/ADMINISTRACAO-UFGD/estatuto%20UFGD.pdf>>. Acesso em: 25 de mai. 2018.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – licenciatura**, Dourados (MS), 2017.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **Projeto político pedagógico**, Campo Grande, 2014.

VALENTIM, Rute Martins. BACKES, José Licínio; **A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL /RACIAL: REFLEXÕES SOBRE NOVOS SENTIDOS NA ESCOLA**. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAS

FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo Grande, MS, 2008. **Anais...** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008. Disponível em: <<http://www.neppi.org/eventos.php?template=eventos.php&indice=5>> Acesso em: 28 jun. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, N.9: p 131-152. 2008.

\_\_\_\_\_. 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: 7Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WERNECK, Jurema. **A Luta Continua: o combate ao racismo no Brasil pós-Durban**. Observatório da Cidadania, Brasília: 2005.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto

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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

**"Art. 79-A.** (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

## ANEXO B – LEI N. 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008

30/05/2018

L11645



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**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".

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

**"Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

\*

## ANEXO C – RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

#### RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (\*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

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

§ 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, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º 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, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(\*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º 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.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO D - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA E AFRICANA

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



**SUMÁRIO**

Apresentação do MEC .....	5
Apresentação do SEPPIR .....	7
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana .....	9
RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004 .....	31
LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 .....	35



## **Apresentação do MEC**

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país.

Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural.

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Para democratizar a educação, é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONG's, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino.

A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Amplia-se, assim, o debate sobre tema de alta relevância na agenda do Governo Federal.

**Tarso Genro**  
Ministro da Educação

## **Apresentação do SEPIR**

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das

crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

O governo federal, por meio da Seppir, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da Seppir com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias.

Por isso, a Seppir, no cumprimento de sua missão, considera importante estabelecer parcerias para o cumprimento desse desafio, que é, de uma vez por todas, combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira.

**Matilde Ribeiro**

Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas  
de Promoção da Igualdade Racial

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF**

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das  
Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura  
Afro-Brasileira e Africana.**

**23001.000215/2002-96**

**CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004**

**Proc. 23001000215/2002-96**

**I – RELATÓRIO**

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.<sup>(1)</sup>

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

<sup>(1)</sup> Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”.

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”.

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

### Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de

conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

### **Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas**

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

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

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros 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, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também

que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *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. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos,<sup>(2)</sup> bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

<sup>(2)</sup> Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

### **Educação das relações étnico-raciais**

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

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon <sup>(3)</sup>, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulga-

<sup>(3)</sup> FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ção de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o

Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de

ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

### **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações**

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto

de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

## **CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE**

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

### **FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS**

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

### **AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES**

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas

às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa,

além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretam reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,<sup>(3)</sup> particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais<sup>(4)</sup>, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.
- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões

<sup>(3)</sup> § 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

<sup>(4)</sup> Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele (org): *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade .
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).
- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacan-

do-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- 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 de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- 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. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- 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 respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendi-

mento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

### **Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação**

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.3º), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que

junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

## II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
  - diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
  - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
  - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
  - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
  - diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
  - diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
  - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001;
  - diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
  - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:
  - a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
  - b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora  
 Carlos Roberto Jamil Cury – Membro  
 Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro  
 Marília Ancona-Lopez – Membro

### III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 de março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente





**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF**  
**RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004\***

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

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

§ 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, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º 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, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

\* CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º 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.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das re-

des das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**Roberto Cláudio Frota Bezerra**  
Presidente do Conselho Nacional de Educação



**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**

**Mensagem de veto**

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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência  
e 115º da República.**

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque**

