

Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais

Una perspectiva descolonial sobre la formación del profesorado y la educación de las relaciones étnico-raciales

A decolonial perspective on teacher education and education of ethnic-racial relations

Débora Ribeiro

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ronan da Silva Parreira Gaia

Universidade de São Paulo, Brasil

Recebido em: 06/01/2021

Aceito em: 31/03/2021

Resumo

O objetivo deste estudo é relacionar a formação de professores e a educação das relações étnico-raciais sob uma perspectiva decolonial. Partimos do pressuposto, reforçado também por outros autores, como Coelho e Coelho (2018), Pereira e Pereira (2020), Reis (2018), entre outros, de que a formação de professores é central para a construção de uma educação antirracista. Assim, analisamos algumas pesquisas sobre a inserção da temática da educação das relações étnico-raciais em cursos de formação de professores. Concluímos que esse processo ocorre de forma fragmentada e insuficiente, e que, diante de uma concepção decolonial, a transformação das universidades precisa ocorrer de forma estrutural em sua organização e currículo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação das relações étnico-raciais. Educação superior.

Resumen

El propósito de este estudio es relacionar la formación del profesorado y la educación de las relaciones étnico-raciales desde una perspectiva descolonial. Partimos del supuesto, también reforzado por otros autores, como Coelho y Coelho (2018), Pereira y Pereira

(2020), Reis (2018), entre outros, de que a formação do professorado é fundamental para a construção de uma educação antirracista. Assim, analisamos algumas investigações sobre a inclusão do tema de la educación en las relaciones étnico-raciales en los cursos de formación docente. Concluimos que este proceso se da de manera fragmentada e insuficiente, y que, ante una concepción decolonial, la transformación de las universidades debe ocurrir de manera estructural en su organización y currículo.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación de las relaciones étnico-raciales. Educación universitaria.

Abstract

The purpose of this study is to relate teacher training and the education of ethnic-racial relations from a decolonial perspective. We start from the assumption, also reinforced by other authors, such as Coelho and Coelho (2018), Pereira and Pereira (2020), Reis (2018), among others, that teacher training is central to the construction of anti-racist education. Thus, we analyzed some research on the inclusion of the theme of education in ethnic-racial relations in teacher training courses. We conclude that this process occurs in a fragmented and insufficient way, and that, in view of a decolonial conception, the transformation of universities needs to occur in a structural way in their organization and curriculum.

Keywords: Teacher training. Education of ethnic-racial relations. College education.

Introdução

Para iniciar a construção deste artigo, pensamos ser importante explicitar o lugar de onde observamos as questões aqui analisadas enquanto docentes da educação básica e pesquisadores da educação. Neste sentido, convém justificar que esse lugar nos remete à produção de um conhecimento a partir de sujeitos-pesquisadores-nativos que também partem das margens da sociedade moderna capitalista. Portanto, esse lugar diz respeito também a apresentar as perspectivas de professores da educação básica, sujeitos historicamente silenciados, a quem muito é imposto e pouco é perguntado, e enquanto pesquisadores e professores 'da ponta' desse processo, que objetivam a construção de conhecimentos posicionados frente ao racismo, machismo, patriarcalismo, entre outros fatores.

Durante os anos em que atuamos, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, presenciamos algumas situações racistas e discriminatórias, envolvendo alunos/as, crianças, pais e responsáveis, gestores, pedagogos/as e professores/as.

Uma dessas situações envolvia uma criança de quatro anos, na educação infantil, uma menina negra com cabelos crespos. Sempre que ela soltava seus cabelos, alguém, não

necessariamente suas professoras, mandava que ela os prendesse. Os cabelos soltos incomodavam.

Outra situação ocorreu no ensino fundamental, em uma turma do terceiro ano. Dois meninos passavam por atrito pessoal desde o ano anterior, o motivo era que um deles chamava o outro de macaco, fazendo referência à sua cor da pele. Na reunião de pais, realizada no início do ano letivo, a mãe do aluno que sofreu as injúrias relatou que ela também havia sido vítima de racismo por parte do menino. O mais frustrante era que os dois meninos tinham a cor da pele muito similar, os dois poderiam ser considerados negros. Nesse caso em específico, a atitude da pedagoga foi relatar que esses acontecimentos eram 'normais' entre os dois, que ela já havia tentado conversar, mas sem obter sucesso. A sensação transmitida foi de que não havia nada a ser feito.

Essas experiências, entre outras vivenciadas, exemplificam como as relações étnico-raciais são complexas, o que requer conhecimento teórico-metodológico por parte de professores, gestores, pedagogos, de assuntos como racismo, preconceito e discriminação racial (Coelho & Padinha, 2011). Isso nos traz para a discussão sobre a formação de professores e a educação das relações étnico-raciais.

Portanto, assumimos neste artigo a posição de professores e pesquisadores que sentiram falta, em sua própria formação inicial, de discussões sobre as relações étnico-raciais. De professores que vivenciaram várias experiências racistas envolvendo alunos, professores, gestores e pedagogos, que também não souberam como agir em várias situações. Mas quando o questionamento pessoal não ocorre, muitas situações de racismo escolar acabam relegadas ao esquecimento, ao silenciamento, ocultamento. Diante dessas considerações e do lugar de onde partem as observações dos autores, neste texto, pretendemos trazer algumas discussões sobre formação de professores e a educação das relações étnico-raciais.

Para tal, um pensamento de fronteira se faz necessário, um pensamento nem dentro do pensamento moderno ocidental, nem fora, mas nas bordas, porque parte da consideração de diferentes tipos de conhecimentos, alguns relegados pela modernidade. Trata-se de uma perspectiva decolonial, já que a mesma se constrói a partir das vozes silenciadas pelo sistema/mundo moderno. A perspectiva decolonial emerge de um grupo de intelectuais localizados epistemicamente no Sul do mundo. Como afirma Mignolo (2003), pode ser entendida como pensamento liminar, pois estabelece alianças com a crítica interna da modernidade, com autores como Marx, Freud, Derrida, Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, autores que não consideram a colonialidade. Ao mesmo tempo em que marca sua crítica a partir da diferença colonial, ou seja, da subalternidade. Enquanto a crítica interna da modernidade é monotópica, pois realiza a crítica a partir do seu interior, a perspectiva decolonial é

pluritópica, pois a crítica parte da modernidade sob o viés da colonialidade, do seu exterior.

Assim, procuramos trazer reflexões decoloniais sobre formação de professores e relações étnico-raciais e, nesse sentido, considerando também nosso lugar, contribuir com as pesquisas na área a partir de uma perspectiva enquanto professores pesquisadores, como sujeitos que vivenciam em seu cotidiano a emergência da formação de professores antirracistas. Utilizamos como metodologia a pesquisa em plataformas de busca, como Central de Teses e Dissertações Capes e Periódicos Capes, a partir dos descritores "formação de professores e educação das relações étnico-raciais". A partir dessa pesquisa, cujos resultados foram amplos, foram selecionadas pesquisas consideradas relevantes em distintas áreas da formação de professores, como: pedagogia, história e ciências da natureza, além de pesquisas que analisaram a grade curricular de licenciaturas de forma geral. Como critério de relevância, consideramos pesquisas que nos ajudassem a pensar sobre a inserção da temática étnico-racial no currículo dos cursos, além de apontar dificuldades e pontos positivos nesse processo.

Com objetivo de relacionar o eurocentrismo às universidades ocidentais e, ainda, as lutas do movimento negro, iniciamos as discussões sobre eurocentrismo, universidade ocidental e as lutas emergentes dos movimentos sociais, especificamente o movimento negro, por seus direitos e reconhecimento, especialmente quanto ao ensino superior. Em um segundo momento, trazemos discussões específicas sobre formação de professores e as relações étnico-raciais, objetivando relacionar a precária inserção da temática étnico-racial nos cursos de formação de professores e a permanência do racismo e eurocentrismo nesses cursos. Como conclusão, buscamos estabelecer relações sobre como o racismo ainda está incrustado em universidades e cursos de formação de professores, contribuindo para a continuidade de situações racistas na escola, o que torna imprescindível uma transformação epistêmica.

Eurocentrismo, universidade e movimento negro brasileiro

Autores decoloniais, como Aníbal Quijano, apontam que a sociedade moderna ocidental se constitui como padrão de poder a partir de três características centrais: colonialidade do poder, eurocentrismo e capitalismo. Aspectos centrais do mundo como conhecemos e que influenciam a vida de toda a população mundial. Tem início em 1492 com a conquista da América, momento em que, para Quijano (2005), surge a concepção de raça para classificar e hierarquizar a população mundial. Trata-se da colonialidade do poder, por meio da qual a população mundial é classificada pelos critérios de raça, gênero e trabalho.

A raça se origina a partir da experiência com a América explorada, fundamentando as relações de dominação, legitimando o domínio da raça branca sobre as demais. Raça que é definida primeiramente a partir de supostas diferenças e hierarquias biológicas, a fim de justificar a dominação/opressão. Raça entendida posteriormente não como algo biológico, mas sim como algo que existe no mundo social, apesar de não existir no mundo físico. Conceito utilizado como estratégia para incluir e reivindicar, renascido na luta política, como afirma Guimarães (2011). Foram, assim, criadas novas identidades relacionadas à raça: índios, negros e mestiços. Os povos conquistados foram transformados em naturalmente inferiores, assim como seus traços fenotípicos, descobrimentos mentais e culturais. A raça, então, opera como primeiro critério básico de classificação e distribuição da população mundial nos lugares e níveis da nova estrutura de poder (Quijano, 2005).

Ao mesmo tempo, se estabelecia um novo padrão mundial de controle do trabalho, de seus recursos e produtos: o capitalismo mundial. Raça e trabalho são articulados para impor uma sistemática divisão racial do trabalho. O trabalho pago ou assalariado fica restrito aos brancos, sobrando aos demais povos a escravidão ou servidão. Com a expansão mundial da dominação colonial, o mesmo critério de classificação foi imposto à população mundial. “Essa colonialidade de controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo” (Quijano, 2005, p. 115).

Assim como aconteceu com o controle do trabalho, todas as experiências, histórias, todos os recursos e produtos culturais foram articulados em torno da hegemonia europeia ocidental. Isso implicou no domínio da subjetividade, da cultura, do conhecimento e de sua produção. A percepção europeia de mundo moderno funda-se no etnocentrismo, com base na classificação racial da população mundial. Como afirma Quijano (2005), a associação entre o etnocentrismo e a classificação racial universal ajuda a explicar por que os europeus foram levados a acreditar não apenas em sua superioridade, mas em sua natural superioridade. Os europeus consideraram a si mesmos os únicos responsáveis pela modernidade e racionalidade, enquanto os demais povos e grupos, que se diferenciavam, foram considerados atrasados, incivilizados e ignorantes. Sendo, portanto, o fardo do homem branco, levar civilização e cultura a esses países atrasados, seja com guerra ou golpes de Estado.

Toda essa racionalidade foi construída com base em uma concepção eurocêntrica de história, cultura e conhecimento. O conhecimento considerado válido e capaz de compreender os fenômenos do mundo físico, natural e social é aquele produzido por um corpo seleto de especialistas, localizados nos locais de poder, como Europa Ocidental, e Estados Unidos, posteriormente. Outras formas de produzir conhecimento passaram a ser consideradas inválidas, assim como outros tipos de conhecimento, considerados irrealis,

míticos. Trata-se de “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se faz mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 126).

Como afirmam Melo e Ribeiro (2019) e Ribeiro et al. (2020), esse conhecimento eurocêntrico é incorporado pelos currículos escolares, estando presente de formas diferentes em várias concepções de currículo. Na concepção tradicional de currículo, o conhecimento eurocêntrico atua deslegitimando os conhecimentos que não fazem parte da racionalidade moderna, direcionada para a civilização de corpos e mentes. O saber é apresentado de forma fragmentada e sua legitimidade não pode ser questionada. O currículo escolanovista, apesar de avançar em alguns pontos, como a defesa da democracia, tem essa defesa de acordo com os desígnios da burguesia. A educação, nesse contexto, se volta para os interesses do desenvolvimento da nação. Com o tecnicismo, o currículo se torna instrumento eficaz para o controle e a homogeneização. O conhecimento e a organização da educação se voltam para os interesses do mercado de trabalho e para a manutenção da ordem (Goodson, 2008). Essas concepções de currículo começam a ser questionadas com força na década de 1970, mas ainda dentro de um pensamento parte da própria modernidade, já que os autores críticos e pós-críticos muitas vezes reproduzem o pensamento moderno ocidental, pois partem dele, ainda que de forma crítica.

Diante disso, para repensar o conhecimento que faz parte do currículo, as experiências alternativas de educação dos movimentos sociais são apontadas por Melo e Ribeiro (2019) e por Ribeiro et al. (2020) como possibilidades decoloniais de transformação epistêmica e social. É o exemplo da educação dentro do movimento zapatista, em que o conhecimento e toda a organização educacional são pensadas a partir das necessidades próprias das comunidades envolvidas. Não um conhecimento universal, neutro, racionalizado, abstrato, mas sim local, envolvido, pragmático, um meio para melhorar as condições de vida da população, para ajudar em seus processos de luta e de vida diária.

Para uma transformação como essa, e pautada em uma ecologia de saberes (Santos, 2010), ou seja, onde vários tipos de conhecimento e de produção deste podem dialogar em igualdade, as universidades, enquanto lócus de produção do saber, precisam também de abertura, uma virada decolonial. O conhecimento produzido pelas universidades ocidentais a partir dos séculos XVII e XVIII foi elaborado de acordo com o padrão de poder moderno colonial. Um conhecimento cuja narrativa afirma sua universalidade, ao mesmo tempo em que é produzido a partir de perspectivas locais,

que é objetivo e neutro, mas com a defesa de um modo de pensamento singular, eurocentrado.

Como afirma Castro-Gómez (2005), as ciências humanas foram construídas com base na diferenciação entre bárbaros e civilizados, realizada pelos filósofos iluministas, sendo que tal conhecimento constituiu disciplinas como a sociologia e antropologia, servindo para consolidação do projeto colonial e imperialista. Grosfoguel (2007) denomina esse processo de racismo epistêmico, visto que somente a população branca é considerada capaz de produzir conhecimento válido. Os conhecimentos tidos como não legítimos são aqueles advindos dos grupos e povos cujas identidades são criadas no contexto da colonialidade, ou ainda, aqueles e aquelas cujas identidades não são hegemônicas - homens, brancos, cristãos, entre outros (Grosfoguel, 2007).

O conhecimento, no contexto das universidades ocidentais, é concebido a partir de uma estrutura arbórea, onde alguns conhecimentos e sujeitos do conhecimento são classificados como superiores, e outros como inferiores, indignos de fazerem parte desse espaço. Assim, a universidade é o espaço privilegiado para legitimar alguns conhecimentos em detrimento de outros. Há ainda que se considerar a influência do imperativo neoliberal e empresarial sobre as universidades, fortalecida nas últimas décadas. O mercado se transforma em agente que dita a produção do conhecimento, de acordo com seus interesses próprios de geração de lucro (Ribeiro & Melo, 2019).

No entanto, grupos e povos subalternizados e excluídos do processo de produção do conhecimento reivindicam o reconhecimento de sua cultura, formas de organização social, formas de ser e pensar, seu conhecimento. São representados pelos movimentos sociais que, nos últimos trinta anos, têm empenhado as lutas mais avançadas de nossos tempos. Os sujeitos dos movimentos sociais são aqueles e aquelas explorados, oprimidos pelo sistema moderno ocidental, que não aceitam tal posição de subalternidade. Sujeitos que são decoloniais e decolonizadores, porque suas lutas emergem da ferida colonial, seus corpos e espíritos são explorados e classificados pelo processo moderno colonial (Santos, 2010).

Nesse cenário, o movimento negro emerge da diáspora africana, desde as primeiras resistências negras contra o processo de escravização. No Brasil, temos os quilombos como expressão da resistência africana, raízes do movimento negro e quilombola atuais. Como afirmam Silva e Dias (2020), o quilombo traz a tecnologia e cosmovisão africana na sua formação. Ao contrário da representação hegemônica ocidental sobre o continente africano e dos próprios africanos e afrodescendentes como atrasados, ignorantes, incivilizados, com a diáspora africana foram importadas tecnologias avançadas, utilizadas em vários ramos de trabalho no Brasil e que permanecem ativos

até hoje, de alguma forma. Os quilombos, por exemplo, movimentavam tecnologias e saberes tradicionais que possibilitaram a resistência à escravidão:

Os conhecimentos associados às tecnologias africanas e afrodescendentes foram transmitidos durante o escravismo e na formação dos quilombos. Tiveram papel importante nos processos de resistência ao escravismo e estiveram na gênese de tecnologias africanas e afrodescendentes presentes na metalurgia, mineração, agricultura, construção civil, carpintaria, produção têxtil, navegação, fabricação de instrumentos musicais, medicina, engenharia e outras áreas (Silva & Dias, 2020, p. 4).

Inclusive muitos africanos reconhecidos como especialistas em algumas dessas áreas eram escravizados levando em conta os conhecimentos que possuíam, como no caso da mineração. Mas toda essa contribuição tecnológica e do conhecimento africano foi apagada da história oficial. A rigidez e o eurocentrismo que fazem parte da produção do conhecimento ocidental e da própria universidade não permitem que tais conhecimentos e tecnologias sejam reconhecidos. Diante desse contexto e, ainda, do pouco acesso ao ensino superior - e à educação em geral - por parte da população negra brasileira, o movimento negro fortalece sua luta a partir da década de 1980, reafirmando sua identidade negra e denunciando o racismo na sociedade brasileira. “Chegam, portanto, para denunciar o longo processo de falta de acesso aos bens sociais mais básicos, como o acesso à educação e à justiça, que vem junto com a denúncia de racismo e de discriminação racial” (Paiva, 2011, p. 96).

Como afirma Gomes (2019, p. 144), o movimento negro brasileiro pode ser considerado um sujeito coletivo e um ator político. Uma de suas atuações é seu olhar sobre a História, impelido a contestar a história oficial e contribuir para a construção de uma nova interpretação da história. “O Movimento Negro é, portanto, um educador”. É educador porque faz a tradução das discussões teóricas que ocorrem nas universidades para a população negra fora dela. Que articula eventos diversos com intelectuais voltados à superação do racismo. Promove variadas publicações visando à temática racial. O movimento negro é educador, pois questiona as ideologias racistas, insere temas sensíveis para debate público, temas que muitos consideram inadequados. Insiste na quebra das barreiras diversas à atuação da população negra, na quebra do pensamento que insiste na sua inferioridade ou no mito da democracia racial e no ideal da mestiçagem.

O papel educativo do movimento negro brasileiro perpassa o campo educacional, suas reivindicações e conquistas passam pelo crescimento da presença da população negra em várias etapas e níveis da educação nacional, além das inflexões sobre os currículos e as práticas pedagógicas. A escola pública brasileira foi universalizada aos poucos; no início de sua criação, voltava-se prioritariamente para as crianças de classes média e alta. Foi na Constituição Federal de 1934 que o ensino primário passou a ser direito e

dever de todos (Brasil, 1934). Se a exclusão se dava pela falta de escolas, agora ocorreria também dentro das escolas, devido às altas taxas de evasão e reprovação (Oliveira, 2007). Índices que sempre foram maiores com relação à população negra, que após a abolição da escravatura não foi contemplada com políticas públicas para acesso à escola ou ao trabalho e à moradia.

Em 2018, a taxa de analfabetismo entre negros no Brasil era de 9,1%, enquanto para brancos era de 3,9% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018). Apesar de nos últimos anos as taxas de escolaridade para a população negra aumentarem, as desigualdades ainda são grandes. Além de fatores sociais e econômicos, como a necessidade de entrar cedo no mercado de trabalho, no caso de jovens negros, há fatores internos às escolas que contribuem para o agravamento dessa desigualdade. A escola foi pensada e organizada para reproduzir a cultura europeia dominante, excluindo dos conteúdos escolares grupos e culturas como indígenas e negros. No entanto, a escola também é chamada a atender às expectativas e necessidades da sociedade, nesse caso, propriamente, do movimento negro. Graças ao movimento negro, a educação brasileira passa por processos de mudanças, especialmente no campo da legislação educacional, que vem sendo tensionado.

A forte participação de entidades do movimento negro junto aos parlamentares sensíveis à luta racial é responsável pela inclusão do Art. 26 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (Brasil, 1996), o qual afirma que o ensino de História deverá levar em conta a contribuição das matrizes indígena, africana e europeia para formação do povo brasileiro. Em 2003, essa inclusão é melhor desenvolvida com a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), fruto da ação política do movimento negro junto ao novo governo. A Lei torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica. Em 2008, essa obrigatoriedade se estende à história e cultura indígena com a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008). Assim, a escola não pode mais se abster de não apenas inserir alunos de diferentes grupos étnico-raciais, mas de efetivamente incluí-los como sujeitos.

Nesse sentido, uma importante estratégia para o enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira é a discussão das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores. É esse o espaço-lugar privilegiado para questionar as estruturas racistas do pensamento moderno ocidental, especificamente no Brasil, com o racismo velado e o mito da mestiçagem e democracia racial (Coelho & Coelho, 2018; Pereira & Pereira, 2020; Reis, 2018). Em seguida, passamos a discutir sobre essa questão.

Formação de professores e educação das relações étnico-raciais

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Brasil, 2004). As Diretrizes trazem orientações direcionadas aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis e etapas da educação escolar brasileira. O Parecer se insere como política de ação afirmativa, política de reparação, valorização e reconhecimento da história, cultura e identidade da população negra. Também se insere como política curricular e busca combater o racismo e as discriminações que atingem os negros (Brasil, 2003).

Especificamente com relação aos cursos de formação de professores, o Parecer afirma que deverão introduzir: análise das relações sociais e raciais no Brasil; conceitos e bases teóricas sobre racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos, na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Também prevê a inclusão, nos cursos de ensino superior, em seus conteúdos e atividades curriculares, de conhecimentos de matriz africana ou que dizem respeito à população negra, além de bibliografia sobre a educação das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, aos problemas desencadeados por racismo e discriminações, e de uma pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (Brasil, 2004).

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006, p. 126), as Instituições de Ensino Superior (IES) devem capacitar os profissionais da educação para “incluir a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais”. Assim, as legislações e orientações deixam explícito o papel da formação de professores para o combate ao racismo e para a reeducação das relações étnico-raciais. Além de inserir o debate sobre temas relacionados e de conhecimentos de matriz africana, indicam a instrumentalização desses profissionais para transformar a realidade discriminatória no interior das escolas.

Selecionamos algumas pesquisas realizadas sobre cursos de formação docente e relações étnico-raciais a fim de apontar cenários recorrentes por elas levantados. Silva et al. (2019) analisam a grade curricular das licenciaturas de uma Universidade do Mato Grosso do Sul. Foram analisados quarenta e cinco cursos de licenciatura, sendo que, em nove cursos, disciplinas sobre o tema só constavam como optativas, e em sete cursos, nem existiam. Os autores ressaltam também que, mesmo existindo disciplinas específicas

obrigatórias na maioria dos cursos, as cargas horárias são insuficientes para dar conta da complexidade da reeducação das relações étnico-raciais e que, apenas dois cursos oferecem relação com a prática.

Já a pesquisa de Coelho e Coelho (2018, p. 25) analisou projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em História de dez universidades federais brasileiras. Em resumo:

Formar professores de História tem implicado, via de regra, na oferta de uma discussão arraigada na tradição disciplinar, pautada na divisão quadripartite, infensa à crítica à preponderância da perspectiva eurocêntrica e que assume a prática docente como uma instrumentalização do saber de referência para fins didáticos.

Em todos os cursos analisados a compreensão dos períodos históricos possui centralidade, organizados conforme a divisão quadripartite de história, acrescidos da trajetória histórica brasileira, americana e regional. Uma concepção eurocêntrica de história, pois a centralidade está na história europeia. Essa centralidade demonstra o significado dado à formação de professores de história pelos cursos, ou seja, de que necessitam de um conhecimento aprofundado do saber de referência, de como ele é produzido e acumulado. Analisando a carga horária das disciplinas dos cursos, pode-se notar a grande distância entre a carga horária destinada a disciplinas historiográficas e teóricas, comparadas a disciplinas didáticas e de formação docente. O percentual das disciplinas e cargas horárias sobre a temática étnico-racial é irrisória quando comparada com as demais, sendo que em dois cursos, nem constam (Coelho & Coelho, 2018).

Com base nas ementas das disciplinas e das bibliografias, Coelho e Coelho (2018) demonstram como a Europa tem centralidade, tanto nas análises sobre a divisão quadripartite, quanto nas análises voltadas à história da América, África, História Indígena e do Brasil, assim como em disciplinas teórico-metodológicas. Assim, os autores concluem que as disciplinas inseridas para dar conta da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) cumprem apenas função burocrática, pois a estrutura curricular eurocêntrica é mantida.

Por sua vez, Pereira e Pereira (2020) analisam a grade curricular dos cursos de ciências naturais (Física, Química e Biologia) de duas instituições de ensino superior, localizadas nos estados da Bahia e Espírito Santo. Os autores verificaram a total ausência de pesquisadores negros na bibliografia dos cursos, o que revela o racismo epistêmico e a supervalorização de conhecimentos produzidos por pesquisadores brancos e europeus.

Da mesma forma, as pesquisas realizadas por Ferreira (2018) e Reis (2018) em universidades cariocas e paulistas trazem resultados similares. Mostram que ainda há muitas dificuldades para a inserção do tema na formação de pedagogos/as, sendo que um dos limites para a reeducação das relações étnico-raciais é a relutância em inserir a temática em disciplinas obrigatórias, pois na maioria das vezes, quando existe a sua

inserção no currículo oficial, ocorre por meio de disciplinas optativas. Além disso, ainda são comuns discursos docentes que alegam não perceber o racismo na sociedade brasileira e, portanto, não veem a necessidade da obrigatoriedade do tema, indícios do mito da democracia racial. Existe também a defesa, por parte de alguns/as docentes, de que a temática deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e transversal, no entanto, as análises de ementas e projetos de curso revelam que não há condições efetivas para que esse trabalho possa ocorrer de fato.

Assim, percebemos que apesar das mudanças inseridas pela Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e das lutas do movimento negro, a academia brasileira reluta em efetivá-las. As pesquisas apontam um cenário comum, onde a temática étnico-racial é inserida de forma rudimentar e superficial, mesmo quando existem as disciplinas específicas de forma obrigatória, processo agravado quando as disciplinas são optativas ou inexistentes. Como esperar que a educação escolar seja antirracista se a própria formação de docentes continua, muitas vezes, pautada em concepções eurocêntricas de formação? O entendimento que deve constituir a inserção dos dispositivos legais sobre a educação das relações étnico-raciais é de que não basta simplesmente inserir conhecimentos fragmentados sobre o tema sem a devida transformação epistêmica em toda a estrutura curricular dos cursos de formação docente.

Ribeiro & Melo (2019) apontam como um dos modelos de universidade não eurocêntrica e decolonial a Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador. A pluriversidade surge da resistência no movimento indígena equatoriano. O paradigma educativo que a orienta tem origem na racionalidade, intuição e práxis coletiva dos povos originários do Equador. A pluriversidade abarca conhecimentos de diferentes fontes, recuperando os conhecimentos e a cosmovisão indígenas negados pela modernidade/colonialidade. Assim, promove a decolonização da universidade como instituição centrada nos interesses dos grupos hegemônicos e do conhecimento eurocentrado. Essa experiência nos mostra que o caminho para a transformação da universidade precisa considerar o todo, a estrutura acadêmica, sua organização institucional e curricular.

Considerações Finais

Ao longo desse artigo buscamos relacionar a formação de professores e a educação das relações étnico-raciais sob uma perspectiva decolonial. Analisamos, ainda que de forma breve, a constituição da modernidade/colonialidade ancorada no eurocentrismo e na raça como classificação mundial da população. O conhecimento moderno ocidental, ancorado nesses pressupostos, opera em seu fortalecimento e legitimação. Conhecimento que nega todas as outras formas de conhecer, é afirmado como único

válido em sua forma de conhecer e entender o mundo e os fenômenos naturais e sociais. Mas que também é questionado em sua posição de objetividade, neutralidade e universalidade pelos movimentos sociais latino-americanos, representantes dos grupos e povos subalternizados durante esse processo.

Assim, apontamos no texto a centralidade do movimento negro brasileiro como ator político e educador que promove mudanças significativas no currículo escolar, como exemplificado pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (Brasil, 2003; 2008). Inflexões com potencial de transformação epistêmica a fim de enfrentar o racismo nas escolas, o racismo epistêmico nos currículos. Mas que, para serem implementadas, passam por vários impasses, sendo um deles, a formação de professores. Formação que muitas vezes ainda continua sendo pautada por vieses eurocêntricos, excluindo conhecimentos de origem africana e afro-brasileira e omitindo debates e reflexões sobre questões centrais à vida cotidiana escolar, como racismo, discriminação racial e preconceito.

Diante dessas considerações, sob uma interpretação decolonial, apontamos que a transformação da universidade brasileira do ponto de vista do conhecimento eurocentrado só pode ocorrer de forma satisfatória quando abarcar a totalidade de sua estrutura e organização. Para isso, alguns passos já foram dados e não podem ser desconsiderados, como a Lei 12.711 de 2012 (Brasil, 2012), que insere a obrigatoriedade de cotas em todas as universidades federais. A própria inserção dos dispositivos referentes à Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) é um avanço, mesmo que ocorra de forma insuficiente e fragmentada, visto que, por séculos, a população africana e afro-brasileira foi considerada irrelevante para ser incluída nos currículos acadêmicos e desprovida de qualquer conhecimento válido. Portanto, cabe o fortalecimento da luta pela transformação das universidades brasileiras, principalmente em tempos em que vivemos sob um governo com intenções contrárias à democracia e ao conhecimento em si.

Referências

- Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Assembléia Nacional Constituinte.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Brasil. (2004). *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

- Brasil. (2006). *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Coelho, W. de N. B., & Coelho M. C. (2018). As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, 34, 1-39. <http://doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- Coelho, W. de N. B., & Padinha, M. do S. R. (2011). Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no ensino fundamental. *Políticas Culturais em Revista*, 1(14), 53-65. <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/5319/3847>
- Ferreira, V. M. (2018). *Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <http://doi.org/10.11606/T.48.2018.tde-19042018-134436>
- Gomes, N. L. (2019). O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. *Revista ABPN*, 11, 141-162. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p141-162>
- Goodson, I. F. (2008). *Currículo: teoria e história*. Editora Vozes.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. Em R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- Guimarães, A. S. A. (2011). Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, 20, 265-271. <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/36801/39523>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2018) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf
- Melo, A. de, & Ribeiro, D. (2019). Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *e-Curriculum*, 17(4), 1781-1807. <http://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>

- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora UFMG.
- Oliveira, R. P. (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, 28(100), 661-690.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>.
- Paiva, A. R. (2011). Movimentos sociais e políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras: a ação do movimento negro. Em I. Scherer-Warren, & L. H. H. Lüchmann. *Movimentos sociais e participação: abordagens e participação no Brasil e na América Latina* (pp. 95-115). Ed. da UFSC.
- Pereira, C. L., & Pereira M. R. S. (2020). Descolonização da política curricular monocultural e monorracista da formação de professores na área das ciências da natureza: rumo ao currículo e educação antirracistas. *Society and Development*, 9(8), 1-21.
<http://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6085>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). CLACSO.
- Reis, N. do C. (2018). *As relações étnico-raciais na formação de pedagogos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional da Unifesp.
<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50196>
- Ribeiro, D., & Melo, A. de. (2019). Construção do conhecimento e eurocentrismo nas Universidades: apontamentos para uma pluriversidade. *Revista Educação em Questão*, 57(51), 1-24, <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15551>
- Ribeiro, D., Gaia, R. S. P., & Rodrigues, J. M. C. (2020). Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo. *Revista Cocar*, 14(30), 1-21.
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3499>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Silva, F. de L., Costa A. F. G. da, & Silva T. P. da. (2019). As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. *Colloquium Humanarum*, 16(3), 76-88. <http://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h434>
- Silva, L. C. R. da., & Dias, R. de B. (2020). As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. *Linhas Críticas*, 26, 1-16.
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089/27272>

Biografia

Débora Ribeiro

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2018). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora da rede municipal de

ensino de Guarapuava. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e História – GETEH (UNICENTRO).

E-mail: deboraribeiromsncom@msn.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9856-555X>

Ronan da Silva Parreira Gaia

Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da EERP-USP (2021). Membro do 'Tierno Bokar: Núcleo de pesquisas e estudos sobre o fenômeno religioso' (UNILAB/CNPq).

E-mail: ronangaia@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2342-0019>



Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.