



Recebido em 23/08/2023

Aceito em 30/10/2023

DOI:10.26512/emtempos.v22i42.50557

ARTIGO

Educação das relações étnico-raciais e formação inicial de professoras/es – questões para o currículo

Education of ethnic-racial relations and initial training of teachers - questions for the curriculum

Anderson da Silva Bispo

Mestrando em Ensino de História na Universidade de Pernambuco

<https://orcid.org/0009-0002-2385-3703>

RESUMO: O presente artigo expressa o compromisso com a educação das relações étnico-raciais (ERER) na educação escolar, interrogando sobre a formação inicial de professoras e professores para a educação básica. A partir da experiência como professor de História no Ensino Fundamental e Médio, questionamos como ocorre a qualificação dos docentes para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial e para valorizar a diversidade racial e cultural presente na escola. Analisamos ementas de dois cursos de graduação de uma universidade pública do estado (Universidade de Pernambuco - UPE) que nos permitiu captar o desafio curricular destas reconstruírem-se como espaço educativo e mobilizarem forças por uma pedagogia antirracista. Considera-se, pois, que a formação de professoras/es é um dos processos formativos estratégicos sobre os quais movimentos sociais, educadoras/es antirracistas e seus aliados devem manter permanente vigília político-pedagógica em defesa da educação das relações étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Formação inicial. Currículo.

ABSTRACT: This article expresses the commitment to the education of ethnic-racial relations (ERER) in school education, questioning the initial training of teachers for basic education. From the experience as a history teacher in Elementary and High School, we question how teachers are qualified to deal pedagogically with situations of racial discrimination and to value the racial and cultural diversity present in the school. We analyzed the syllabuses of two undergraduate courses at a public university in the state (Universidade de Pernambuco - UPE) that allowed us to capture the curricular challenge of rebuilding themselves as an educational space and mobilizing forces for an anti-racist pedagogy. It is considered, therefore, that the training of teachers is one of the strategic training processes over which social movements, anti-racist educators and their allies must maintain permanent political-pedagogical vigilance in defense of the education of ethnic-racial relations.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Initial formation. Curriculum.

Introdução

Demandas sociais, históricas e legais que envolvem a educação das relações étnico-raciais têm instigado a sociedade a ressignificar suas práticas. Neste cenário, nas escolas, universidades e nos espaços de debate sobre a escolarização, professoras e professores são reconhecidos como agentes cruciais para a superação das desigualdades raciais e potenciais promotores de uma educação para a diversidade. E daí deriva a interrogação: será que as instituições da formação inicial estão atuando nesta perspectiva? Como atuam para a educação das relações étnico-raciais em face das demandas educacionais contemporâneas? Os professores estão sendo preparados, para lidar pedagogicamente em situações de discriminação racial e para a valorização da diversidade racial e cultural presente na escola?

No ano de 2023, a Lei 10.639/03, que há duas décadas estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africana na educação básica, continua a desempenhar um papel fundamental na transformação do cenário educacional brasileiro. Ao completar 20 anos em 2023, a legislação continua a provocar importantes reflexões e adaptações nas políticas públicas, na formação docente, nos currículos escolares e nos conhecimentos históricos acadêmicos. A sua influência persistente ressalta a importância de promover a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural, contribuindo para uma educação mais equitativa e consciente. A temática "História e Cultura Afro-Brasileira" permanece como parte essencial do currículo oficial da Rede de Ensino, destacando a necessidade contínua de fortalecer e expandir essas iniciativas para construir uma sociedade mais justa e plural.

Oliveira observa que tal legislação instigou novas demandas no campo educativo de nosso país (2010). Para ele, mais do que defender uma releitura da história do Brasil, o reconhecimento da história da África, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 procura mobilizar uma dimensão delicada e conflitante, ou seja, a importância da condição da população afrodescendente, numa inequívoca intenção de se ressignificar e reinterpretar a história e as relações étnico-raciais no Brasil nos currículos da educação básica. Isto remete às identidades sócio raciais de educadores e educandos, como reivindica novos parâmetros de compreensão da realidade social do país, e o reconhecimento de possíveis conflitos políticos na esfera do estado e das instituições educacionais.

O presente artigo trata, neste universo, dos desafios formativos para a construção dos currículos de formação nas licenciaturas, em especial no que refere à afirmação de uma nova postura acerca das relações raciais no Brasil tendo como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais. Será visto que as tarefas que se impõem às instituições de ensino superior à temática étnico-racial, não se expressam simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista.

Desafios históricos da educação escolar brasileira

A educação, incontestavelmente, é meio para o desenvolvimento humano, porquanto oportuniza o acesso a bens sociais decisivos para um autoconhecimento crítico e para a atuação de cada indivíduo como sujeito de direitos em todas as esferas da vida em sociedade. Ao defender assim a educação, importa reconhecer as profundas desigualdades que caracterizam as condições de vida entre brasileiros.

Se examinarmos a presença e o avanço nos níveis superiores de educação, a ocupação e qualidade de postos de trabalho, acesso à saúde, as características da moradia, entre outros elementos que configuram a qualidade de vida, será reiterada sempre a vantagem de homens e mulheres brancos se comparados e pretos e pardos¹ e indígenas – ainda que neste último grupo devam ser observadas as especificidades de sua inserção na sociedade. Assim, as desigualdades sociais e econômicas a que estão submetidos negros² e indígenas está a exigir a continuidade da reflexão crítica e da articulação política no espaço de nossas atividades universitárias.

A história da educação no Brasil oferece dados suficientes para perceber que os discursos se reproduzem desde a proclamação da república no século XIX: educar todos os brasileiros como tarefa para a qual o estado deverá dispor das suas melhores forças e, salvo acidentes de percurso, levar a patamares desejáveis de formação para a ação como sujeito de direitos da nação brasileira e ao mesmo tempo habilitar a ingressar no mundo do trabalho para instrumentalizar sua sobrevivência e realização como indivíduo produtivo. Contudo, desde lá, persiste como lógica dominante a exclusão, presente em todos os níveis das práticas de escolarização: da criação e manutenção de escolas, passando pela formação e carreira de professores, produção e distribuição de materiais didáticos e mesmo a definição de finalidades da instrução conforme os segmentos sociais (BISPO, 2016, p. 20-23). Entre as próprias elites que pensaram projetos político-econômicos para o Brasil não faltaram acusações sobre a exclusão, conforme expõe Carvalho, ao debater o desenho da educação na “instauração da nova ordem” e sua crítica nos anos vinte do século XX: “a política republicana é acusada de ter relegado ao abandono ‘milhões de analfabetos de letras e de ofícios’, toda uma massa popular, núcleo da nacionalidade” (CARVALHO, 2006).

As exigências por uma educação escolar que combata as desigualdades educacionais originadas na dinâmica social de exclusão estão diretamente ligadas à análise de conceitos fundamentais, como identidade, representações e relações

¹ Utilizado o termo para representar os grupos de pretos e pardos, quando se trata de pesquisas com base nos dados do IBGE, ou quando remete ao contingente que se identifica como tal por um conjunto de atributos combinados – cor e identidade cultural e política.

² Citemos, a título de exemplo, pesquisas como as de Marta M. C. de Carvalho (1989) a educação no projeto republicano de nação, a de Fúlvia Rosemberg sobre a relação entre rendimento escolar e relações raciais (1987; 1991) e a tese de Joana C. Passos com análise sobre a articulação entre baixa escolarização e limitações nas oportunidades de educação de jovens negros/as em Florianópolis/SC (2010).

étnico-raciais. Isso se torna essencial quando se almeja uma reflexão crítica sobre a construção de práticas pedagógicas em conformidade com as diretrizes dos dispositivos legais associados à Lei 10.639/03. Uma etapa subsequente nesse desafiador processo consiste em examinar como o tema está sendo desenvolvido, tanto politicamente quanto pedagogicamente, no contexto da educação brasileira.

Com esse compromisso, primeiramente, observamos como os conceitos de etnia e de raça são utilizados com frequência, mas com certa confusão de quando aplicar cada um, ou os dois juntos. Parece que o que vai determinar é o posicionamento de cada um de acordo com seu contexto. Assim os termos são utilizados, inclusive no campo acadêmico de diversas formas, como por exemplo, o uso por um pesquisador envolvido no movimento indígena e sujeitos que não têm esse perfil.

O termo "raça" foi moldado de maneira significativa durante as transformações sociais e científicas do século XIX. Nesse período, a ciência estava em busca de métodos taxonômicos que pudessem ser aplicados a grupos humanos, resultando na hierarquização desses grupos com base em características físicas. Um marco crucial nesse processo foi o lançamento da obra "A Origem Das Espécies" de Charles Darwin, em 1859, que influenciou autores a explicarem as diferenças raciais sob a ótica do evolucionismo. Essa perspectiva, conhecida como evolucionismo/darwinismo social ou teoria das raças, desenvolveu-se principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1870, sendo influenciada pelo filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903). Um componente significativo desse contexto foi o surgimento do conceito de "racismo científico". Essa abordagem pseudocientífica foi utilizada para justificar a suposta superioridade de determinados grupos étnicos sobre outros, legitimando práticas discriminatórias, colonialistas e, em alguns casos, genocidas. O impacto do racismo científico reverbera na sociedade contemporânea, perpetuando preconceitos e desigualdades. Desafiar e superar esses paradigmas torna-se essencial para promover uma compreensão mais justa e igualitária da diversidade humana, destacando a importância de abordagens educacionais e sociais que desmintam as bases científicas falsas que sustentaram essas ideologias discriminatórias.

A sociedade do Brasil imperial do século XIX, após mais de três séculos como colônia portuguesa, inscreve-se neste cenário. Apoiados em interpretações como essa, alguns pensadores passaram a defender o "branqueamento" da população brasileira como saída para o desenvolvimento do país, nos moldes da sociedade europeia, aceitas como modelos positivos de desenvolvimento social. Dentre eles, destacam-se o historiador e jurista Oliveira Viana e o antropólogo e médico Nina Rodrigues.

Conforme delineado por Nina Rodrigues em suas obras fundamentais sobre o racismo, tais como "As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil" (1938), "O animismo fetichista dos negros baianos" (1862-1906), e "Os africanos no Brasil" (1890-1905), refletem as concepções predominantes acerca de raça, miscigenação e criminalidade durante sua era. Este médico e antropólogo brasileiro advogava pela teoria do determinismo biológico, argumentando que a miscigenação, especialmente entre brancos e negros, resultaria na degeneração racial e no aumento da criminalidade. Ao associar características negativas à ascendência africana,

Rodrigues, ancorado em pseudociência e racismo, justificou práticas discriminatórias e hierarquias sociais. Embora tenham sido posteriormente alvo de críticas, as teorias de Rodrigues são reconhecidas como reflexos do contexto histórico e social permeado por preconceitos, destacando a influência do pensamento científico racista na formação de estereótipos prejudiciais às populações miscigenadas no Brasil

A propagação dessas ideias, no âmbito dos pensadores reconhecidos pelo poder econômico e político colaborou para a configuração do racismo como ação política e ideológica em nosso território. O critério racial passou a ser componente explicativo das diferenças de aptidões nas profissões, de modos de viver e de disposições sociais, inclusive com o direito a vincular, negros a propensão criminosa (MATOS, 2011). A combinação das propriedades físicas herdadas por uma pessoa com certos traços de sua inteligência, personalidade ou cultura sugeriria a existência de raças humanas naturalmente inferiores ou superiores a outras. Essa pérfida ideia induziu muitos a crerem num certo determinismo dos caracteres biológicos, trazidos da natureza, sobre os traços da personalidade e da cultura. O movimento abolicionista e a própria Lei Áurea de 1888 não foram capazes de modificar essa tese. Vistos, portanto, como atrasos da sociedade brasileira no rumo de seu projeto de identidade e modernidade, os negros, juntamente com mestiços e indígenas foram, em sua maior parte, relegados a posições subalternas na sociedade brasileira, e suas práticas culturais, em muitos casos, foram inferiorizadas e até mesmo criminalizadas. Todos os movimentos de resistência a esse ethos racista, desde o Brasil colonial, como os quilombos, as rebeliões e mesmo aqueles de busca de ruptura no desenho social hegemônico sofreram sobre violentas e ininterruptas formas de opressão, desde a caça e o assassinato, a violência moral, às interdições ao acesso a bens sociais.

Daí, devemos pensar: se a concepção de raça tem esse contexto como gênese, porque se utilizar ainda esse conceito? Quando discutimos isso publicamente, geralmente escutamos termos como “não há raças”, “só existe uma raça – a humana”, “quem tem raça é cachorro”, “utilizar esse termo vai ampliar racismo”. Em contraposição a isso, importa considerar a apropriação contemporânea desse termo pelos movimentos sociais negros e indígenas, aonde o termo raça vai então se destituir daquela concepção meramente biológica para ganhar o sentido do reconhecimento de que as relações sociais ainda estão permeadas por aquela concepção tradicional e preconceituosa. Sua adoção ganha um sentido político, pela explicitação de que as particularidades fenotípicas, culturais e sociais entre afrodescendentes e demais grupos humanos na sociedade brasileira ancoram hierarquizações em todas as dimensões da existência, do estético ao mais ordinário aspecto das relações cotidianas, mas não biológicas.

A tarefa é desafiadora, uma vez que a concepção tradicional do termo serviu e ainda tem servido para justificar uma relação de inferiorização, opressão, diminuição do papel do “outro” presente em nossas relações sociais, inclusive na promoção e na negação das políticas públicas para os povos indígenas e demais segmentos socioculturais. Segundo Sueli Carneiro, “Raça é hoje e sempre foi um conceito eminentemente político cujo sentido estratégico foi exemplarmente sintetizado” (2001).

Sob essa ótica contemporânea, mas que devemos reconhecer, com laços de herança de longo tempo de resistência política, cultural, econômica dos afrodescendentes no Brasil, precisamos enfatizar que embora exista uma semelhança no uso dos termos, a concepção do termo etnia se difere do termo raça. A noção de grupos étnicos surge com a contribuição da Antropologia, e Fredrik Barth (1928-2016) é uma referência nesse sentido, quando da década de 1960 propõe a ruptura da concepção, até então, de etnia como algo semelhante a um depósito de cultura, para uma forma de organização social por autoatribuição e atribuição por outros, inserindo o elemento político relacional como referencial na constituição de grupos étnicos (BARTH, Apud. OLIVEIRA, 2003, p. 117).

A dimensão identitária que se estabelece nessa dinâmica é a de um indivíduo que se atribui e é atribuído pelos outros membros como tal. Assim, quando falamos da questão étnica e racial, tratamos das relações desses dois termos no âmbito de nossa sociedade, não sendo possível fazê-lo sem tocar na questão do racismo. É ele quem agrega o teor essencial das diferenciações hierarquizadoras.

Racismo é a ideologia que prega a superioridade de uma raça sobre outras; adota no Brasil características bastante peculiares, que começam por um processo colonizador e escravista nas Américas, tendo encontrado nessa ideologia, sua justificativa, por que fora baseada na inferiorização e subalternização da população indígena e negra frente à formação nacional na definição das classes sociais e na distribuição de bens e direitos, além de estruturar uma compreensão de mundo repleta de estigmas e estereótipos inferiorizadores desses povos, justificando tais práticas. Em especial, interessa-nos o preconceito, que é aquela postura anterior à discriminação, internalizada e fundamento das práticas que impedem inclusive, o correto fazer pedagógico relacionado ao cumprimento de leis antirracistas no campo da educação.

A construção da organização do preconceito no pensamento das pessoas e, por conseguinte, sua presença na cultura das diversas instituições, inclusive naquelas que deveriam combatê-las, se deve ao papel das representações sociais presentes em todas as interações humanas, “[...] existe uma necessidade contínua de reconstituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (PRADO, Apud. MOSKOVICI, p. 41, 2011). Representações sociais que, segundo alguns teóricos são “maneiras como os grupos sociais constroem e organizam os diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esses estímulos”. É necessário salientar que, nos limites deste artigo, não iremos discutir a fundo a influência desse fenômeno na construção do preconceito em nossa sociedade (PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003).

Consequentemente a construção desse processo formativo do sujeito precisa ser considerada dentro de seus diferentes contextos de relação, ainda mais quando se trata de uma sociedade como a nossa, na qual se verifica uma visão preconceituosa e carregada de estereótipos sobre indígenas e afrodescendentes. O resultado é a quase inevitável interiorização, no curso dessa formação, dessa visão em detrimento da valorização de outras, através da ação dos diferentes processos socializadores, sendo

um dos principais: a educação. Assim, o processo educativo vai ter um papel para representações sociais que reforcem ou se oponham a uma visão de mundo racista. Daí a relevância da formação inicial do profissional para a educação básica, para o tratamento curricular das representações e o reconhecimento de identidades em uma perspectiva de equidade social.

Educação das relações étnico-raciais, construção do currículo

As reflexões anteriores possibilitam afirmar que a discriminação racial, o preconceito, a segregação, são decorrências de processos sociais que projetam a exclusão e, ou a valoração negativa da história e da cultura dos povos indígenas e dos negros, baseadas, via de regra, numa visão de mundo ideológica e eurocêntrica.

Vejam os a partir de agora o papel da educação escolar, focando na função do currículo como instrumento político para uma educação das relações étnico-raciais e suas possibilidades de transformação dessa ideologia, uma vez que o processo de escolarização também é palco da representação ideológica da sociedade. Importante destacar que entendemos aqui o currículo como artefato socioeducativo que regula e/ou seleciona conhecimentos que vão ser partilhados, mas que se desenvolve por diferentes vinculações de saberes, poderes e identidades, extrapolando os limites dos conteúdos e das atividades curriculares, interferindo diretamente no formato das sociedades, como destacado pelo livro intitulado “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (SILVA, 2013). Apesar das muitas concepções, observamos aqui a opinião de que, ao considerarmos o contexto do currículo, não só o teor deva ser considerado, antes, todos aqueles diversos mecanismos envolvidos na sua realização:

[...] currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (CROSO; SOUZA, 2007).

Para que esse objetivo seja alcançado queremos salientar a utilidade de conceitos, a saber, conceito de controle social e a relação com a educação; de hegemonia em uma perspectiva gramsciana, associada a uma interpretação de Stuart Hall sobre ele, e o conceito de colonização e descolonização do saber proposto por Nilma Lino Gomes (GOMES, 2012).

Os autores citados confluem para a defesa da superação do modelo monocultural e colonizador do conhecimento curricular e das relações de ensino, em face dos quais, instrumentos como Lei 10.639/2003, posteriormente a Lei 11.645/2008 e seu conjunto de pareceres associados, anunciam compromissos para as instituições superiores, para a escola e para seus currículos. Por certo, tais compromissos remetem à formação profissional docente. O conjunto dos dispositivos construídos para a implementação definidas por aquelas leis, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) instiga o currículo escolar, e seus diferentes sujeitos envolvidos, para a

discussão, para pensá-lo como importante ferramenta enfrentar questões étnico-raciais na educação escolar.

É o que buscaremos discutir no próximo tópico do presente artigo, relacionando reflexões teórico-críticas com aspectos do currículo do Curso de Letras (Língua Portuguesa e Inglês e suas Literaturas) e do Curso de História, ambos da Universidade de Pernambuco - UPE/Campus Mata Norte (2012) presentes em estudo realizado em curso de Especialização em História e Cultura dos Povos Indígenas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE³.

A formação de professores para a ERER

Observamos que Educação das relações étnico-raciais (ERER) toma neste item um sentido amplo que remete não apenas às interações entre os sujeitos nos processos da educação, como também os saberes e as práticas político-pedagógicas em todas as esferas da oferta educacional.

Ela engloba os saberes e as práticas político-pedagógicas em todas as esferas da oferta educacional. A ERER não se restringe apenas ao âmbito das relações interpessoais, mas se estende para abranger a estrutura e os conteúdos curriculares, bem como as metodologias de ensino. Essa compreensão mais ampla reforça a necessidade de uma abordagem holística, que não apenas promova a convivência harmoniosa e respeitosa entre os sujeitos, mas que também reconfigure os fundamentos do próprio sistema educacional, incorporando perspectivas diversas e promovendo uma representação mais equitativa e inclusiva da diversidade étnico-racial em todos os aspectos da educação.

Em nosso país, desde o período colonial, tem-se como marca de seu tecido social, econômico, político e cultural, uma lógica permissiva ante a discriminação e o racismo. Melhor, a dinâmica de produção colonial comportou relações, que, posteriormente à proclamação da república e sob o projeto (das elites econômicas e políticas) de construção de uma nação moderna e desenvolvida, tiveram como estruturante a negação de indígenas e dos descendentes de africanos negros como sujeitos de direitos. As reconhecidas desigualdades de condições de produção da existência destes dois segmentos, e sua repercussão perversa, que alcançam a construção da própria autoimagem, são hoje amplamente debatidas e devidamente documentadas em estudos de estado (IPEA, IBGE) como pelos ativistas sociais antirracistas e acadêmicos alinhados com a promoção da igualdade étnico-racial.

Atendendo à pauta das políticas afirmativas no âmbito da esfera federal, no contexto das políticas sociais do início dos anos 2000, desencadeou-se uma série de ações objetivando promover condições para a cidadania plena, o que incluiu a questão do ingresso, permanência e sucesso no sistema educacional. O grande desafio aí

³ UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE. Projeto Político Pedagógico de renovação do Curso de Letras – Campus Mata Norte. Vol. II. Nazaré da Mata: UPE, 2012.

presente implicava desnaturalizar que “a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes” (HENRIQUES, 2001).

Desta feita, o estado brasileiro, no reconhecimento das desigualdades, cria a Lei nº 10.639 em 09 de janeiro de 2003, posteriormente a Lei nº 11.645 em 20 de janeiro de 2008, ambas alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Sua publicação suscitou um inédito processo de mobilização nos diferentes níveis da educação brasileira.

A extensão dos compromissos relacionados ao conteúdo da lei 10.639/03 foi explicitada com o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004), com toda uma base para a compreensão da gênese das determinações contidas na referida lei, situando a responsabilidade do estado brasileiro em promover “políticas de reparações, o reconhecimento e a valorização de ações afirmativas” e a “educação das relações étnico-raciais”. Também estão aí propostos princípios para orientar as ações dos “sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores” (BRASIL, 2004, p. 18), a saber: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos, ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Como consequência, a necessidade de se repensar politicamente o currículo das escolas e agências formadoras, não somente atingir o problema da “invisibilidade” do sujeito negro, mas também trazer outras percepções, outras cosmovisões, outras formas de conhecimento que estão presentes na sua história.

A obrigatoriedade dos temas no ensino, como núcleo de partida da política curricular instigada pela Lei 10.639/03 e reiterada pela lei 11.645/08, relaciona-se de modo inquestionável com o que Nilma Lino Gomes (2012, p. 103) problematiza acerca da descolonização dos currículos, onde destacamos as reduções sobre a história da África, os essencialismos projetados sobre “uma cultura africana”, as distorções sobre a formação, o desenvolvimento e os desafios das sociedades africanas, a presença negro-africana na história, econômica, política e cultural do Brasil.

Em harmonia com os movimentos sociais negro e indígena, tais determinações atingem o currículo em todas as suas etapas de construção e desenvolvimento, em confronto com a ótica eurocêntrica como já colocado. Outrossim, na organização dos instrumentos para a difusão e implementação, os documentos complementares (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO) assumem que o currículo relaciona-se com as “regras do jogo do sistema escolar” e mais, que sua produção está relacionada intrinsecamente com práticas já existentes de “comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores”(Idem).

Daí a busca por explicitar conceitos e definir objetivos, referências e diretrizes, como assinalado anteriormente. Quanto aos objetivos, não é demais citar a Resolução CNE/CP nº 01/2004:

§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, europeias, asiáticas.

O conteúdo de ambos os parágrafos expõe um projeto exigente, cujos alcances colocam-se no nível da reorganização das instituições como das dinâmicas de seu funcionamento, o (re)conhecimento de seus saberes e sua crítica, e nas responsabilidades de cada nível de educação tem sua base no reconhecimento da diversidade humana e na pluralidade cultural, na superação das injustiças ancoradas no racismo, das quais as desigualdades educacionais são uma das faces.

A Escola Frente às Leis 10.639/03 e 11.645/08

Há que se reconhecer que em todo o território nacional: pode ser percebido um esforço considerável na esfera dos movimentos sociais, de práticas educativas e da pesquisa acadêmica, com o propósito de desenvolver iniciativas político-pedagógicas e estudos voltados para uma educação das relações étnico-raciais. Contudo, a experiência como educador de rede pública de ensino, como os debates entre pesquisadores e movimento social negro sobre a implementação do artigo 26-A da LDBEN após 2003 trazem elementos acerca do quanto ainda se verifica, na maioria das escolas de nosso país, a ausência do princípio democrático de convivência, de valorização e de respeito às diversidades étnico-raciais.

As reflexões trazidas nos dois itens anteriores deste artigo requerem uma reflexão preliminar sobre o espaço social que é a escola, ao invés de tomá-la como local de recepção passiva e onde necessariamente haveria um alinhamento crítico proativo em relação às diretrizes para a EREER, reiteradas no 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.

O espaço institucional que todos reconhecemos como escola foi muito bem discutido com a noção de espaço sociocultural pelo pesquisador Juarez Dayrell. Longe de relativizar o peso das relações sociais mais amplas para a organização do trabalho, do currículo, enfim, do cotidiano escolar, o autor reivindica a leitura surgida nos anos 1980, uma “nova vertente de análise da instituição escolar, que buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto” (DAYRELL, 2001, p. 136). No que se refere à ordem pedagógica, disciplinar, às tradições dos conteúdos valorizados e aos paradigmas

epistemológicos assumidos como os legítimos para a educação escolar, temos um permanente (re)arranjo que atende a múltiplos aspectos, interconectados.

A necessidade de uma unidade escolar operar em três turnos diários apresenta desafios complexos para a organização pedagógica. Essa expansão temporal exige uma reestruturação cuidadosa, levando em consideração a gestão eficiente do tempo, a alocação de recursos adequados e a formação de professores capazes de manter a qualidade do ensino em cada turno. Além disso, a implementação de múltiplos horários requer estratégias específicas para garantir a coesão e a comunicação entre os diferentes períodos, promovendo uma experiência educacional consistente para todos os estudantes. Essa abordagem não apenas amplia o acesso à educação, mas também desafia a instituição a reavaliar sua estrutura pedagógica, adaptando-se para proporcionar uma aprendizagem efetiva ao longo de todo o dia.

Estagiários de licenciaturas em projetos continuados de extensão universitária representam uma oportunidade única para provocar mudanças substanciais nas concepções pedagógicas e na organização do ensino. Esses estagiários, ao aplicarem na prática os conhecimentos adquiridos na universidade, não apenas enriquecem sua formação profissional, mas também introduzem perspectivas inovadoras na instituição. A interação colaborativa entre estagiários e educadores experientes estimula uma troca valiosa de ideias, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e enriquecedor. Essa colaboração não apenas beneficia os estagiários em sua formação individual, mas também impulsiona a instituição a adotar abordagens pedagógicas mais atualizadas, resultando em uma constante renovação e melhoria das práticas educacionais.

Voltemos ao autor anteriormente referido, quando traz para sua discussão para quem se entrelaçam em cada instituição "a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido" (Idem). Em acordo com este entendimento encontramos em muitos eventos educativos das redes de ensino conflitos de posicionamentos sobre objetos comuns como a avaliação escolar, o uso de livros didáticos, revelando como estudantes, educadoras/es e funcionários, "criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social" (Idem).

Ainda que, atuando sob mesmas normativas e condições de infraestrutura similares, para aquelas autoras, os sujeitos da educação escolar a vivenciam como experiência inacabada:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 2001, p. 136).

Portanto, se há um consenso de que ainda há muito que realizar em prol da EREER no espaço escolar, como mostra a consulta Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola Possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003, (08/2005 a 07/2006), pela parceria executiva do CEERT, Ação Educativa/SP, CEAFFRO (SILVA, 2012, p. 6), é necessário o cuidado ao buscar-se observar quais os ingredientes dos processos político-pedagógicos escolares, porque se trata de perceber que cada unidade escolar é um universo muito particular.

O professor Edson Silva contribui para a compreensão do papel educativo estratégico da escola, tema previamente abordado neste artigo sobre hegemonia. Ele destaca a importância de tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na sociedade brasileira, enfatizando a necessidade de uma pedagogia anti-hegemônica. Segundo Silva, esse movimento se desenvolve por meio do "diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos" (Ibidem. p. 23-26).

Quando consideramos a importância dos instrumentos jurídico-normativos, como as Diretrizes Curriculares fundamentadas nas referidas leis, não estamos subestimando a necessidade e a possibilidade de iniciativas pelos sujeitos envolvidos com o trabalho escolar. Contudo, ainda que valorizando tais iniciativas, é preciso olhar para a presença de seus princípios e conteúdos no escopo dos cursos de formação, afinal, as relações de trabalho docente vivenciadas nas escolas são portadoras, em alguma medida, de um conteúdo formativo que apresenta desafios ao currículo de formação de professores e às atividades pedagógicas nos diversos cursos de licenciatura.

3.2 As Instituições de Ensino Superior e a Educação das Relações Étnico-Raciais

A formação acadêmica para o trabalho docente na educação básica é um requisito que veio sendo paulatinamente assumido na legislação brasileira como o processo privilegiado para instruir política e pedagogicamente o ingresso na carreira. Contudo, é consenso entre educadores que debatem criticamente a escolarização, há necessidade de uma contínua discussão e formulação de projetos para que o currículo cada vez mais dialogue com as necessidades da dinâmica social brasileira de desigualdades econômicas e hierarquias de empoderamento político e cultural. No cenário dos anos 2000, da grande mobilização pró-ações afirmativas no ensino superior, as universidades brasileiras foram discutidas à luz de sua história e de sua posição (originária) elitista em relação à produção e difusão do conhecimento, à pedagogia implementada na formação, como ao público estudantil mais valorizado no ambiente acadêmico. Como bem observa o pesquisador da área das Ciências Sociais, José Jorge de Carvalho, em sua análise contundente sobre a configuração do racismo acadêmico no artigo "O Confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro" (Ibidem. p. 23-26),

Apesar das especificidades do modo como é representada, a realidade racial da academia não difere muito da realidade racial vigente em outras áreas da

sociedade, mormente no que tange às estratégias utilizadas para a sua reprodução “informal”, que seria uma das características principais do estilo de racismo brasileiro. No caso da academia, os mecanismos mais comumente ativados que acabam por dar continuidade à prática da segregação racial são: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros. Procura-se, assim, esvaziar ou desarmar os mecanismos de tensão racial do sistema.

Isto é reconhecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (17/06/2004), já em seu artigo 1º nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. Este, como o primeiro documento para orientar e definir a perspectiva educacional para a educação das relações étnico-raciais é apondo também para as instituições do ensino superior (IES) a responsabilidade por "mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim, como (...) de suas tradições culturais" (p. 20). Especificamente, na indicação das vinte e três providências derivadas dos princípios orientadores, reportados logo no início deste tópico - consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos, ações educativas de combate ao racismo e discriminações - encontramos a inclusão do tratamento da questão racial como parte integrante da matriz curricular nos cursos de formação inicial para professores para a educação básica, como "de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior"⁴.

Em harmonia com estas indicações, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reitera as atribuições das IES, nas quais fica tácita a tarefa curricular de mudança, desde a ótica da educação das relações étnico-raciais:

(...) as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e anti-discriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2013, p. 53).

Especificamente no que refere aos conhecimentos, o Plano Nacional determina a inclusão de "(...) conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à ERER nos cursos de graduação, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004" como também trata da dimensão das ações formativas propriamente, ao indicar que devem "Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes" (BRASIL, 2003). Assim, às universidades, faculdades e centros superiores de educação, formadoras para a docência na educação básica, é posto o desafio curricular de reconstruir-se como espaço educativo e mobilizar forças por uma pedagogia antirracista para habilitar licenciandas/os para atender aos termos do artigo 26-A a LDBEN/96 para o currículo da educação infantil, ensino fundamental e médio e assim contemplar, "(...) em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2013)".

⁴ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2004. Op. cit., p. 40.

Associando essas questões ao campo prático da formação de professoras/es, busca-se refletir dois aspectos em torno da presença e conteúdo de ementas de disciplinas nos Projetos Político Pedagógicos de renovação nos cursos de Letras (Língua Portuguesa e Inglês e suas Literaturas) e no Curso de História, ambos da UPE/Campus Mata Norte. Observamos que são reflexões em caráter de aproximação à produção do currículo no contexto destes cursos, respeitado o limite da consulta de dados, qual seja, a grade curricular, as ementas e objetivos publicados. Na tabela abaixo, as disciplinas obrigatórias e eletivas dos cursos consultados e que apresentavam em seus títulos, temáticas sobre questões da educação das relações étnico-raciais.

Grade de disciplinas dos cursos pesquisados

Curso de licenciatura em letras (língua portuguesa) - UPE					
COD.	Componentes curriculares	Obr	Opt	CH	Período
CE0849 9	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	.	X	30	
Curso de licenciatura em história - UPE					
COD.	Componentes curriculares	Obr	Opt	CH	Período
GH084 13	História da América Indígena	X	.	60	4º
GH084 18	História da África	X	.	60	7º
GH084 50	Cultura Afro-Brasileira	.	X	45	
GH084 54	História das Religiões brasileiras	.	X	45	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Das cinco disciplinas identificadas, observamos que três são optativas, incluindo a única presente no curso de Letras, e apresentam a menor carga horária distribuída entre esses componentes. Este cenário sinaliza não apenas o lugar curricular, mas também o reconhecimento, e conseqüentemente, o poder formativo que os conhecimentos relacionados à educação das relações étnico-raciais alcançaram no processo de construção curricular dos cursos em questão. O curso de Letras prevê 3030 horas para integralização e habilitação, o curso de História apresenta 3180 horas, destas 30 e 180, respectivamente, são atribuídas para propostas diretamente associadas ao campo da educação das relações étnico-raciais. Tal fato permite inquirir quais as circunstâncias da construção curricular que explicam uma oferta tão tímida, especialmente no curso de Letras.

No curso de Letras, a ementa da disciplina eletiva, anuncia como objetos de estudos: "A discussão sobre identidade nacional: mestiçagem, hibridismo e transculturação. A questão da diáspora. Colonialismo e pós-colonialismo. Resistência cultural. Influências. Ideologia e política na literatura de Angola. A formação do romance Angolano." De imediato, sugere que o foco privilegiado é a literatura de Angola, país Africano que cuja língua oficial é o português (de Portugal), uma herança da colonização havida no território, mas contando com mais outras 20, pelo menos, faladas pela população como sua primeira língua. Os conceitos e termos do conjunto da ementa, sobremaneira sugerem a ênfase para as marcas da colonização do território, como processos a ela relacionados, o que implica para o ensino da mesma o desafio de em trinta horas contemplar um extenso campo de estudos e realizar seleção bibliográfica em meio a metodologias de abordagem sujeitas às armadilhas da visão eurocêntrica das sociedades africanas.

A seguir, tratamos das ementas das disciplinas obrigatórias do curso de História, a saber, História da América Indígena e História da África. Seus enunciados são apresentados como segue:

EMENTA
América indígena: conceitos e temporalidades. Estado e Civilização na América 'Pré-Colombiana'. Mesoamérica Clássica. Maias e Astecas. América do Sul Pré-Incaica. O Império Inca. Grupos Indígenas na América do Sul. Os tupi e a sociedade contra o Estado. Literatura indígena: o Popol Vuh e Meu Destino é Ser Onça.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Fornecer subsídios para a desconstrução de noções etnocêntricas na análise da História Indígena;• Discutir os significados de conceitos tais como Estado e Civilização dentro do contexto da América Indígena;• Leitura de obras literárias indígenas;• Trabalhar estados e sociedades indígenas pré-colombianas relevantes para a formação da América Latina.

Quadro 2 – Ementa da disciplina “História da América Indígena”
Fonte: Digitalizada pelo autor

EMENTA
Escravidão na África. Reinos da África Sub-Saariana Medieval. A África e o Islã. A África 'negra' e o tráfico transatlântico. Reinos da Guiné. Os reinos do Congo e Angola.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Ter uma noção preliminar da história do continente africano;• Tratar da dinâmica do tráfico na África entre a região do Magreb e a África subsaariana;• Compreender o processo de islamização da África subsaariana e sua relação com o escravismo;• Ter uma noção geral dos principais reinos da África subsaariana medieval e início da Idade Moderna (Gana, Mali, Canem-Bornu, etc);• A Guiné e a África Ocidental;• O complexo Congo-Angola na África Centro-Occidental• Compreender a dinâmica do tráfico interatlântico de escravos entre os séculos XVI e XIX e os seus reflexos no continente africano;

Quadro 3 – Ementa da disciplina “História da África”
Fonte: Digitalizada pelo autor

De modo breve, ponderamos sobre a perspectiva que os enunciados e objetivos das referidas ementas sugerem. Os conceitos e processos indicados para o planejamento de Programas de Ensino na ementa de História da América Indígena transitam entre os estudos dos povos indígenas americanos, ainda que não abordem grupos da América do Norte, sob o importante conceito de civilizações. Assim, também, os objetivos indicam o interesse em examinar pelos conceitos de estado e civilização, dinâmicas relevantes para situar a presença dos grupos destacados entre as populações indígena centro e sul-americana. Contudo, ele não parece ocorrer quando é formulada a proposta para a História da África, quando são circunscritas as diversas formas de organização social daquele vasto território com ênfase nos reinos e nas relações de escravidão.

O debate gerado pelas ações de implementação do artigo 26-A a LDBEN, modificado pela lei 10.639/03 e pela lei 11.645/08, por meio de inúmeras iniciativas combinando movimento social negro, acadêmicos ativistas pela Educação das Relações Étnico-raciais, agentes de gestões de órgãos de estado como a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade (2004- 2011) oferece uma literatura relevante sobre a abordagem à História da África. O escritor, pesquisador e cientista social cubano, Carlos W. Moore, vivendo no Brasil há mais de 15 anos, oferece importante referência a partir de seus estudos sobre sociedades africanas e metodologias da abordagem de sua história. Destaques para alguns de seus argumentos para embasar o que considera como uma tarefa de grande "envergadura":

A porta de entrada no ensino da história da África passa pelo reconhecimento desse continente nas suas singularidades essenciais, tais como:

- berço da humanidade em todas as suas configurações tanto antiga (*Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis*) como moderna (*Homo sapiens*);
- lugar a partir do qual se efetuou o povoamento do planeta, a partir de 100 a 80 mil anos;
- berço das primeiras civilizações agro-sedentárias e agro-burocráticas do mundo ao longo do Nilo (Egito, Kerma, Meroé).

Parece-nos difícil acreditar numa história verdadeiramente africana, e rigorosamente ancorada nos dados científicos, fora desse esquema geral que tanto a biologia molecular e genética como a paleoantropologia e a linguística comparada referendam como a autêntica (WEDDERBURN, 2005, p. 133-136).

Ademais, o autor denomina de mitos raciológicos os processos de interpretação permeados de preconceitos, que negam aos africanos o que é naturalizado em outros povos:

(...) cuja inteligência, dinamismo, capacidade de empreender, aprender e de adaptar-se às condições e aos meios diversos jamais foram questionadas. Por exemplo, nunca se questionou se os povos leucodermes da Europa e do Oriente Médio semita, os povos sino-nipônicomongóis da Ásia setentrional e meridional, ou os povos mongolóides indígenas das Américas, criaram ou não com suas próprias mãos as suas civilizações. (Ibidem. p. 139).

Essa discussão é crucial para as questões educacionais envolvendo as relações étnico-raciais no Brasil, destacando a experiência de estereotipização da população afrodescendente. A observação relevante surge ao considerar que, quando o tema é a África, surgem descrições comparativas racializadas, como "egípcios e negros" ou "núbios e negros" (como se os egípcios e núbios da antiguidade não tivessem sido negros), "camitas e negros", entre outras (Ibid. p. 140). Esse enfoque é especialmente significativo ao abordar a diversidade e complexidade do desenvolvimento de territórios com suas singularidades civilizatórias. Assim, o autor se posiciona contra uma leitura linear e homogeneizadora das sociedades africanas, tocando em uma das questões centrais para a construção curricular, notadamente no tópico "As categorias Servis", em que advoga por uma abordagem mais abrangente e contextualizada:

A África, no seu percurso de estruturação de diferentes formas de relações sociais, conheceu diversos modelos de relações de trabalho e de produção baseados no trabalho servil escravo. A questão que continua sendo o problema é: de que tipo de escravatura se trata? (Ibidem. p. 154).

Alinhamo-nos com o autor ao defender uma didática do ensino de história da África que promova "uma sensibilidade em relação aos povos e às culturas oriundas desse continente" (Ibid, p. 160, Grifo do autor). Considerando o pensamento do professor Kabengele Munanga, que destaca: "Para qualquer pessoa se afirmar como ser humano ela tem que conhecer um pouco da sua identidade, das suas origens, da sua história" (2015), afirmamos que esse percurso não se limita apenas a uma compreensão individual, mas visa também ao reconhecimento do coletivo, em que é necessário conhecer e reconhecer a história e cultura do próximo. Contrariando o que afirma o mito da democracia racial em nosso país, nosso contexto escolar é plural, demandando uma prática pedagógica igualmente diversificada e efetivamente multicultural. Dessa forma, as instituições de ensino superior tornam-se palco de projetos que disputam significados e finalidades para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Considerações finais

A finalização do presente artigo no contexto do curso de Especialização em Educação UNIAFRO – Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar do Departamento de Educação UFRPE, permite que eu mencione a indispensável relevância de uma formação que proporcione o desenvolvimento de uma práxis humana que contribua para o meu trabalho como professor na educação escolar. A missão essencial da educação deve, de forma premente, incorporar a Educação das Relações Étnico-raciais como um elemento central no currículo escolar. Isso é particularmente crucial em um país onde a maioria da população é composta por indivíduos pretos e pardos, que, quando combinados, formam a categoria "negros". A maior parte dos demais é constituída por pessoas brancas miscigenadas. A reflexão sobre as relações étnico-raciais deveria ser uma responsabilidade compartilhada por todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou etnia. Esses esforços não apenas contribuem para a luta contra o racismo, mas também para a consolidação da democracia, a promoção da cidadania e o fortalecimento da igualdade social e racial.

Dado que a escola é um local privilegiado para a transmissão de conhecimentos que vieram desde as gerações anteriores, ela também se torna um dos campos estratégicos dessa luta. A experiência no referido curso nos lega uma concepção de formação inovadora, sustentada e ampla, pouco comum, que almejamos que se firme num eixo permanente das políticas nas esferas federal, estadual e municipal, não se limitando, como se percebe em muitos ambientes, ao marketing pessoal/institucional das redes sociais, improvisos infrutíferos e iniciativas isoladas de curta duração.

Considerados estes aspectos é pertinente retomar alguns entrelaçamentos a partir dos tópicos organizados. As leituras desenvolvidas permitem reafirmar a educação escolar como poderoso processo socializador para a constituição de cada pessoa, como aquele que promove ou interdita o autoconhecimento e a aquisição de meios para uma inserção emancipatória em dinâmicas sociais de maior extensão que as da experiência social de cada pessoa. Como se buscou discutir, conceitos das ciências sociais como representações sociais, identidades, controle social e hegemonia podem combinar-se com a interpretação histórica das desigualdades na educação pelo objetivo de iluminar a questão da formação de professores para a promoção da educação das relações étnico-raciais. O confinamento racial produz a negação das desigualdades sob distintas formas: a postergação da discussão, o silêncio acerca dos conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema emerge e o disfarce para evitar posicionamentos que denigram são fenômenos que perpetuam a problemática racial.

Do encontro com elementos do currículo - as ementas e seus objetivos - para a formação de professores de Letras e História em uma universidade estadual pública de Pernambuco, observamos dois aspectos que sugerem pistas sobre aqueles conflitos, ou as dificuldades para adequar-se às diretrizes para a EREER com o capital acadêmico disponível. O primeiro, a baixa atribuição de carga horária para atividades acadêmicas

- apenas 1 disciplina no primeiro curso, e de caráter eletivo e quatro no segundo, sendo duas eletivas - com temas formativos atinentes à educação das relações étnico-raciais, e o segundo uma perspectiva de história da África que elege escravidão e reinos africanos como itens privilegiados de enquadramento da diversa e complexa história daquele continente.

As Instituições de Ensino Superior surgem como espaços estratégicos capazes de enfrentar os desafios relacionados à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse fato, por sua vez, está intrinsecamente ligado à participação de diversos setores da sociedade, incluindo movimentos sociais, estudantes, comunidade escolar, pesquisadores e professores. Dentro do sistema educacional, essas instituições detêm um poder ampliado, interagindo de maneira contínua e diversificada com os demais níveis de educação. Essa interação se manifesta na formação inicial, na presença por meio de atividades de estágios, projetos de formação docente, pesquisas e na difusão de materiais para o ensino.

Todas as reflexões oportunizadas pela escrita deste artigo impõem a consciência do desafio para a educação das relações étnico-raciais, e se entrelaçam com a defesa da convivência e do diálogo entre as culturas em toda sociedade. Com este artigo, coloco-me como educador junto às forças que celebram as reflexões e as ações coletivas na formação inicial, no espaço escolar e noutros movimentos sociais, em defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Concluo reconhecendo que as abordagens e conclusões alcançadas devem ser ampliadas através de um trabalho que invista na identificação de outros aspectos relacionados aos cursos de licenciatura (relato de docentes e cursistas, estudo de caso em sala de aula e etc.), assim como de cursos/instituições, trabalhando com outras estruturas de dados, considerando que a formação nessas instituições também envolve, além do ensino, a pesquisa e a extensão, que formam a cultura pedagógica e político-acadêmica para fomentar novas reflexões e possíveis ações pela educação das relações étnico-raciais.

Referências

BARTH, Fredrik. (1969). Apud, OLIVEIRA Cardoso de, Roberto. *Identidade étnica, identificação e manipulação*. Sociedade e Cultura, vol. 6, núm. 2, julho-dezembro, 2003, p. 117.

BISPO, Anderson da Silva. A formação docente para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades em dois cursos de licenciatura da UPE mata norte / Anderson da Silva Bispo. Monografia (Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2016, p. 20-23.

BRASIL. Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional para 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: MEC, SECADI, 2013, p. 53.
CARNEIRO, Sueli. “Ideologia Tortuosa”. Disponível em <https://www.geledes.org.br/ideologia-tortuosa/>. Acesso em 06 dez. 2023.

CARVALHO, J. J. de. (2006). O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, (68), 88-103.

CROSO, Camila; SOUZA, Ana Lucia Silva. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei no 10.639/2003*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sociocultural In DAYRELL, Juarez. (org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001. p. 136-161.. Disponível em: <https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhar-es-sobre-educacao-e-cultura.pdf>. Acessado em 10 outubro 2016.

GOMES, Nilma Lino. (2012). Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp.98-109, janeiro-abril 2012. pp. 98-109.

HENRIQUES, Ricardo. Texto para discussão no. 807. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, Rio de Janeiro: IPEA 2001, Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061. Acessado em 15 out. 2016.

MATOS, Deborah Dettman. Racismo científico: O legado das Teorias Bioantropológicas na Estigmatização do Negro como Delinquente. 28 set. 2011. Disponível em: <http://annebahia.blogspot.com/2011/09/racismo-cientifico-i.html?q=racismo+cient%3%ADfco>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.41.

MUNANGA, Kabengele (2010). Apud. *ÁFRICA no currículo escolar*. Disponível em [http:// antigo.acordacultura.org.br/ nota10/programa/1](http://antigo.acordacultura.org.br/nota10/programa/1). Acesso em 01 de novembro de 2015.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *As raças humanas e responsabilidade penal no Brasil (1938)*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *O animismo fetichista dos negros baianos (1862-1906)*. Rio de Janeiro, UFRJ/Biblioteca Nacional, 2006.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *Os africanos no Brasil (1932)*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

OLIVEIRA, Luiz F. *Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA Cardoso de, Roberto. Identidade étnica, identificação e manipulação. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, vol. 6, núm. 2, julho-dezembro, 2003.

PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Raquel Rosas; ALMEIDA, Saulo Teles. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003, p. 95-107.

SILVA, Edson. Povos Indígenas: Histórias, Culturas e Ensino a partir da Lei 11.645. *Historien*, UPE/Petrolina, v.7, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE. *Projeto Político Pedagógico de renovação do Curso de Letras – Campus Mata Norte*. Vol. II. Nazaré da Mata: UPE, 2012.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE. *Projeto Político Pedagógico de renovação do Curso de História – Campus Mata Norte*. Vol. I. Nazaré da Mata: UPE, 2012.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil*. In: Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005, p. 133-166. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em 18 setembro 2016.