

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA BARBOSA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:** possibilidades e potencialidades na formação inicial e
docência de egressos do curso de Pedagogia na UFRRJ

RIO DE JANEIRO-RJ
2020

NATÁLIA BARBOSA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de
egressos do curso de Pedagogia na UFRRJ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amilcar Araújo Pereira

Rio de Janeiro-RJ
2020

CIP - Catalogação na Publicação

BN272e Barbosa da Silva, Natália
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidades e
potencialidades na formação inicial e docência de
egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ / Natália
Barbosa da Silva. -- Rio de Janeiro, 2020.
137 f.

Orientador: Amilcar Araújo Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação Antirracista. 2. Formação de
Professores para os Anos Iniciais. 3. Currículo. 4.
Lei 10.639/03. I. Araújo Pereira, Amilcar , orient.
II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 19 dias do mês de março de **2020**, às 14:30 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "**Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de Pedagogia na UFRRJ**", de autoria da mestranda **Natália Barbosa da Silva** (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). **Amilcar Araujo Pereira** (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro** (UFRJ - participação por videoconferência) e Prof. Dr. **Renato Nogueira** (UFRRJ - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

Eu, Amilcar Araujo Pereira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca destaca a relevância do tema, a qualidade da abordagem e a bem sucedida articulação das perspectivas teórico-metodológicas; ressalta a importância da contribuição do trabalho para a formação de professores e para o curso de Pedagogia, em especial. A banca sugere ainda a divulgação do trabalho por meio da participação em eventos e revistas acadêmicas da área de Educação.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Natália Barbosa da Silva**, realizada em 19 de março de 2020.

Prof(a). Dr(a). **Amilcar Araujo Pereira** (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro** (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). **Renato Nogueira** (UFRRJ)

Natália Barbosa da Silva – candidato(a)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Amilcar Araujo Pereira', is written over a horizontal line.

Amilcar Araujo Pereira (UFRJ)

Presidente da Banca

Dedico este trabalho aos meus colegas de profissão. Docentes que nas “fronteiras” constroem possibilidades de uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Agradecimentos

Se as dores são coletivas, as vitórias também precisam ser! Eu tenho certeza de que não cheguei até aqui sozinha, com muitos compartilhei lágrimas, ansiedade e angústias que atravessam a minha trajetória. Agora, quero compartilhar este momento lindo e dizer que se hoje sou a primeira mulher negra da minha família a obter o título de mestre, foi porque vocês me ajudaram.

Agradeço, à minha família. Minha mãe, Noeli, a maior incentivadora dos meus estudos e que cuidou de mim durante todo esse processo. Meu pai, Paulo, que tem orgulho e me apoia nessa trajetória acadêmica. Minha irmã, Renata, que auxilia e compartilha comigo as dores e sabores que é estar nesse espaço acadêmico. Minha irmã do coração (e prima), Eduarda, que chegou há três anos em nosso lar e compreende os momentos necessários de ausência. Minhas tias maternas, que sempre incentivaram e disseram que eu era capaz de voar alto. Meus primos, pais do meu afilhado Bernardo, Eduardo e Michelle, que incentivam para eu persistir na trajetória que escolhi trilhar. Meu noivo, Evandro, por toda paciência, compreensão e palavras de conforto e incentivo, sou feliz por ter escolhido construir uma família com você. Não posso deixar de agradecer quem já me deixou, minha tia, Miriam, que no leito do hospital disse que conseguiria alcançar todos os meus sonhos; e ao meu primo, Gustavo, que infelizmente não verá em vida essa conquista, mas sei que estaria feliz por esse momento.

Agradeço aos amigos e amigas, pessoas importantes e essenciais nessa trajetória. São muitos que contribuíram para eu chegar até aqui, mas não posso deixar de mencionar Aline, responsável por me incentivar e insistir para fazer a seleção do mestrado para o PPGGE-UFRJ. Minha amiga e querida Flávia, que transforma palavras em afeto e ajudou muito, principalmente na etapa final da dissertação. Agradeço aos meus amigos e família pastoral que tenho grande afeto, Bruno, Michelle, Bruna e Breno, obrigada pelas orações, acalanto e vibrações. Aos amigos que conheci exercendo o magistério nos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias e Mesquita, agradeço o carinho, palavras de incentivo e construção de estratégias para que eu nunca desistisse dos meus objetivos, mesmo a conjuntura não favorecendo. Aos meus amigos e colegas de profissão do Colégio Universitário Geral Reis- UFF, pessoas que conheci há pouco tempo, mas que demonstraram ser companheiras e acolhedoras nesse processo. Aos amigos que encontrei durante o curso, colegas que estabeleci vínculos durante as disciplinas, compartilhei sorrisos e angústias desse espaço. Aos amigos do GEPEAR, pelo afeto e acolhimento, por me ensinarem tanto a importância do coletivo.

Agradeço à equipe do PPGE, que sempre nos auxilia e desenvolve um excelente trabalho. Agradeço aos docentes do programa, por tudo que foi possível aprender e compartilhar com eles.

Estar nesse espaço, na Universidade, é difícil! Envolve desconstruções e construções que às vezes provocam angústias. Ser uma mulher, negra e da classe popular nesse espaço não é fácil, entretanto sou grata por ter encontrado um orientador que me fez perceber que o caminho é difícil, mas não é impossível. Agradeço muito por ser orientanda de Amilcar Pereira, seu comprometimento e humanidade tornaram essa trajetória mais suave. Obrigada Amilcar, pela sua orientação cuidadosa e por me fazer enxergar que as dificuldades existem, mas podem ser superadas.

Agradeço às bancas de qualificação e defesa. Professora Ana Maria Monteiro e Professor Renato Nogueira, obrigada pelas contribuições para a construção dessa dissertação na qualificação e por aceitarem compor a banca da defesa como professores titulares, contribuindo para a minha formação enquanto pesquisadora. Obrigada às professoras suplentes Rosana Heringer e Cláudia Miranda, que junto ao meu orientador e aos professores titulares compuseram esse espaço formativo e de avaliação. É gratificante tê-los como banca!

Agradeço muito aos diferentes egressos e estudantes do curso de pedagogia da UFRRJ que acolheram minhas indagações, mobilizaram para que fosse possível encontrar os sujeitos da minha pesquisa. Agradeço aos egressos que concederam as entrevistas, vocês contribuíram no desenvolvimento da minha pesquisa e formação enquanto professora. Espero que essa pesquisa possa contribuir na formação e profissão de vocês. Agradeço à coordenadora do curso de Pedagogia da UFRRJ-Campus Seropédica por ter me recebido e contribuído para essa pesquisa, espero que este trabalho possa contribuir para as discussões de uma educação antirracista no curso de pedagogia da UFRRJ.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram com essa etapa. Não seria possível sem vocês. Espero que estejam ao meu lado nas “fronteiras” da minha trajetória.

Gratidão!

RESUMO

SILVA, Natália Barbosa da. **Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades e Potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ. Dissertação.** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação tem o objetivo de compreender os impactos de duas disciplinas obrigatórias, que incorporam as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras, no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, suas potencialidades na formação inicial e na posterior atuação de egressos do curso, como professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, investigamos o currículo do curso de pedagogia da UFRRJ analisando as seguintes disciplinas obrigatórias: Cultura Afro-Brasileira, e Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola. Realizamos entrevistas de história oral com alunas egressas do curso de Pedagogia e com a atual coordenadora do curso. Propusemos articulações e conexões entre o currículo proposto na formação inicial desses egressos e suas influências, ou não, para uma educação antirracista na prática docente, dialogando com o conceito de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. A hipótese desenvolvida foi a de que o currículo das duas disciplinas obrigatórias, aliado a outros espaços formativos do curso, é um espaço de negociação dos saberes produzidos em sala de aula com os saberes da história de vida e formação profissional das egressas entrevistadas. São saberes que constroem a prática docente e negociam com outros, pertencentes ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando a construção de uma educação antirracista.

Palavras Chave: Educação Antirracista; Formação de Professores para os Anos Iniciais; Currículo; Lei 10.639/03.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

DTPE- Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCAFRO – Educação e Cidadania de afrodescendentes e carentes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENA- Escola Nacional de Agricultura

ENV- Escola Nacional de Veterinária

Esamv- Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

FNB- Frente Negra Brasileira

INEP- Instituto Nacional para a Formação e Qualificação para Administração Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério Nacional da Educação

MNU- Movimento Negro Unificado

MUCDR- Movimento Unificado Contra a Discriminação

PPC- Projeto Pedagógico Curricular

PPI- Projetos Pedagógicos Institucionais

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

NEABS- Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro

SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR-Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial

SISU-Sistema de Seleção Unificada

UDF- Universidade do Distrito Federal

UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

TEN – Teatro Experimental do Negro.

Sumário

Introdução	13
Caminhos e descaminhos percorridos.....	18
Capítulo 1. Entre Saberes e práticas antirracistas na formação docente	26
1.1 - O lugar da Pedagogia na formação de professores no Brasil: Tensões e disputas	29
1.2 - Educação antirracista no curso de Pedagogia: o que dizem os documentos?.....	38
1.3 - Contextualizando o campo da pesquisa.....	43
1.4 – Organização e perfil do curso de Pedagogia	46
1.5 – Disputas e caminhos pelo Curso.....	51
Capítulo 2. Entre Saberes e práticas antirracistas no currículo	52
2.1 - Estudos pós-coloniais: nosso lugar no currículo	58
2.2 – Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural	63
2.3 – O movimento negro na disputa por currículo.....	65
2.4 – Negociando saberes e práticas antirracistas no currículo.....	72
Capítulo 3. Entre saberes e práticas antirracistas: o que dizem os professores?	74
3.1 – Quem são os professores?.....	79
3.2 – Curso de Pedagogia da UFRRJ: o que dizem as professoras?	85
3.3 - Cultura Afro-Brasileira, Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola: uma aposta de currículo.....	89
3.4 - Qual o lugar de uma educação antirracista no curso de Pedagogia da UFRRJ?.....	93
3.5 – O lugar de uma educação antirracista nas identidades e subjetividades.....	103
3.6 – Tia me dá a cor de pele? Negociando saberes e construindo práticas antirracistas..	110
Considerações finais	118
Referências.....	122
Anexos.....	127
Anexo I. Roteiro de Entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UFRRJ.....	127
Anexo II. Roteiro de Entrevista com os egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ.....	128
Anexo III Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-----	129
Anexo IV- Programa da disciplina de Cultura Afro-Brasileira.....	132
Anexo V- Programa da disciplina de Educação e Relações-Étnico Raciais na Escola.....	135

Introdução

A formação de professores no Brasil é um tema em debate no campo da educação. A disputa para estabelecer sentidos, ideologias e cultura resultou em estudos e concepções teóricas de diferentes campos disciplinares. A educação é um lugar de disputa, enunciação de discursos e manifestação da diferença em uma relação contingente entre os diferentes atores culturais e sociais que por ela circulam. Na história, principalmente aquela que se refere a educação brasileira, observamos esse conflito na escola e nos cursos para a formação de professores desde a criação das primeiras Escolas Normais.

É imprescindível compreender o contexto histórico no que se refere à formação de professores no Brasil, identificar e entender as motivações e o processo para sua institucionalização. Segundo Demerval Saviani (2009), a formação de professores institucionalizada começou a ser reivindicada no século XIX, após a Revolução Francesa. A importância de instrução escolar influenciou a criação de Escolas Normais, instituições direcionadas para formar professores. Segundo o autor, é no decorrer do século XIX que países como França, Itália, Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra instituíram suas Escolas Normais. No Brasil, essa atenção para a formação de professores emerge após a independência. A institucionalização da formação de professores no Brasil tem um percurso demarcado por diferentes iniciativas e períodos históricos. Segundo Saviani, são eles:

1. Ensaio intermitentes da Formação de Professores (1827- 1890) [...], 2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932) [...], 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939) [...], 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação dos modelos das escolas normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Adventos dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006). (2009, p.143 e 144).

Observando os períodos descritos pelo autor, é possível afirmar que as Escolas Normais foram as primeiras instituições destinadas à formação de professores no Brasil. A partir da análise de Saviani (2009), é possível compreender que os “ensaio intermitentes da Formação de Professores (1827- 1890)”¹ contribuiu para a criação das Escolas Normais. No Rio de Janeiro, em 1835, foi instituída a primeira Escola Normal com o intuito de formar professores

¹ Op.cit.

habilitados ao ensino de crianças que frequentavam a escola das primeiras letras (ensino primário).

Mas, é no estabelecimento e “expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)”² que a formação do professor passou a ter enfoques direcionados para a riqueza do currículo, a ênfase nos exercícios práticos e a preocupação com o ensino de uma proposta didático-pedagógica, com a reforma das Escolas do ensino Normal em São Paulo, em 1890. Esse modelo de escola tornou-se exemplo para as demais Escolas Normais do Brasil (SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani (2009), as Escolas Normais, apesar de difundidas pelo Brasil com influência da iniciativa paulista, demonstraram falhas no que se refere à Educação. Por esse motivo, sucedeu uma nova fase dos Institutos de Educação que deixariam de contemplar somente ensino, e passam a abarcar também a pesquisa. Segundo o autor, essa fase demarcou um dos momentos cruciais para a história da formação de professores no Brasil, pois remete à “organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)”³ com a reforma de 1932, cujo um dos interlocutores foi Anísio Teixeira⁴, influenciado pelo movimento escolanovista⁵. O objetivo central consistia em retirar o que chamava de vício das Escolas Normais, a proposta de ser uma escola de cultura geral e profissional. Apesar de promissor, com o intuito da diminuição da formação superficial e apenas de cunho profissional que as escolas normais obtinham, Anísio Teixeira não conseguiu dar continuidade ao projeto por causa da perseguição política imposta pelo Governo Vargas. Saviani ainda argumenta que, no âmbito do contexto da formação de professores, houve a “organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação dos modelos das escolas normais (1939-1971)”⁶ para a formação de docentes que fossem habilitados para o exercício do magistério nas escolas secundárias. A iniciativa elevou

² Op. cit.

³ Op. cit.

⁴ Anísio Teixeira foi um dos principais articuladores no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendeu a universalização da escola pública, gratuita e laica. Entre as principais bandeiras de luta se destacou a renovação do sistema educacional brasileiro. Para saber mais sobre o Manifesto dos Pioneiros: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 19 dezembro de 2019.

⁵ O movimento escolanovista, conhecido também como Escola Nova, surgiu entre o final do século XIX e início do século XX na Europa e Estados Unidos. Fez críticas ao modelo do ensino Tradicional, articulando uma defesa por renovação da educação ao qual o professor não era mais o centro do ensino. Nessa concepção, o aluno e a experiência eram o centro do debate, em que a criatividade e espontaneidade eram eixos da aprendizagem que concebia cada indivíduo como único ao qual o importante era aprender a aprender (SAVIANI, 2012).

Disponível em:

https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf. Acesso em: 19 de dezembro de 2019.

⁶ Op. cit.

os Institutos de Educação a nível Superior, culminando na organização da Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil a partir do decreto de lei nº 1.190⁷. O decreto instituiu as atribuições e finalidades dos cursos de Licenciatura e Pedagogia que ficaram conhecidos como 3+1, ou seja, em três anos obtinha-se formação como bacharel, e após esse período era imprescindível a realização do curso de um ano de didática para habilitação à docência. Sobre o curso de Pedagogia, sua função era na formação de bacharéis para a atuação de técnicos da educação e licenciados para a docência na Escola Normal.

Mas, a partir de 1964 algumas mudanças no que se refere à legislação ocorreram. A criação da lei. 5.692/71 trouxe modificações e adequações para o Sistema de Ensino, dessas modificações destaca-se “a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”⁸. Apresentou-se uma nova estrutura que instituiu “a habilitação específica do 2º grau para o exercício do magistério em primeiro grau” (SAVIANI, p. 147, 2009). Essa habilitação “foi organizada em duas modalidades: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (op. cit.)”

Além disso, a Lei. 5.692/71 definia que para as quatro últimas séries do 1º Grau (Ensino Fundamental), e para o ensino do 2º Grau (Ensino Médio) era necessária uma formação de professor a nível de curso superior. Esse curso poderia ser de licenciatura curta (duração de 3 anos) ou a plena (duração de 4 anos). O curso de Pedagogia, nesse contexto, obteve outra atribuição: formar professores, e, também especialistas em Educação – diretores de escola, orientadores educacionais, inspetores e supervisores escolares. (op. cit.)

É possível identificar, a partir da análise de Saviani, que o curso de Pedagogia teve recorrentes transformações em sua habilitação. Na década de 1980, movimentos favoráveis à qualidade e especificidades do curso de Pedagogia culminou em sua reformulação. O curso passou a incluir a formação de professores para a Educação Infantil e Sériais Iniciais do Ensino Fundamental. (Saviani, 2009). “Os Adventos dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996- 2006)”⁹ surgem no contexto da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Neste contexto, além do

⁷ Sobre a Lei nº 1.190 à saber: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dezembro de 2019.

⁸ Op. cit.

⁹ Op. Cit.

curso de Pedagogia, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores passam a oferecer habilitação e formação para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quando analisamos a história da formação de professores no Brasil, percebemos lacunas e esvaziamentos, principalmente no que se refere à educação primária. A formação de professores para o ensino primário (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) foi demarcada por contestações, no que se refere a legitimação do modelo e espaço institucional de formação. O que inicialmente ficou sobre a responsabilidade das Escolas de Ensino Normal, sucedeu de forma gradativa para os cursos de Nível Superior. Com os intensos debates, ao longo da formação para a docência no Brasil, ocorreu a legitimação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que o instituiu como a formação inicial de professores para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade), Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e nas disciplinas pedagógicas das escolas do Curso Normal (BRASIL, 2005).

Para além dos próprios debates e disputas políticas em torno da formação de professores e do curso de Pedagogia, outras demandas e urgências emergiram reforçando a importância de uma formação docente com qualidade. Entre elas, destaca-se a inserção da discussão e obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, redação dada pela Lei nº 10.639 em 2003, modificada pela lei nº 11.645 em 2008, que insere também a história e a cultura indígena.

A Lei 10.639/03 é uma reivindicação política do movimento negro, uma política de ação afirmativa que trouxe para o campo da educação a inserção da história e cultura da população afro-brasileira e africana. A obrigatoriedade da lei na Educação Básica trouxe a emersão dos saberes emancipatórios produzidos pelo movimento negro, que tem demarcado em sua história a educação como lócus da produção de saberes e possibilidades na luta contra a desigualdade social proveniente da discriminação racial. Entretanto, ainda há avanços necessários para sua implementação de forma eficaz e abrangente. Segundo Nilma Lino Gomes (2001), muitos educadores reafirmam e reproduzem práticas racistas, ocasionando práticas pedagógicas excludentes. Da escolha de um mural até a forma como os meninos negros são tratados, a escola, muitas vezes, proporciona e reafirma a exclusão racial e social estruturada na sociedade. Isso acontece, segundo Gomes (2008a), em virtude da própria formação cultural e social construída em nossa subjetividade devido aos conceitos ensinados às crianças e até mesmo na vida adulta.

A inserção da Lei 10.639/03 na Educação Básica foi um dos caminhos possíveis, articulado pelo movimento negro, na luta contra o racismo e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Junto à lei, documentos norteadores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs) apontam possibilidades para a construção de uma educação antirracista. As DCNs apresentam saberes necessários para o currículo da Educação Básica, e argumentam que um dos fatores essenciais para que a educação das relações étnico-raciais aconteça, de forma plena, é a inserção da discussão no Ensino Superior.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004).

Não há uma grande eficácia na implementação de uma lei para a educação sem a formação do professor. Segundo Pereira (2011), há professores que ainda questionam a lei e sua obrigatoriedade, consideram como um conteúdo extra no currículo, inserido através de uma sanção legislativa. Entretanto, isso resulta de uma ausência da discussão do racismo na sociedade, e de um desconhecimento das histórias e culturas herdadas dos povos africanos na formação inicial e continuada desses professores. Sabemos que ainda há lacunas no currículo de licenciatura plena em Pedagogia que aborde essas perspectivas (FERREIRA, 2018).

Ao longo de todo o documento das Diretrizes, que vai desde o parecer do conselho até a homologação, a formação do professor demonstra grande relevância, a importância de garantir o conteúdo acadêmico, formação inicial e continuada, e materiais pedagógicos ofertados pelos sistemas de ensino para a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, observamos que há educadores da Educação Básica que não inserem, de forma crítica, o que a lei propõe. A inserção das DCNs no currículo da Educação Básica, em estabelecimentos de ensino distintos, é reduzida a um tema transversal, abordado em projetos no mês de novembro. Acreditamos que um trabalho qualitativo que valorize a história e a cultura afro-brasileira e africana, sem reforçar estereótipos, exige uma formação pedagógica e profissional consistente, seja ela inicial ou continuada. Entretanto, consideramos que na formação inicial do professor há possibilidades mais abrangentes de construir um currículo que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira, potencializando o compromisso de uma educação antirracista.

Neste sentido, percebemos que é crucial a investigação de como as Universidades geram os cursos de licenciaturas e inserem nos currículos as discussões das DCNs. Pensando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, direcionamos o nosso olhar para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, responsável pela formação de professores que irão atuar nesse segmento de ensino. Compreendemos que há outros espaços como os movimentos sociais, movimento negro e as próprias narrativas de vida que são educativas e têm, em seu lócus de atuação, potência para a discussão de uma educação antirracista possibilitando formação. Entretanto, consideramos que o lugar da Universidade como um espaço de fronteiras, convívio com os ímpares e de intensas disputas, pode proporcionar esse debate na formação inicial dos professores que passam por ela, possibilitando discussões, tensões e sensibilização sobre a temática racial presente na sociedade.

Dessa forma, buscamos a compreensão de como e com quais caminhos um debate, de caráter institucional, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais tem se tornado potente dentro de um curso de formação de professores. Diante disso, a proposta dessa pesquisa se materializou na investigação do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)-Seropédica. Para isso, realizamos análise documental, entrevista com a coordenação do curso e aos egressos que estejam atuando como professores regentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Caminhos e descaminhos percorridos

A formação de professores é crucial para o bom desempenho do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a formação pedagógica tem de estar vinculada às diversidades educacionais e sociais presentes no universo escolar. É necessária uma formação que se comprometa a discutir acerca das questões sociais. Segundo Quijano (2005), o colonialismo europeu, e sua expansão no mundo, construiu uma perspectiva de dominação eurocêntrica do conhecimento por meio de uma ideia de raça e hierarquia social, legitimando ações de superioridade e inferioridade, estabelecendo relações de poder e estruturas sociais, tendo naturalizadas as relações de dominação entre europeus e não europeus.

Sou mulher negra, moradora da Baixada Fluminense, residente no município de Duque de Caxias - com um dos maiores índices populacionais de pessoas negras - e oriunda da classe popular, e minha identidade, no entanto, foi forjada por uma perspectiva eurocêntrica, estruturando as minhas relações sociais e influenciando na construção da minha subjetividade.

Segundo Quijano (2005), a colonização protagonizou o eurocentrismo da modernidade, interligando a posição de poder com a Europa Capital, concentrando as formas e divisão do trabalho moderno que sobrepôs às outras atividades que não fossem de iniciativa europeia. Essa modernidade colonial definiu quais seriam os conhecimentos superiores, ao qual o não-europeu se tornou inferior originando “um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (GOMES, 2012a, p. 102).

Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012a, p. 102).

Esse imaginário construiu uma ideia de raça que antes mesmo de ser um conceito científico “foi sendo formulada como uma ideia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial” (Ibid., p.730). Essa classificação e estratégias de poder se estruturaram nas interações sociais e influenciaram a construção de identidades e subjetividades. A modernidade europeia ocidental e sua face mais terrível, a colonialidade,¹⁰ trouxeram a superioridade dos saberes e padrões estéticos-corpóreos, tornando inferior aqueles que apresentassem traços fenotípicos não-europeus. Essa colonialidade se constituiu em minha trajetória, construindo uma subjetividade eurocêntrica, aprendendo desde cedo qual o lugar do corpo negro na sociedade brasileira. Diante disso, precisei me submeter ao que fosse mais próximo de um outro corpo, que não fosse o meu. Se a cor da pele não era uma possibilidade de ser modificada, encontrei no cabelo os caminhos para me construir o mais próximo de um estereótipo colonial.

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/ inferioridade, beleza/feiúra. (GOMES, 2003a, p.80).

¹⁰ Entendemos e concordamos com Quijano (2005) de que a colonialidade é sustentada pelo pensamento Ocidental e colonial, construído e sustentado por uma ideia de raça e hierarquia social imposta pelo colonialismo europeu. Essa ideia naturalizou as relações sociais de dominação entre europeus e não-europeus. Culminou em um capitalismo colonial moderno, resultando, segundo Quijano, em uma colonialidade do poder.

Segundo Gomes (2003a), o corpo, o cabelo e a estética fazem parte da construção da identidade negra, e sofrem marcas da colonialidade em sua construção. Desde cedo, aprendi que alisar o cabelo permitia me aproximar de um estereótipo europeu e ter aceitação social. A educação escolar, de certa forma, também contribuiu porque, em diferentes situações, silenciava as marcas da colonialidade e não construiu um espaço para o questionamento e contribuições de outros povos. A história do negro era abordada somente no contexto da escravidão, contendo livros didáticos que retratavam apenas esse período, sendo o único em que a África era mencionada. Enquanto criança, fui submetida a forjar uma identidade que não contemplava toda a história da minha ancestralidade. Entretanto, o protagonismo do movimento negro brasileiro no combate ao racismo ressignificou o sentido da palavra raça, concebendo-a como uma construção social e política, trazendo para o meio social a valorização do negro, dos saberes, da cultura, do corpo, do cabelo e da estética.

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, da outra visibilidade a questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (GOMES, 2012a, p.731).

Quando eu ressignifiquei a raça, desloquei o lugar da inferioridade, construída pelo pensamento colonial, para o lugar da afirmação, construída pelo movimento negro. A história, a cultura, a política e os saberes daqueles que me sucederam passaram a influenciar minhas escolhas e olhares, descolonizando a visão que eu tinha da minha própria identidade. Hoje, eu desconstruo e construo a minha identidade e subjetividade através das pesquisas e trocas de saberes sobre o povo negro, culturas e histórias.

Entretanto, percebo que a escola ainda mantém práticas segregadas e racistas, fato observado através das escolhas dos livros didáticos, murais e até mesmo das falas do cotidiano. Observo também que muitas crianças negras não se reconhecem e nem se aceitam. Piadas preconceituosas relacionadas ao cabelo, cor e outras características fenotípicas fazem parte da trajetória de muitas crianças negras que são silenciadas, às vezes, por seus próprios professores. Ao final da graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, escolhi como tema de monografia um estudo de caso em uma escola municipal da Baixada Fluminense

com o intuito de investigar as possibilidades e dificuldades que os professores e equipe pedagógica encontravam para inserir o que a Lei 10.639/2003 propõe.

A pesquisa envolveu uma breve análise de documentos norteadores que abordavam questões e modificações relacionadas à Lei 10.639/03, revisão bibliográfica e referencial teórico que discutissem o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, questionários com perguntas abertas e fechadas aplicados a nove professores da escola, entrevistas semiestruturadas a direção e equipe pedagógica e análise do Projeto Político Pedagógico institucional. Ao analisar os dados coletados, compreendi que a ausência da formação inicial dos professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é um dos fatores que geram a desinformação, e a falta de compromisso político para uma educação antirracista.

Portanto, diante da minha trajetória enquanto mulher, negra, professora, articulada à formação acadêmica e às indagações que surgiram após a monografia, trago como proposta de dissertação a investigação do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), do campus de Seropédica, como formação inicial de professores habilitados para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivo compreender como o currículo oferecido possibilita aos egressos, ou não, a negociação dos saberes para uma educação antirracista em sua prática docente. A escolha do curso de Pedagogia do campus de Seropédica da UFRRJ se justifica pelo fato de incluir em seu currículo, de forma obrigatória, as disciplinas de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola, e a de Cultura Afro-brasileira.

Algumas características primordiais remeteram para a escolha desse campo de pesquisa, entre elas destacam-se a inserção da disciplina obrigatória intitulada Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola para todas as licenciaturas, tendo concurso público específico para o docente dessa disciplina, oferecida no 4º período do curso de Pedagogia, e da disciplina de Cultura Afro-Brasileira, oferecida no 8º período.

Segundo Cavalleiro (2006), a sociedade brasileira ainda silencia no que se refere ao racismo e a desigualdade. Na educação, isso está estruturado no cotidiano, nos diálogos e em práticas homogêneas ao qual não valorizam as especificidades, culturas, histórias e identidades dos grupos étnicos que fazem parte do ambiente escolar. É imprescindível que educadores estejam inteirados sobre as questões pertinentes ao racismo, práticas eurocêntricas e a importância de sua desconstrução. Segundo a autora:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, 2006, p. 23).

Para compreender e desconstruir essa hierarquização que autora expõe na citação acima, é necessária uma formação educacional pautada nas relações étnico-raciais e em uma educação antirracista. A formação do professor, e principalmente a inicial, precisa assumir o compromisso político de enfrentamento ao racismo, e ao mesmo tempo a troca de saberes sobre as culturas e histórias africanas. Há uma diversidade de materiais pedagógicos, teóricos e pesquisas sobre o trabalho com história e cultura afro-brasileira e africana, assim como as questões étnico-raciais produzidos, principalmente após a lei 10.639/2003 (Almeida e Sanchez, 2016). Entretanto, entender de que forma os professores que exercem docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão compreendendo e trabalhando com a temática em sala de aula requer uma análise de sua formação profissional e educacional.

Nesse sentido, percebo que analisar o curso de pedagogia da UFRRJ é crucial pois apresenta, em sua grade curricular e estrutura, ações, formação e conhecimento para a abordagem das questões étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, racismo e antirracismo na educação. O objetivo desse trabalho é compreender o impacto que as disciplinas de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola e Cultura Afro-brasileira causam no currículo de Pedagogia, e como os egressos que estão atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem, ou não, esse impacto na negociação de saberes para uma educação antirracista em sua prática docente. De que forma o que se produz em relação à educação antirracista, nas disciplinas já mencionadas, do currículo de Pedagogia da UFRRJ, faz diferença na prática pedagógica dos egressos que atuam nos anos iniciais? E que sentidos eles dão à essa formação? Quais sentidos os professores, formados pelo curso de Pedagogia da UFRRJ e que atuam nos anos iniciais, dão ao currículo que constroem para o exercício da sua docência, a partir do currículo que é oferecido em sua formação inicial para o exercício do magistério?

Compreendo que no currículo escolar agregamos valores, concepções e leituras de mundo, decidindo o grau maior ou menor de importância e relevância dos diferentes saberes que circulam na sociedade. Segundo Candau e Moreira (2007), existe uma hierarquia de saberes inseridos no currículo e conhecimento escolar estabelecendo o que é ou não significativo

de ser aprendido, vivido e valorizado. Essa hierarquização silencia e segrega as diferentes vozes e culturas que permeiam no meio escolar e na sociedade, ocasionando o distanciamento e padronizando o saber. O trabalho com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não é retirar, sobrepor ou hierarquizar um conhecimento, significa, segundo Bhabha (1998), negociar os diferentes saberes que se constroem nas interações sociais, onde a enunciação das diferenças culturais acontece, e se articula produzindo entrelugares, que resulta na construção de hibridismos culturais¹¹. A negociação rompe com a ideia de saberes binários, que conduziram à segregação e o silêncio que por anos perpetuaram e foram ocasionados pelo colonialismo no Brasil.

Para pensar em currículo, educação antirracista e negociação de saberes foi primordial ouvir aqueles que tiveram a formação oferecida na Universidade, e agora negociam esses saberes com outros pertencentes ao currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É por isso que realizamos entrevistas individuais com cinco egressas¹² que estão/ou já atuam como professoras regentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, o critério era que o primeiro contato com a formação de professores tivesse sido na graduação em Pedagogia, retirando a possibilidade de entrevistar professores que tivessem formação pelo Curso Normal, mas diante do histórico da UFRRJ poderia haver incompatibilidade ou dificuldades para encontrar esses egressos. Diante disso, o critério estabelecido foi que os egressos tivessem cursado as disciplinas obrigatórias já mencionadas. As entrevistas realizadas tiveram como princípio a metodologia da história oral.

Utilizando os estudos da metodologia da história oral de Verena Alberti (2004), foi possível entender como a experiência na graduação, somada a formação da profissão docente propicia construções de uma narrativa que dá vida ao currículo que foi vivido e aquele que está sendo construído. Permite reviver o currículo que foi oferecido durante a graduação em um contexto e compromisso de uma luta antirracista. Utilizando a metodologia de entrevista da história oral foi possível perceber que:

Como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente. (ALBERTI, 2004, p.15).

¹¹ O conceito de negociação e hibridismo cultural de Bhabha (1998), é apresentado no 2º capítulo desse trabalho.

¹² As egressas entrevistadas são apresentadas no 3º capítulo. Não houve intenção de recorte de gênero, mas o feminino foi predominante nas entrevistas, nesse sentido é adotado a partir de agora esse gênero para se referenciar as egressas entrevistadas.

Alberti (2004), descreve alguns campos da história oral; para este trabalho a história do cotidiano ajuda entender como o cotidiano das professoras é construído através do currículo e como essas professoras propõe, ou não, uma educação antirracista. Na análise das entrevistas é possível compreender como as egressas atribuem as ações passadas à uma construção de memória que influencia na ação enquanto docente. Esse conjunto de conhecimentos construídos ao longo do curso de pedagogia da UFRRJ podem ocasionar ou não a construção de um saber docente para a legitimação de um currículo antirracista, mas mantendo o cuidado, no momento da análise da entrevista, da memória em disputa. O que para uns pode ter sido uma experiência relevante no curso de Pedagogia, para outros pode não ter ocasionado impactos significativos, por não considerarem os assuntos abordados de grande relevância ou necessidade. (ALBERTI, 1998).

Os caminhos metodológicos nem sempre seguem o percurso desejado, nesse sentido encontrar os egressos foi um desafio colocado pelo campo que direcionou ao deslocamento da zona de conforto. Primeiro, foi realizado um contato inicial com a coordenação do curso de Pedagogia da UFRRJ, como não houve um retorno imediato e o prazo para o trabalho não era extenso buscou-se outras possibilidades. O principal foi através das redes sociais, onde, inicialmente, foram encontradas quatro egressas, dentro do critério estabelecido. Entretanto, o retorno para agendamento das entrevistas não ocorreu no prazo previsto, sendo necessário procurar outros sujeitos para a pesquisa. Talvez, tenha sido esse o momento mais complexo da coleta de dados durante o percurso, pois foi necessário recorrer a diferentes grupos das redes sociais. O resultado da procura era conflitante: às vezes, era encontrado o egresso formado pela instituição, mas anterior a obrigatoriedade da disciplina, ou, então, que cursou as disciplinas, porém, não estava atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Havia, ainda, quem tivesse cursado a disciplina, atuasse na docência, mas havia sido formado pelo curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, o campus de Nova Iguaçu da UFRRJ.

Diante disso, foi estabelecido apenas que o egresso tenha sido formado em pedagogia na UFRRJ - Campus de Seropédica, e cursado as disciplinas citadas nessa pesquisa. Dessa forma, percorri os municípios de Nova Iguaçu, Itaguaí, Mesquita, Rio de Janeiro (Zona Oeste) e Seropédica – no próprio Instituto de Educação da UFRRJ -, para encontrar, selecionar e realizar as entrevistas.

Ao todo, foi possível encontrar presencialmente onze¹³ egressos, sendo utilizado apenas cinco entrevistas para atender os dispositivos metodológicos¹⁴ atribuídos a esse trabalho.

Além da entrevista com as egressas, foi realizada a entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia. Optou-se por não realizar a entrevista com os professores que ministram as disciplinas investigadas porque o objetivo da pesquisa é compreender o seu impacto através da visão dos egressos. Além disso, não haveria tempo hábil para um trabalho qualitativo que envolvesse entrevistas a partir da metodologia da história oral com esses professores, coordenadora do curso e os egressos.

Esse estudo está dividido em três capítulos, os quais trazem discussões que compõem e buscam responder às questões e objetivo principal dessa pesquisa. No primeiro capítulo, contextualiza-se o curso de Pedagogia como formação inicial de professores, discorrendo sobre as principais disputas ao longo da história da educação brasileira, a institucionalização do curso e o lugar da educação antirracista nos documentos que norteiam a formação de professores no Brasil. No decorrer da discussão, é apresentada a UFRRJ contextualizando a história da instituição, a criação do curso de Pedagogia, sua organização no Campus de Seropédica, as disputas, mudanças no currículo e nuances em sua estrutura curricular - destacando o lugar ocupado pelas disciplinas mobilizadoras para a escolha do campo e recorte do tema desse trabalho. Para esse capítulo, foram realizadas análises documentais do curso disponíveis nos portais da UFRRJ e os seus respectivos departamentos; artigos que discutam a formação docente; entrevista com a coordenadora do curso; a dissertação de Verônica Moraes Ferreira, defendida em 2013, e a tese de mesma autoria defendida em 2018, onde discorre sobre o curso de Pedagogia e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na UFRRJ¹⁵.

¹³ Dos onze egressos, dois estudaram no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, três são de turmas anteriores da obrigatoriedade da disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola, apesar de terem cursando a de Cultura Afro-Brasileira, e um não está atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas na coordenação de um pré-vestibular social.

¹⁴ Das cinco egressas entrevistadas, duas são anteriores à obrigatoriedade das disciplinas no currículo. Mas, a experiência dessas egressas, aqui chamadas de Maria e Luísa (nomes fictícios), foram cruciais para essa pesquisa porque cursaram a disciplina enquanto optativa. Além disso, Maria demonstra uma experiência intrigante na militância do movimento negro durante o curso de pedagogia que mobilizou outros estudantes.

¹⁵ Em sua dissertação intitulada *Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo curso de pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ*, defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense-UFF, traz como objeto de pesquisa o Currículo do curso de pedagogia do Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Na sua tese o título *Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia*, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo-USP teve o intuito de dar continuidade a sua pesquisa de dissertação do mestrado, com objetivo de investigar o tratamento conferido às relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia da UFF, UNIRIO, UFRJ e UFRRJ.

No segundo capítulo, discorre-se sobre currículo argumentando a concepção conceitual adotada neste trabalho imbricado com a concepção de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, utilizada por Elizabeth Macedo (2006a). Além disso, estão articulados autores que auxiliam pensar no currículo como um entrelugar na negociação de saberes a partir de uma perspectiva pós-colonial, tais como Homi Bhabha (1998) e Stuart Hall (2016). Ainda nesse capítulo, é abordado de que forma estão sendo entendidos a concepção e o lugar da educação antirracista no currículo, utilizando as argumentações teóricas de Nilma Lino Gomes (2017) e Eliane Cavalleiro (2001).

No terceiro capítulo, foi construída a relação entre o currículo vivenciado no curso de Pedagogia e o construído na prática docente, através de análises das entrevistas com as egressas. Essa relação articula os saberes adquiridos durante a graduação, e outros espaços formativos, com as possibilidades de negociações para a construção de uma educação antirracista na prática docente, e, ainda, os referenciais teóricos selecionados, na incumbência de responder as questões construídas para essa pesquisa.

1. Entre saberes e práticas antirracistas na formação docente

A história da formação de professores no Brasil é complexa e abarca multiplicidades de tensões e disputas, principalmente no que se refere ao currículo. Essas disputas são estruturadas por epistemologias que ainda não incluem a discussão de uma educação antirracista nos cursos de formação inicial para professores. Entretanto, é notório o racismo estrutural e estruturante na sociedade, e conseqüentemente na escola, isso remete à urgência de repensar os cursos de licenciatura e as possibilidades de inserção da discussão de uma educação para as relações-étnico raciais.

Nesse sentido, apostamos na formação inicial dos professores como lugar necessário e indispensável para a emersão da discussão de uma educação que seja igualitária, justa, democrática e antirracista. É o lócus privilegiado da formação docente e por isso deve ser incluída, de forma institucional e garantida pelo Estado brasileiro, a discussão para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e as relações étnico-raciais. Não se trata de nenhum determinismo, ou único lugar possível para que essas discussões possam ser pautadas, mas entendemos como a obrigatoriedade em conformidade com o que as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs) estabelece:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.(BRASIL, 2004, p. 31.).

É importante salientar: as DCNs afirmam que as Instituições de Ensino que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores devem inserir em seus programas a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento, organizado em 2006, pautando as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁶ em todos os níveis da Educação Básica, Educação Quilombola e nas Licenciaturas. Cada grupo de trabalho traz no cunho da sua discussão concepções teóricas e práticas como orientação para a inserção de uma educação antirracista potente da Educação Infantil ao Ensino Superior, conforme estabelecido pela Lei. 10.639/03 e as DCNs. Apesar de o documento ser de 2006, acreditamos que o mesmo colabora na discussão, principalmente para reafirmar a importância de os Sistemas de Ensino estarem em consonância com o Artigo 26 - A da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), de 1996, que estabelece em toda a Educação Básica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

É importante destacar que a inserção da discussão na LDB é fruto do engajamento político dos movimentos sociais, especificamente do movimento negro, tendo como primeira mudança a Lei 10.639/03, sancionada pelo, então, Presidente Lula e que além de tornar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana obrigatório na Educação Básica, também estabelece, no artigo 79-B, da LDB, o dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra. A lei foi modificada pela a de nº 11.645/2008, incluindo a história e cultura indígena. (BRASIL, 2008). Entretanto, como um posicionamento político, traremos à discussão a lei 10.639/2003 como repercussiva das discussões que passam a surgir dentro do campo da educação após ser sancionada, remetendo a promulgação das DCNs, em 2004, e a publicação com as Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2006.

¹⁶ A saber: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf.

No que se refere ao documento das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacamos o Grupo de Trabalho coordenado por Rosana Batista Monteiro¹⁷ com abordagens específicas para as Licenciaturas e para o curso de Pedagogia. Segundo Rosana Monteiro (2006), podemos afirmar que ainda somos a geração que veio de uma Educação Básica excludente, eurocêntrica e colonial. Das discussões que trazem a população negra como constituidora da história da nação brasileira - as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, a diáspora, a luta dos escravizados para abolição e do movimento negro pós-abolição - à reivindicação de direitos sociais, políticos e econômicos, não houve espaço, e isso historicamente, pelo menos no plano institucional, nos currículos escolares. Somos, ainda, a geração que viu o negro nos livros didáticos serem tratados como subalternos, subservientes e pacíficos. Imagens que trazem um escravizado a mercê dos Senhores do Engenho, a serviço da Casa Grande e que nem cogita se rebelar contra o sistema. Mas, a história que a nós foi contada, por uma ordem do discurso majoritariamente branca, não é e nunca foi a história vivida, acontecida, experimentada, realizada. E é nesse intuito que acreditamos e concordamos com Rosana Monteiro (2006) da inserção dessa discussão nas Licenciaturas.

Entendemos que uma formação para as relações étnico-raciais, na formação inicial, possibilita a introdução e sensibilização no que se refere a uma educação antirracista. Compreendemos que todos os espaços podem ser formativos, mas é necessário deixar em evidência que o racismo é estrutural e estruturante em nossas relações, na subjetividade, formação de identidades, levando à naturalização de práticas racistas e excludentes. Oculta-se quem é e foi o negro na sociedade brasileira, que histórias emergem da diáspora, que culturas se ressignificam com ela. Rosana Monteiro (2006), aponta, inclusive, a importância de outras graduações, não necessariamente comprometidas com a Licenciatura, como aquelas ligadas à saúde, a pensarem na história e especificidades da população negra.

¹⁷ Professora Adjunto IV do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar/Sorocaba. Graduada em pedagogia pela UNESP- Araraquara (1989-92), Mestre em Educação pela UNICAMP 1993-96) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2010). É líder do ETNS - Grupo de Pesquisa em Educação, Territórios Negros e Saúde, ex-integrante do GEPEFH - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Economia Política da Educação e Formação Humana/UFSCar e do LEAFRO - Laboratório de Estudos Afro-brasileiros da UFRRJ. Trabalha com temas relacionados às políticas educacionais, formação de profissionais da educação para as relações étnico-raciais. Coordenou o curso de Pedagogia (UFSCar-So) de 12/2013 a 12/2015, Coordenadora de Relações Étnico-raciais da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE-UFSCar) 2016-2017; atualmente é representante da Core/SAADE no campus Sorocaba. Integra o GT 21 Educação e racismo -ANPED e o GT Racismo e saúde - ABRASCO. Está credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH-So/UFSCar). Informações disponíveis: <https://www.escavador.com/sobre/5871500/rosana-batista-monteiro> . Acesso em: 21 dez. de 2019.

O desafio apresentado é pensar em uma educação antirracista que vá além dos dias 13 de maio e 20 de novembro. Isso implica em uma formação inicial de professores que compreenda a inserção da discussão em todos os espaços, não apenas em situações nas quais o racismo ocorra de forma explícita. Voltamos a afirmar, o racismo está aqui, estruturado à sociedade, ele não aparece em uma determinada situação, ele é a própria situação. Relacionando com a discussão que Rosana Monteiro traz no documento, é possível destacar a necessidade de os cursos de licenciatura terem, além de disciplinas obrigatórias que remetam à discussão, os seus Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) com a inserção das questões étnico-raciais nos tempos e espaços do curso.

Entretanto, antes de pensarmos como os cursos de formação inicial para professores podem e conseguem inserir em seus tempos e espaços a educação antirracista, contextualizaremos, de forma breve, as relações tensas que se estabelecem na formação de professores no Brasil. Para esse trabalho, abordaremos o curso de pedagogia como um lugar de formação para a docência, suas tensões e disputas.

1.1 O lugar da pedagogia na formação de professores no Brasil: Tensões e disputas.

A formação de professores no Brasil passou por vários momentos de mudanças, construções e desconstruções ao longo da história. De 1835, com a primeira Escola de Curso Normal, a 2006, com homologação das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, muitas inferências, projetos de lei e concepções de educação foram forjadas. Nesse sentido, pretendemos de forma sistemática e contextual trazer as principais mudanças ocorridas, da Escola Normal da Corte até a institucionalização do curso de Pedagogia, tal como hoje se estrutura. O intuito é compreender de que forma foram as disputas em torno da formação do professor para a escola primária, o que hoje se denomina como anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em diferentes momentos da história observamos a preocupação do Estado brasileiro com a formação primária, e de a construção de um sentimento de identidade nacional através da Educação. À margem disso, encontra-se a população negra, excluída ou sequer viabilizada para qualquer formação. Na verdade, ela não teve, por um longo período na história, acesso a qualquer tipo de instrução educacional sobre a responsabilidade do Estado. Todos os ensaios dessa população para uma educação formal se deram no âmbito do movimento negro, se

articulando em prol desse objetivo, como é possível observar nas ações da Frente Negra Brasileira que mantinha uma classe de alfabetização, e do Ensino de Jovens e Adultos organizado através do Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como seu articulador Abdias Nascimento¹⁸.

Ainda que haja no contexto de democratização do acesso à escola primária a possibilidade de a população estar inserida, quando no contexto da Primeira República é permitido ao acesso de negros e índios na escola, ela não é consolidada. A discriminação, o preconceito, além das questões sociais e econômicas, impossibilitavam essa população de estar nessa instrução primária. O acesso às Escolas Normais era mesmo impensável, já que para sua admissão era necessário saber ler e escrever.

Para compreendermos essas disputas e tensões que se desdobram na formação docente e nos levam a pensar no curso de Pedagogia, enquanto lócus da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos entender o seu contexto histórico que começa a ter seu engajamento, enquanto debate, após a revolução francesa e a difusão das escolas normais no mundo, em meados do século XIX (SAVIANI, 2009). Luciana Silva afirma que:

[...]apenas a partir de 1822, com o processo de Independência do Brasil, que observamos movimentos no sentido de uma construção e afirmação de uma nação brasileira que possibilitaram discussões sobre iniciativas de institucionalização da formação educacional.” (SILVA, 2018, p. 21).

Esses movimentos, ainda influenciados de certa forma pela revolução francesa, durante o Império demonstravam intencionalidade para a construção de uma identidade nacional através da Educação. Isso demonstra o primeiro campo da disputa na formação de professores, não estamos apenas pensando em um currículo que possa vir a ser inserido, mas em concepções de identidades nacionais que são forjadas através dele. Ou seja, as disputas são travadas e se estabelecem nas relações, e o espaço para a formação de professores causa impactos e mudanças de paradigmas nas disputas desses lugares.

Segundo Silva (2018), em 1824, na Constituição Política do Império do Brasil, foi garantida a instrução primária pública e gratuita para todos os cidadãos. Nesse primeiro momento, índios e escravizados não tinham acesso à escola e nem eram discutidos como

¹⁸ Sobre os ensaios para o acesso a educação da população negra e a articulação do movimento negro abordaremos no capítulo 2.

cidadãos, para formar esse sentimento de nação. Em 1827, com a Lei de 15¹⁹ de outubro, foram criadas as escolas de primeiras letras no território nacional e se passou a exigir também a formação de professores para o ensino mútuo²⁰. Já em 1834, a Lei nº16²¹ transfere a responsabilidade dos sistemas de ensino para as províncias, ficando a cargo delas oferecer a instrução para o ensino primário. Entretanto, apesar de o objetivo do Estado brasileiro ser nesse período a construção de uma identidade nacional, forjada através do ensino primário, há confrontos e impossibilidades por ausência de professores que fossem formados para esse objetivo, pois aqueles que ministravam o Ensino Primário eram leigos e principalmente de bases religiosas.

Apesar de os esforços em instituir uma Educação Primária desde meados de 1827, foi somente em 1835 que houve o primeiro ensaio de instituir uma Escola Normal para a formação de professores, inaugurada no Rio de Janeiro, na província de Niterói, mas que não obteve grandes êxitos e veio a ser extinta em 1851 (SILVA, 2018). O objetivo central era estabelecer uma Escola Normal da Corte tendo-a como um espaço de saber e prática sobre a formação docente. A escola normal obtinha assim um status profissionalizante e de grande relevância pois:

[...]como lugar profissionalizante, a escola normal objetivava formar mestres e assim produzir saberes e práticas docentes que fossem capazes de viabilizar os objetivos da instituição de formação. Entretanto, sendo um espaço controlado pelo Estado, o currículo produzido e desenvolvido na instituição era por ele orientado. (SILVA, 2018, p. 12).

Essa concepção de escola para formar professores que ajudassem a construir uma identidade nacional se configura em como as disputas de poder, e do governo, influenciam na questão da Educação e da formação de professores. Outro fato que precisa ser considerado é o esforço para a desvinculação da instrução primária por parte da igreja, buscando a descaracterização do leigo religioso, para uma formação com a identidade nacional proporcionada através do Estado. Isso não significava a extinção do ensino religioso, mas a amplitude do que se entendia enquanto educação para formar cidadãos.

¹⁹ Primeira Lei Geral relativa ao ensino elementar, que estabelece a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

²⁰ Criado por Joseph Lancaster, o método do ensino Mútuo ou Lancaster, consistia em ensinar um quantitativo grande de alunos em menor tempo e utilizando poucos recursos.

²¹ A saber: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>

Na escola da província a regência ficava a cargo de um diretor que também era professor, com um currículo enxuto envolvendo leitura e escrita, as quatro operações, língua portuguesa, geografia e princípios de moral cristã. Era uma escola para formação básica do professor, de caráter hegemônico e que expressa a identidade nacional colocada pelo Império. Porém, durante o período de funcionamento, a escola formou apenas 14 pessoas (TANURI, 2000).

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (TANURI, 2000, p. 64).

Em 1874, houve outra tentativa de uma Escola Normal da Corte, mas não se sustentou e acabou fechando em 1875. Já em meados de 1876, foram criadas duas Escolas Normais públicas que previa o estabelecimento de dois prédios. O intuito foi criar uma escola que ministrasse o ensino de homens e mulheres separadamente, entretanto o projeto não se concretizou (SILVA, 2018).

Diante disso, apesar de outros ensaios e tentativas de estabelecer Escolas Normais em outras províncias durante o Império, não houve grandes êxitos por causa de descontinuidade das políticas administrativas, currículo e baixa demanda relacionado a procura para essa formação. Assim, escolas foram criadas e extintas até em meados de 1880, quando houve uma consolidação maior dos debates acerca de projetos e reformas educacionais para a valorização da formação docente. Disputas, tensões e início da consolidação de um sistema da Educação e disciplinarização. Como afirma Tanuri (2000):

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (p. 64)

É a partir dessas ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, citadas por Tanuri, que se iniciou a mobilização para uma reforma educacional que combatesse o analfabetismo, proporcionasse uma educação moral e higienização. Os primeiros anos do regime republicano trouxeram uma ressignificação da identidade nacional e de quem participaria dela, nesse período, negros e índios passaram a constituir a nação brasileira, considerando as três raças para a construção da nação, forjando-se uma identidade, observa-se

que uma identidade embranquecida. A escola, na Primeira República, era o lugar capaz de trazer o progresso e a civilização, com um modelo educacional inspirado no europeu.

A escola normal seria assim o local para a profissionalização docente, como prática de ensino, onde se tem instrução e imitação. Lugar principal de aparelho do Estado para formar professores como aqueles que levariam a informação para os cidadãos. E em 1880, enfim, esse ideal de escola começou a se tornar mais institucional com a inauguração da Escola da Corte. Sobre ela:

[...] o acesso à formação nesta instituição se dava mediante comprovação de instrução primária e comprovação de responsabilidade quanto à vida em sociedade. Vale ressaltar que alguns concursos foram realizados a partir de 1881 para suprir a falta de profissionais na escola, fato este que não excluía a necessidade de comprovação de boa moral que deveria ser concedida por pessoas idôneas e reconhecida por tabelião. (SILVA, 2018, p. 35).

O curso era no período noturno, dividido em seis séries, ao final, entre outros requisitos, o aluno era submetido a “[...]um exame final escrito e oral composto por uma banca de professores da instituição que avaliariam o aluno dizendo se ele estava apto ou não para atuar no magistério” (op. cit.). Em 1883, houve um progresso das Escolas Normais somando vinte e dois estabelecimentos. Com a primeira guerra mundial, o sentimento de nacionalismo impulsionou ainda mais o investimento no Ensino Primário e isso resultou, em meados de 1888, numa nova reforma nas Escolas Normais com outras regras de acesso, e lugares complementares de estudo. Essa escola passou a difundir a ideia da República, passando, em 1888, a ser uma instituição da Capital Federal da República dos Estados Unidos (SILVA, 2018).

Apesar dessa Escola parecer promissora, foi a educação paulista que trouxe inovação e destaque no que se refere à formação de professores em 1890 (SAVIANI, 2009). Isso porque ela possuía dois vetores: a riqueza do currículo e a ênfase nos exercícios práticos tendo uma preocupação com o ensino de uma proposta didática-pedagógica. Esse modelo de escola virou referência para outros lugares do Brasil.

Nessas escolas foram introduzidas as idéias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais idéias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. (TANURI, 2000, p. 69).

Segundo a autora, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por modificações na educação à medida que foi se entendendo a sua importância. As principais mudanças e reformas aconteceram no Distrito Federal e em São Paulo. Em 1911, uma das reformas previa a dualidade das Escolas Normais. Aqui, as escolas complementares foram transformadas em Escolas Normais primárias e as de padrão mais elevado em Escolas Normais secundárias. Em 1917, houve, no Distrito Federal, uma reforma conhecida como Afrânio Peixoto em que o curso normal ficou dividido em dois ciclos: um preparatório para um estudo posterior e o outro profissional. Em 1920, houve a unificação dessas escolas passando a existir dez Escolas Normais Públicas. Já em 1928, outras reformas aconteceram na Escola Normal do Distrito Federal, Pernambuco e em Minas Gerais, passando a ter cinco anos para a formação: os primeiros três anos continham um ciclo geral, e os dois anos restantes o ciclo profissional. Contando, esses dois últimos, com forte influência do escolanovismo com disciplinas didático-pedagógicas e de formação profissional (TANURI, 2000).

Isso resultou em alguns problemas na formação desses professores porque um modelo era de qualidade inferior, para ser uma escola mais acessível para os menos favorecidos, e possível no contexto da época. Já o outro modelo propõe uma escola responsável pela formação docente no Ensino Primário. Essa escola contava com sete anos de formação docente para ensinar o básico, correspondente ao Ensino Primário, mais a preparação para estar apto a prosseguir na formação docente de Ensino Secundário. Segundo Tanuri (2000), por causa do modelo, a União não conseguiu manter um número elevado de escolas, isso resultou na expansão da rede privada na construção e manutenção das Escolas Normais, superando as de origem pública. Será somente em 1932, com a reforma Anísio Teixeira, que mudanças significativas passam ocorrer novamente no Curso Normal. O antigo ciclo foi equiparado ao ensino Secundário, tendo um curso fundamental de cinco anos, e o curso profissional reformulado constituindo a escola de professores.

A escola Normal do Distrito Federal foi transformada em Instituto de Educação constituída de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância. O curso regular de formação de professores primário era feito em dois anos e ainda oferecia cursos de aperfeiçoamento e extensão. Em 1935, a escola de professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal (UDF), com o nome de Faculdade de Educação, retornando ao anexo do Instituto de educação em 1939, com a extinção da UDF (Tanuri, 2000).

Observa-se as primeiras iniciativas para a criação de um curso em nível superior de educação. É importante ter atenção a essas mudanças, pois já faziam parte de um movimento político de não ter apenas o Ensino Primário, mas também o Secundário. Segundo Tanuri (2000), o currículo do curso de formação de professores primários, nesse contexto, contava com disciplinas pedagógicas divididas em três seções sendo elas: Educação, Biologia aplicada à Educação e Sociologia. Com a criação do Instituto Nacional para Formação e Qualificação para Administração Escolar (INEP), em 1938, os debates e proposições da criação de um curso a nível superior para a formação de professores adquiriu maiores proporções. Isso resultou, em meados de 1939, na criação do Curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto nº 1.190, de 4/4/1939²², cuja função era formar bacharéis para atuarem como técnicos da Educação e Licenciados para a docência dos Cursos Normais.

A autora argumenta que apesar da criação do curso de Pedagogia, o Curso Normal ainda se propagava como o lócus principal da formação de professores. Isso pode ser observado quando em 1941 foi realizada a I Conferência Nacional da Educação, convocada pelo governo federal, com a preocupação e o objetivo de construir uma base nacional comum às Escolas Normais dos estados. A primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), não traz rupturas com o Curso Normal como formação para professores do Ensino Primário. Sobre esse documento:

Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. (TANURI, 2000, p. 78).

Ainda que não haja, em torno do plano legal, rupturas com o Curso Normal enquanto normatização oficial da formação de professores, já havia um movimento e iniciativas para reivindicar essa formação a nível superior. A definição teórica e epistemológica do Curso de Pedagogia sempre foi motivo de grandes debates e entraves ao longo da história, seja para dissociar Bacharelado de Licenciatura, seja para conceber a ambos como algo único, o que resultou em conflitos e embates que influenciaram na construção das diretrizes. Saviani (2009), e Tanuri (2000), argumentam que durante o período da ditadura militar houve outras mudanças na formação de professores, rompendo com o modelo escolanovista, para uma visão tecnicista. Nesse período, ocorreu o crescimento de disciplinas técnico-pedagógicas nos cursos normais e no currículo de Pedagogia, fragmentando em atribuições técnicas para a Formação de

²² A saber: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 30 dez. 2019.

Especialistas, Formação de Professor do Curso Normal e Formação de Professor do Ensino Primário.

Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas. (TANURI, 2000, p. 79).

Com a fragmentação e as atribuições técnicas que o curso de Pedagogia foi adquirindo, o interesse para ingressar no Curso Normal decaiu, seja pela ausência do interesse de continuar no magistério ou pela possibilidade de realizar o Curso Geral Secundário, o que é o Ensino Médio, hoje. Outras reformas relacionadas ao Curso Normal foram realizadas descaracterizando o curso e o tornando cada vez mais inadequado para a Formação de Professores do Ensino Primário. Como argumenta Tanuri (2000):

Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (p. 80)

A autora destaca que os debates referentes ao curso de Pedagogia se intensificaram entre as décadas de 1980 e 1990, quando ele é remodelado e passa a atribuir, de forma mais específica, a formação para o Ensino Primário. A abertura democrática, os embates e a militância dos movimentos sociais, principalmente de educadores, proporcionaram avanços no estudo da Pedagogia e de seu lugar no Ensino Superior, permitindo a construção de uma identidade docente. Os avanços permitiram o reconhecimento do curso como responsável pela formação de professores do Ensino Primário, modificando posteriormente a nomenclatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta, com a nova LDB de 1996, era tornar obrigatório para todos os professores dos Anos Iniciais a habilitação em Pedagogia. Entretanto, a baixa oferta dos cursos nas Universidades frente à demanda de professores para os Anos Iniciais, trouxeram possibilidades, dentro da LDB, da continuidade do Curso Normal enquanto habilitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a nova LDB cria o Curso Normal Superior que traria, em nível de Graduação, a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

No conjunto dos debates referentes à LDB e ao curso de Pedagogia, em 1999, houve a construção e envio do primeiro texto, formulado por uma comissão especial, relativo às diretrizes do Curso de Pedagogia, que também serviria ao Curso de Normal Superior, criado pela LDB. Ao longo dos anos 2000, existiram grandes embates entre as entidades e os fóruns

organizados de professores a favor da escola pública frente ao Governo Federal, e as reformulações no campo da Pedagogia, entre elas a reivindicação de exclusividade na formação para atuação nos Anos Iniciais, excluindo, assim, a habilitação do Curso Normal a Nível Médio (TANURI, 2000). Essa discussão ainda emerge nos encontros nacionais referentes à docência para atuação nos Anos Iniciais, assim como nos concursos para ingresso na carreira do magistério. No Plano Nacional da Educação, uma das metas, até 2020, é que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica em Nível Superior na área que atuam. Nesse caso, para o professor dos Anos Iniciais seria o curso de Pedagogia ou o Normal Superior. Entretanto, essa discussão ainda é inconclusiva, uma vez que boa parte dos sistemas de ensino, principalmente as prefeituras, ainda tem em seu sistema de ensino professores habilitados apenas com o Curso Normal em nível médio. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, poucas são as prefeituras que não permitem ter somente o Curso Normal em nível médio como habilitação.

Ainda no que se refere a essa discussão, é importante salientar que o debate em tornar como oficial o Curso de Pedagogia para a formação de professores dos Anos Iniciais, é um desdobramento das questões que norteavam as reformas educacionais colocadas por Anísio Teixeira, sobre a formação docente e valorização profissional. Isso desloca também para outra ótica - que não cabe nesse trabalho explorar por conta do recorte - relacionada à valorização do magistério: os baixos salários pagos para os professores dos Anos Iniciais, comparados aos dos chamados de especialistas, como o professor de Língua Portuguesa, Matemática, Física etc e o sentido maternal e inferior imposto a esses docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, reivindicam esse lugar da formação docente e a sua relevância no que diz respeito à Educação Básica, trazendo sua habilitação no que se refere à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Supervisão Escolar e cargos relacionados à gestão e Educação de espaços escolares e não escolares como Organizações Sociais e Hospitais. As diretrizes não limitam a Pedagogia apenas ao magistério, mas afirmam que o curso deverá assegurar a articulação entre a docência, gestão educacional, e a produção de conhecimento da área da educação, pois:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

Dessa forma, as Diretrizes trazem o lugar da Pedagogia na formação de professores, docência e ação educativa. Entretanto, qual lugar ocupa o curso de Pedagogia frente à democratização da Educação Pública e das tensões que se entrelaçam com a luta por uma educação antirracista? Buscamos, então, no próximo tópico, pensar nas Diretrizes do Curso de Pedagogia e de que forma o debate, no que se refere à educação antirracista na formação docente, se consolida no documento, compreendendo que a discussão dessas Diretrizes do curso de Pedagogia é posterior a promulgação da Lei.10.639/03, as DCNs e as Orientações para as Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo o último no mesmo ano de homologação das Diretrizes do Curso de Pedagogia.

Trazemos essa discussão para pensar o quanto no âmbito legal do curso, no documento que normativa as suas Diretrizes, esse debate está sendo pautado e validado. Essa análise é essencial para entendermos de que forma a educação antirracista está sendo pensada na formação inicial dos professores e, posteriormente, que lugar tem ocupado o curso de pedagogia da UFRRJ-Seropédica, no protagonismo, ou não, dessa articulação. Trazemos o texto das próprias Diretrizes, assim como o Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 3, datada do ano de 2005 e a da revisão desse parecer de nº 5, do ano de 2006.

1.2 Educação Antirracista no Curso de Pedagogia: O que dizem os documentos?

O curso de Pedagogia é constituído por diversas disputas e tensões ao longo da história da Educação Brasileira. Sua origem, inicialmente na Escola Normal da Corte, com o intuito de garantir, através do Ensino Primário, uma identidade nacional segue um caminho distinto a partir de 1930 com as ideias de Anísio Teixeira. As disputas travadas em torno do lugar do Ensino Superior para a formação docente sobrepuseram à institucionalização do curso de Pedagogia, resultando, em 2006, nas Diretrizes que normatizam o curso e trazem para as

instituições existentes a adequação no que se refere ao currículo, carga horária e habilitações, passando esse ser denominado Licenciatura Plena.

Mas dentro do documento legal que rege as Diretrizes para o currículo de Pedagogia, em um contexto de democratização da educação, somos impressionados a pensar como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como as relações étnico-raciais, estão inseridas no que se propõe no texto das Diretrizes. Segundo Rosana Monteiro (2006), a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2004, que institui as DCNs afirma que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve ser referendada nos cursos de formação para professores, realizando o aprofundamento das questões de acordo com a temática de cada curso. Nesse sentido, é possível observar no que se refere à organização curricular do curso que há no texto do parecer do CNE de nº 5, de 2005, uma menção relacionada à atenção em incluir no âmbito de sua discussão a diversidade social e étnico-racial no Brasil para que:

[...]no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional (BRASIL, 2005, p. 10).

Ainda que não mencione de forma específica o compromisso com a educação antirracista, o documento elaborado pelo CNE, de 2005, traz a preocupação com uma formação que promova a inclusão e contemple a diversidade. Entretanto, o documento não enfatiza de que forma, nem contempla as lutas do movimento negro frente a essa educação para a diversidade em um âmbito de uma educação antirracista.

O documento faz menção aos movimentos sociais, de modo geral, sem especificar qual, na luta para que “estudantes de pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos” (BRASIL, 2005, p.5).

O parecer do CNE nº 3, ano 2006, não traz muitas modificações no que se refere ao tema desse trabalho, apenas ratifica o que já tinha sido contemplado pelo parecer do CNE nº 5, 2005, modificando algumas questões que extrapolam os limites deste trabalho. O que nos chama a atenção é como a preocupação com a diversidade e as questões étnico-raciais, que

transparecem no parecer, se constituem nas Diretrizes. De que forma os apontamentos de Rosana Monteiro (2006), sobre a inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana se desdobram nas atribuições do curso de Pedagogia e suas competências. Segundo as DCNs, cabe aos Sistemas de Ensino, e nesse caso a Universidade, promover meios e estabelecer conteúdos para a inclusão dessa discussão na formação de professores tendo como base princípios que os Sistemas de Ensino devem seguir como a consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Segundo as DCNs:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

A qualificação passa pela formação, as Diretrizes do curso de Pedagogia não explicitam muito a formação para uma diversidade étnico-racial no sentido de conhecer a contribuição histórica e cultural da população negra, a luta do movimento negro e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mesmo sendo as DCNs anteriores à sua homologação.

O que é possível destacar nas Diretrizes do curso de Pedagogia é que as questões étnico-raciais estão mais relacionadas a situações que possam ocorrer de preconceitos ou racismos. Limita-se ao entendimento de que somos diferentes e por isso é necessário o respeito. Não há problematização do racismo estrutural, da marginalização da história da população negra e muito menos menciona a lei 10.639/03. E se enfatizamos o curso de Pedagogia como o lugar necessário para a discussão dessas questões é porque concordamos com Rosana Monteiro (2006), trata-se de um lugar privilegiado de formação de professores e que precisa ter suas desconstruções referentes ao racismo estrutural e a educação ocidental, e também por concordarmos com Cavalleiro (2001), sobre a importância de uma educação antirracista que perpassa a infância. Diante disso, é importante destacar o que o Artigo 4º das Diretrizes do curso de Pedagogia diz:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

O curso de Licenciatura em Pedagogia formará os professores que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Gomes (2008), muitos professores podem, na tentativa de um trabalho com a diversidade, reafirmar estereótipos racistas. Considerando toda a história da Educação Brasileira e as tentativas por parte do Estado para embranquecer e trazer uma identidade nacional ocidental através da educação, é de se esperar que esse professor ainda reproduza resquícios de uma educação eurocêntrica que obteve durante sua formação escolar. Se em sua formação inicial não houver sensibilização ao tema, a propensão será reproduzir a formação que obteve. Não afirmamos, no entanto, que somente a formação inicial de professores é capaz de suprir as questões tenebrosas tão enraizadas e estruturais em nossa sociedade. Porém, acreditamos que seja uma possibilidade potente de introduzir as questões podendo ser complementadas com outras formações continuadas.

Consideramos que as Diretrizes do curso de Pedagogia ainda não contemplam, no campo de uma educação antirracista, o que poderia ser proposto para a formação desses professores nos Anos Iniciais. Voltamos a afirmar que no documento só é mencionado a questão da diversidade étnico-racial, sem problematizar as questões referentes a uma educação antirracista ou ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O artigo 6, que poderia abordar a temática, não o faz de forma específica, ele diz sobre a estrutura do curso de Pedagogia.

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdo, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade Contemporânea. (Brasil, 2006, p. 3).

Esse destaque, direcionado para as constituições de currículo, não especificam o que seria uma diversidade cultural e muito menos inclui no âmbito da discussão a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. As disciplinas são citadas, mas não há inclusão da temática. Isso nos impulsiona a novamente pensar qual o lugar ocupado pela educação antirracista no curso de Pedagogia. De que forma os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão inseridos nesse debate e quais caminhos as Instituições de Ensino Superior conseguem construir para incluir em seu PPI a temática.

É a partir dessas indagações que trazemos o curso de pedagogia da UFRRJ, campus de Seropédica, para esta pesquisa com o intuito de compreender como a formação desses professores pode possibilitar ou não as negociações para uma educação antirracista nos Anos

Iniciais, uma vez que contém em seu currículo uma disciplina obrigatória de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola e outra de Cultura Afro-brasileira.

Chegamos então à discussão central deste trabalho, a uma parte constituinte do objeto desta pesquisa que é o curso de Pedagogia. Organizamos os próximos tópicos com o intuito de apresentar o campo da pesquisa, trazendo primeiro o que é a UFRRJ - localização e brevemente a sua história - e como o curso de Pedagogia se insere no seu contexto. Apresentamos o curso de Pedagogia, campus Seropédica, através dos documentos disponíveis nas plataformas digitais e, principalmente, por meio da entrevista realizada com a coordenadora atual do curso de Pedagogia. Compreendendo a ética necessária à pesquisa e respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue ao participante da entrevista, utilizaremos o nome fictício Ana para a coordenadora do curso entrevistada.²³

A entrevista foi realizada através da metodologia de história oral (ALBERTI, 2004), buscando compreender a história do curso e da implementação das disciplinas voltadas para as questões étnico-raciais na UFRRJ, ajudando a entender as lacunas presentes na história da UFRRJ e na resistência de cursos na área de humanas. Ou seja, a memória da instituição pode ajudar a entender os fatos do passado e do próprio curso de Pedagogia, os significados, acontecimentos e relações ocorridas da construção do currículo das disciplinas que abordam as questões étnico-raciais. Ana está no curso desde 2016, seu ingresso enquanto docente da instituição e do departamento ocorreu em 2015, por isso, as respostas referentes ao histórico do curso estão centradas no que Ana vivenciou e estudou do curso. As questões que nortearam a entrevistas foram:²⁴

Tempo de atuação na instituição

- Histórico e reforma do curso de Pedagogia
- Relação dos alunos com as disciplinas relacionadas a temática desse trabalho
- Relações e articulações entre o curso de Pedagogia do Campus de Seropédica com o de Nova Iguaçu²⁵
- Enfoque do curso de Pedagogia - docência, pesquisa ou os dois
- História da inclusão das disciplinas relacionadas a temática desse trabalho
- Perfil do curso de Pedagogia
- Organização do curso de Pedagogia

²³ A entrevista com Ana (nome fictício), coordenadora do curso de Pedagogia, foi realizada em 16 de dezembro de 2019, na Zona Sul do Rio de Janeiro (município).

²⁴ Para a entrevista elaboramos um roteiro com perguntas semiestruturadas, o roteiro está no anexo desse trabalho.

²⁵ A UFRRJ tem outros Campi, sendo um deles localizado em Nova Iguaçu, também contém o curso de Pedagogia localizado no Instituto Multidisciplinar e que será apresentado no próximo tópico.

Estas foram as questões que se desdobraram em outras durante a entrevista e contribuíram para entender de que forma o curso está organizado, sua história, perfil, quem são os estudantes e como as disciplinas de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola e Cultura Afro-Brasileira estão inseridas no currículo e PPC do curso.

1.3 Contextualizando o campo da Pesquisa

A UFRRJ é uma instituição que foi fundada em 1910. Na maior parte de sua existência, os cursos oferecidos eram voltados para as Ciências Agrárias e Exatas. Segundo Ferreira (2013), as Ciências Humanas passaram a compor a estrutura da instituição somente nos anos 2000, inicialmente com o curso de História, na sede de Seropédica e posteriormente, em 2006, com o curso de Pedagogia e História em Nova Iguaçu. A história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) se iniciou na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (Esamv) estabelecendo as bases do Ensino Agropecuário no Brasil. Em 1934, a Esamv foi dividida em três instituições sendo elas a Escola Nacional de Veterinária (ENV), Escola Nacional de Agronomia (ENA) e a Escola Nacional de Química. Em 1934, tanto a ENV como a ENA tiveram regulamentos aprovados tornando-se instituições padrões para o ensino de agronomia no Brasil. Em 30 de dezembro, através do decreto-lei nº 6.155, foi criada a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, reunindo a ENV e a ENA, construindo um ano depois um regimento que reunia novos cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão, assim como o Conselho Universitário. Os cursos de Graduação oferecidos na UFRRJ eram ligados as Ciências Agrárias, Exatas e Biológicas. Com o Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foram instituídos novos cursos, esses em sua maior parte de Ciências Humanas, como Belas Artes, Direito, Ciências Sociais e Letras. Foram criados também dois Campi sendo um em Nova Iguaçu e outro em Três Rios. As novas Graduações oferecidas, tanto em Seropédica como em Nova Iguaçu, foram criadas com o intuito de atender a demanda da população local, residente na Baixada Fluminense.

Atualmente, a UFRRJ conta com 4 Campi distribuídos em Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos do Goytacazes, e 13 Institutos, sendo eles: Instituto de Agronomia, Instituto de Ciências Biológicas da Saúde, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Instituto de Educação, Instituto de Florestas, Instituto de Química, Instituto de Tecnologia, Instituto de Veterinária, Instituto de

Zootecnia, todos com funcionamento em Seropédica. E o Instituto Multidisciplinar – com funcionamento no Campus Nova Iguaçu - e o Instituto Três Rios - com funcionamento no Campus de Três Rios. Reúne 56 cursos de Graduação presenciais, 2 cursos de Graduação a distância, 25 cursos de Mestrado Acadêmico, 8 cursos de Mestrado Profissional, e 14 cursos de Doutorado. Seropédica está situada a mais de 70 km de distância da capital do Rio de Janeiro, atende principalmente estudantes que moram na Baixa Fluminense, Zona Oeste do Rio de Janeiro e Costa Verde Sul Fluminense²⁶.

O curso de Pedagogia foi criado como consequência da criação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em 2006, que traz o anseio da obrigatoriedade da Licenciatura para professores que estivessem atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas que tinham apenas o Curso Normal, atendendo à demanda local. É importante destacar que a intencionalidade na criação do curso de Pedagogia vem desde a década de 1970, por iniciativa da Diretora do Instituto de Educação Maria Helena dos Santos Mallet. O objetivo da UFRRJ, quando foi criada enquanto Escola de Agronomia, era ser voltada especificamente para as Ciências Agrárias e Exatas. Entretanto, com o contexto da ditadura militar e a lei nº 5.540/68²⁷ novas normas e medidas passaram a ser fixadas referentes à organização e ao funcionamento do Ensino Superior. Uma das medidas determinava que as Universidades Rurais estivessem adequadas às demais Universidades Federais. Isso implicava na UFRRJ incluir outros cursos que abrangessem as Ciências Sociais e Humanas.

Segundo Ferreira (2013), o Conselho Universitário da UFRRJ elaborou, em 1968, um plano de reestruturação da Universidade com o objetivo de atender às demandas impostas pela lei nº5.540/68. O plano adotou medidas dividindo a UFRRJ em unidades acadêmicas chamadas de Institutos e não Faculdades. Porém, o texto do Estatuto foi encaminhado ao Conselho Federal e devolvido com algumas observações que a Instituição precisava seguir para que ele fosse aprovado. Entre os destaques, estava a separação do Instituto de Educação e Ciências Sociais. Isso resultou em questionamentos por parte dos professores que compunham o Conselho Universitário da UFRRJ, por não compreenderem a necessidade de um curso que estivesse voltado para a prática e o ensino.

²⁶ Dados consultados no site da instituição disponível em:

http://institucional.ufrrj.br/ccs/files/2019/07/livreto_ufrrj_final.pdf . Acesso em: 18 dez. 2019.

²⁷ A saber, a lei teve todos os artigos revogados pela Lei nº 9.394, de 1996, tendo exceção o artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm . Acesso em: 18 dez. 2019.

Mas não havia outras soluções que não esta: criar o Instituto de Educação para garantir a UFRRJ enquanto Instituição de Ensino Federal. O Instituto de Educação é, então, criado com 3 departamentos: Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino; Departamento de Psicologia e Orientação Educacional e o Departamento de Educação Física e Desportos, mas considerado como um Instituto sem importância por parte da comunidade acadêmica da UFRRJ. Em 1976, com a iniciativa já citada pela diretora do Instituto de Educação, é aprovada em ata a criação do Curso de Pedagogia, mas não é possível ser efetivado naquele momento pela ausência de professores e acabou arquivado, sendo retomado e constituído em 2006, no Campus de Nova Iguaçu.

Criado em 2006, o Campus Multidisciplinar de Nova Iguaçu oferece o curso de Pedagogia com o intuito de formar professores habilitados para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, exercício da docência no Nível Médio, na modalidade Normal e em outras áreas do serviço pedagógico, (Ferreira, 2013). Atualmente o Campus é denominado como Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu contando com onze cursos de Graduação Presenciais, um a distância, dois Mestrados e três cursos de Especialização. O curso de Pedagogia é dividido em 8 períodos, oferecido no noturno.

O curso de Pedagogia do Campus de Seropédica foi institucionalizado em 2007, fruto da expansão Universitária, agregando também o fato de atender às necessidades dos municípios locais - oferecer uma formação a Nível Superior aos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e contém apenas o Curso Normal. Segundo Ana:²⁸

[...]havia uma demanda na região, fundamentada por estudos, de professores, que atuavam no magistério, mas não tinham o Curso Superior. Então as primeiras turmas do curso de Pedagogia foram compostas por esse público. Era um grupo um pouco mais velho, de professores que já atuavam. Ao longo do tempo, acho que essa demanda foi sendo esgotada, e então começaram a entrar alunos bem mais jovens e que não estão atuando no magistério e muitos que nunca trabalharam.

O curso de Pedagogia está submetido ao Instituto de Educação, sua criação foi articulada pelo Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) junto a outros departamentos que entenderam a importância de manter, no âmbito de uma Universidade Federal Rural, um curso que proporcionasse a formação de professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, estando aptos também para lecionar em Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal a Nível Médio e coordenar a Gestão Educacional de

²⁸ A entrevista com Ana (nome fictício), coordenadora do curso de Pedagogia, foi realizada em 16 de dezembro de 2019, na Zona Sul do Rio de Janeiro (município).

espaços escolares e não escolares. O curso é presencial e apesar de ser noturno contém uma extensa carga horária, o que resulta na realização de algumas atividades no período diurno. A meta²⁹ estabelecida no curso é de qualificar 40 pedagogos por ano e há somente uma seleção anual de ingresso ao curso realizada através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo a página eletrônica da instituição, o curso é organizado com 2085 horas de disciplinas obrigatórias, 19 créditos de disciplinas optativas totalizando 285 horas, atividades acadêmicas, cursadas em horários distintos do noturno - somando 640 horas - , atividades acadêmicas complementares que reúna 200 horas, somando ao final para a integralização do curso 3.210 horas³⁰.

As disciplinas estão distribuídas por período, divididas em créditos e carga horária. Foi possível identificar que quanto maior o crédito da disciplina, maior é a sua carga horária. Dessa forma, há disciplinas com 4 créditos e 60 horas, disciplina com 2 créditos e 30 horas, disciplina com 3 créditos e 45 horas. Estágio Supervisionado, Monografia e Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão não computam crédito, mas possuem carga horária. As disciplinas que nos mobilizaram para essa pesquisa possuem 2 créditos cada uma e 30 horas. Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola compõe a grade do 4º Período e Cultura Afro-brasileira a do 8º.

Para prosseguir no entendimento de como as disciplinas e a temática das questões étnico-raciais compõem o curso de Pedagogia, assim como para compreender melhor como ele está organizado hoje, apresentaremos dois tópicos: um sobre a organização e o perfil do curso de Pedagogia, outro sobre a formação docente para uma educação antirracista, desafios e tensões.

1.4 Organização e perfil do curso de Pedagogia

Compreender e identificar de que forma o curso de Pedagogia da UFRRJ se organiza e qual é o seu perfil, assim como dos seus egressos, é essencial para a análise dos dados desta pesquisa. Isso porque entendemos que a estrutura do curso, que compreende da organização do fluxograma curricular, as disputas para inclusão e exclusão de disciplinas, os concursos para docentes e a relevância dada às diferentes temáticas que atravessam o curso, estão imbricadas

²⁹ Informações coletadas e disponíveis no site da instituição: <http://cursos.ufrj.br/grad/pedagogia/apresentacao/> Acesso em: 06 jun. 2019.

³⁰ Informações coletadas e disponíveis no site da instituição: <http://cursos.ufrj.br/grad/pedagogia/fluxograma-e-ementa-das-disciplinas/>. Acesso em: 06 jun. 2019

na concepção de qual formação para professores a instituição se propõe a investir. É importante deixar em evidência que o pedagogo, enquanto habilitado para a docência nos Anos Iniciais, tem como atribuição ensinar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Meio Ambiente, e em determinadas Redes de Ensino compreende o trabalho com Artes, Corpo e Movimento. Analisar como dentro de sua estrutura curricular o curso de Pedagogia da UFRRJ traz a ênfase para cada componente curricular e qual lugar é direcionado para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é essencial, pois traz o deslocamento de uma ótica de um simples currículo para pensar em como e quais os tempos/espacos para uma educação democrática, que perpassa por uma educação antirracista, estão sendo pensado.

Segundo Ana, o curso está passando por uma reformulação. Com a matriz curricular de 2007, ele passou por pequenos ajustes em 2010 e 2012, mas de forma bem pontual para atender às demandas do Ministério da Educação e adequar a sua carga horária às demais licenciaturas. Havia uma deliberação na Universidade que instituía quais seriam as disciplinas que deveriam ser obrigatórias para a formação de professores, o que Ana coloca como pedagógica e que são trabalhadas pelo DTPE. Todos os cursos de Licenciatura deveriam acumular 3200 horas, mas como curso de Pedagogia possuía um quantitativo menor precisou se adequar, incluindo 19 créditos de disciplinas optativas. Apesar de ser um curso novo e instituído logo após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, já demonstra algumas lacunas no que se refere à formação docente. Isso nos mobiliza a pensar em como as disciplinas, referentes a educação e relações étnico-raciais e a de cultura afro-brasileira, se inserem nesse contexto e as possíveis disputas que poderiam ter sido, ou não, travadas.

Segundo Ana, a discussão para a criação do curso de Pedagogia, dentro do DTPE, é antiga, e se pensarmos no contexto da criação da UFRRJ perceberemos que advém da década de 1970. Ana reafirma que o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) ainda não foi reformulado e é fruto das discussões que antecedem a criação do curso em 2007.

[...]havia já uma discussão muito antiga lá no DTPE, justamente com a defesa de se ter um curso de Pedagogia, pois o DTPE é um departamento que trata da formação pedagógica nas licenciaturas e não tinha o curso de Pedagogia. Então ele vai nascer lá dentro do DTPE como um curso especificamente voltado para a formação de professores. [...] e aí nesse PPC já havia uma discussão muito antiga, mas o curso não tinha efetivamente começado, e aí em 2007 que ele inicia dentro da Universidade. As Diretrizes Curriculares são de 2006 do curso de Pedagogia, o curso não absorveu muito essas Diretrizes, eu imagino que tenha sido porque a discussão já havia sido feita anteriormente às diretrizes [...]. Toda a discussão em torno do que seria o curso, da matriz curricular, já estava pronta, então ele tem muitas coisas das Diretrizes que ainda precisa absorver. Quando a gente entrou na coordenação, essa foi uma tarefa que a gente se impôs assim, a repensar mesmo o curso, na sua totalidade, pensando o

PPC como um todo, a questão do estágio, da articulação dos períodos, pesquisa, extensão, enfim pra além da matriz curricular, pra não ficar uma discussão só “que disciplina sai, que disciplina entra”, então imagino que esse primeiro processo, a gente vai finalizar agora em 2020.³¹

Observa-se que na nossa análise, a ausência de uma articulação do curso com as Diretrizes para o curso de Pedagogia é corroborada pela fala de Ana. Ela relata durante a entrevista que para o ano de 2020 há uma reforma prevista para o curso, isso compreenderá pensar, o que Rosana Monteiro (2006) argumenta sobre os tempos e espaços que são colocados para uma educação antirracista no currículo: Qual o lugar das disciplinas que hoje são obrigatórias, e como a temática pode atravessar outras disciplinas obrigatórias assim como o próprio PPC do curso? Além disso, pensa-se também no estudante que já possui uma carga horária extensa. Segundo Ana, o intuito é diminuir algumas disciplinas que não competem mais e aglutinar outras que estejam fragmentadas. O que ela explicita é que:

[...]é um curso noturno em Seropédica, então a gente atende alunos especialmente da baixada fluminense e Zona Oeste do Rio de Janeiro. Há toda uma questão do deslocamento desses alunos que não moram em Seropédica, se deslocam todos os dias para a Universidade, então a gente tem um problema hoje, que é o que eles precisam fazer, para além do matriz curricular, as optativas que não dá pra fazer no horário noturno. Ou eles fazem durante o dia, ou precisam ficar um período a mais. A monografia, que sempre é uma dificuldade, acaba estendendo por conta das horas complementares. [...] Então já tem bastante coisa que demanda dos alunos uma permanência maior na Universidade, se estender muito essa carga horaria, essa dificuldade aumenta mais ainda. Então a gente pensa em mexer, sem aumentar muito.³²

A preocupação que nos levou a algumas indagações durante a pesquisa seriam na reformulação de um novo currículo o lugar que ocupariam as disciplinas de educação e relações étnico-raciais na escola e a de cultura afro-brasileira. Mas, Ana afirma que ainda não há uma discussão concisa das disciplinas que permanecem e aquelas que serão aglutinadas ou extintas. Algumas proposições só são consenso em um núcleo, e ainda precisa passar pelo Colegiado. Mas a intenção é que não haja mais nenhuma disciplina com menos de 60 horas, a exceção seria educação e relações étnico-raciais na escola, que continuaria com 30 horas por ser uma disciplina obrigatória para todas as licenciaturas.

Outra discussão apontada por Ana é a da educação popular como característica do curso. Há uma discussão emergindo para entender o que o curso tem ou não de educação popular, pois

³¹ Op. cit.

³² Entrevista realizada com Ana (nome fictício), coordenadora do curso, no dia 16 de dezembro de 2019, em sua residência localizada na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro.

compreende-se, pela fala da própria Ana, que o curso de Pedagogia da UFRRJ forma professores para trabalharem com as classes populares e que irão trabalhar posteriormente nas Redes Públicas de Ensino do entorno da UFRRJ- Campus Seropédica. Nesse sentido, afirma a necessidade de o curso discutir e entender o que é a educação popular, o aumento da carga horária de disciplinas que abordam o tema como a de Movimentos Sociais, e tornar a de Educação de Jovens e Adultos obrigatória, é, inclusive, uma demanda dos estudantes. Nesse aspecto, entendemos que não há como pensar em educação popular desvinculada de uma educação para as relações étnico-raciais, pois “a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista” (GOMES, 2008a, p. 69).

No que compreende as disciplinas de educação e relações étnico-raciais na escola e a de cultura afro-brasileira, Ana argumenta ter um bom envolvimento dos alunos principalmente na disciplina de Cultura Afro-Brasileira, pois é o único curso da UFRRJ- Campus Seropédica a ter essa disciplina. Ela relata que ao final da disciplina os estudantes realizam uma Mostra dos trabalhos realizados no decorrer do semestre, ocupando os espaços do Instituto de Educação. Em uma das investigações para a coleta de dados no campo da pesquisa, foi possível observar esses trabalhos que ocupavam os corredores e paredes do Instituto. Ela relata que ao final da disciplina os estudantes realizam uma Mostra dos trabalhos realizados no decorrer do semestre, ocupando os espaços do Instituto de Educação. Em uma das investigações para a coleta de dados no campo da pesquisa, foi possível observar esses trabalhos que ocupavam os corredores e paredes do Instituto.

Ou nós, educadores, realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos manter neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 151)

Entendemos que construir um ambiente que promova uma educação antirracista, como educadores, é assumir o compromisso para a construção de uma educação democrática. Não é possível corroborar para a neutralidade no ambiente acadêmico frente às questões do racismo, discriminação e invisibilidade das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Segundo Gomes (2008a), a formação de professores ainda é, em sua grande parte, desvinculada da história de luta, resistência e cultura da população negra. Cabe, então, assumir o que é colocado pelas DCNs: o compromisso das Instituições de Ensino Superior pautarem, ainda que de forma introdutória, a história e a cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais. Observamos esse compromisso em duas disciplinas, tendo uma um trabalho de ocupação para além das paredes da sala de aula, e mesmo ocupando um percentual pequeno no

currículo do curso de Pedagogia da UFRRJ, consideramos que já é um caminho sendo traçado porque segundo a fala de Ana:

[...]eu percebo também nas alunas, em especial nas alunas negras, que ao longo do curso elas sofrem um processo de transformação, muito antes de fazer a disciplina de cultura afro brasileira. Dando um exemplo bem objetivo, a questão do cabelo. São inúmeras as meninas que entram no curso com o cabelo alisado, e ao longo do curso de Pedagogia elas vão assumindo a identidade negra delas. Então o cabelo muda, elas param de alisá-lo, começam a usar vestimentas e acessórios muito mais identificados pela cultura negra. Porque hoje a cultura afro-brasileira está no 8º período, então quando chegam lá elas já passaram por essa transformação, então percebo que há uma forte identificação dos alunos com essa disciplina. [...] assim, isso que eu estou te falando é no campo da subjetividade, é assim que eu percebo, não tem nenhuma pesquisa empírica sobre isso [...] tem o relato da professora, que eles não têm só uma aceitação como também uma identificação com essa temática.³³

Analisando a fala de Ana, é possível perceber, mesmo sendo no campo da sua própria subjetividade, a construção de uma educação antirracista que ultrapassa as duas disciplinas ou um conteúdo obrigatório. Percebe-se também que o perfil do estudante do curso de Pedagogia não mudou apenas no que se refere à classe social ou idade, mas no protagonismo representado pelo seu corpo no espaço e tempo da Instituição, desconstruindo e construindo sua identidade diante das questões e debates que atravessam o curso, interligados com a sociedade. É se sentir representado, enquanto negro, no espaço acadêmico através das discussões que são articuladas também de forma institucional. É compreender, enquanto branco, que não há responsabilidade pelo silenciamento da população negra no passado, mas há a responsabilidade em não propagar o racismo, construir uma educação antirracista e reconhecer os privilégios herdados pelo eurocentrismo e agir na ruptura deles.

Não há como descrever, de forma objetiva, o perfil do estudante do curso de Pedagogia pois, segundo Ana,³⁴ ainda não há dados que poderiam sustentar a caracterização do curso. O que ela argumenta é que o início do curso foi marcado por um contingente de estudantes trabalhadores, que já estavam inseridos no mercado de trabalho, atuando no magistério e que tinham como objetivo cursar a Pedagogia para obter o Nível Superior da docência. Entretanto, com a própria política do SISU o perfil está modificando para um público ingressando no curso cada vez mais jovem. Não há dados quantitativos que possam demonstrar os caminhos seguidos pelos egressos, mas segundo Ana foi realizado um encontro de egressos em 2017, onde foi

³³ Entrevista realizada com Ana (nome fictício), coordenadora do curso, no dia 16 de dezembro de 2019, em sua residência localizada na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro.

³⁴ Entrevista com Ana (nome fictício), coordenadora do curso de Pedagogia, realizada em 16 de dezembro de 2019, na Zona Sul do Rio de Janeiro (município).

possível verificar que muitos estudantes formados pela UFRRJ estavam atuando no magistério, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino.

1.5 Disputas e caminhos seguidos pelo curso

A formação de professores, através do curso de Pedagogia, da UFRRJ – Campus Seropédica, ainda está sendo traçado. De 2007, data da primeira turma, a 2019 o curso formou doze turmas, segundo Ana. O seu início foi consolidado pelo engajamento de uma professora do DTPE que resgata as discussões que já haviam sido realizadas em anos anteriores, articula com outros departamentos e a reitoria. Dessa forma é possível criar o curso. Entretanto, Ana relata que o curso iniciou com o que era possível, com o quantitativo de docentes que havia e estavam disponíveis para oferecerem as disciplinas. Isso configura as escolhas das disciplinas que compõem o fluxograma curricular do curso. Ana evidencia também que o curso tem um certo acúmulo de disciplinas para a Educação Infantil, o que pode ter sido em consequência de quais professores e áreas foram possíveis de serem compostas no curso na época. Mas no que se refere à formação, cumpre o estabelecido pela LDB e as Diretrizes do curso de Pedagogia em formar professores habilitados para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, ministração de disciplinas pedagógicas no Curso Normal a Nível Médio e o trabalho com a gestão em espaços escolares e não escolares.

Esse caminho percorrido pelo curso nos levou à indagação sobre como são inseridas as disciplinas de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola e Cultura Afro-Brasileira nesse contexto. Segundo Ferreira (2018), a disciplina de Cultura Afro-Brasileira acompanha o curso desde sua institucionalização, em 2007, mas de forma optativa passando, em 2009, a compor o curso como disciplina obrigatória. Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola passa a fazer parte do curso em 2012, tanto para a Pedagogia como para as outras Licenciaturas. Como já mencionado, ambas as disciplinas computam 2 créditos e uma carga horária de 30 horas, o que configura uma aula por semana. Não há um concurso específico para ministrar a disciplina de Cultura Afro-brasileira, ficando a responsabilidade com um docente que pertence ao curso de Pedagogia. A disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola tem um docente concursado especificamente para ministrar a disciplina, mas que acumula uma sobrecarga de horário por a mesma ser oferecida a todas as Licenciaturas. Segundo Ana, há uma demanda para mais professores reivindicada pelo próprio docente responsável pela disciplina.

O que percebemos nos caminhos que se imbricam na inserção dessas disciplinas no currículo do curso de Pedagogia é que ainda há desafios a serem alcançados como a extensão da carga horária da disciplina, créditos e concurso para professores. Entretanto, pela fala de Ana é possível compreender que há influências positivas para uma educação antirracista na formação desses professores. Para Ana, o curso de Pedagogia é amplo e possibilita diferentes discussões, e essas perpassam também pela diversidade cultural e étnico-racial. Segundo ela:

[...]é um curso que tem uma formação muito ampla, então eles chegam de cara e tem o impacto da Sociologia, da Antropologia, e eu vejo que é um curso que causa muitas transformações na vida dos alunos, na forma como eles compreendem o mundo, nas discussões que eles fazem. Realmente é um curso transformador, a gente observa como o aluno entra e como ele vai se modificando ao longo do curso. Eles relatam o que eles passaram a saber, a conhecer, coisas que ele via e interpretava de outra maneira. A Pedagogia traz um impacto muito grande na vida deles e isso cria uma identificação deles com o curso, eles saem gostando do curso e identificados com a profissão.³⁵

Esse período especificamente eu observei que os temas da monografia, tramitaram muito por essa questão de gênero, a questão de direitos humanos, a questão dessas temáticas que estão sendo debatidas[...]. Então eu acho que se o curso consegue despertar essas temáticas nos alunos, mediante ao cenário atual, eu fico feliz, porque mostra que o curso está conseguindo fazer diálogo com as questões que são da atualidade, e isso me deixou bastante satisfeita.

Através dessa última fala de Ana, percebemos que há uma consideração e valor do curso de Pedagogia, enquanto formação de professores, para as questões que norteiam uma educação democrática. Mas, pensar de que forma e se realmente essa formação possibilita ou não a negociação de uma educação antirracista na atuação desses professores formados pela UFRRJ é a questão que norteia esta pesquisa, que analisa a fala dos egressos referentes à sua formação durante o curso e a atuação na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apostamos, aqui, no currículo como o lugar dessa formação e atuação, compreendendo que são as negociações que irão constituir o currículo de uma educação antirracista na Educação Básica.

Percebemos que ao longo da história a formação de professores no Brasil é marcada por disputas de poder e fixação de discursos e sentidos. Há um interesse, tanto por parte do Estado como dos movimentos sociais, em assumir o protagonismo no que se refere ao sentido dado para a Educação. De um lado, um ensino meramente técnico na busca de formar mão de obra, de outro, um ensino crítico às imposições governamentais e construção de educação democrática e libertadora. Sobre esse último, acrescentamos o movimento negro na luta por

³⁵ Entrevista realizada com Ana (nome fictício), coordenadora do curso, no dia 16 de dezembro de 2019, em sua residência localizada na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro.

uma educação democrática, que só é possível se for antirracista. Isso implica pensar na formação de professores, mas além, pensar em currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, como lugar das negociações, construções e desconstruções. É a descolonização dos saberes históricos que emergem de uma outra história que ainda não foi totalmente contada. É a discussão sobre esse currículo, sobre as nossas concepções de educação antirracista, e de como entendemos esses saberes, que apresentaremos no próximo capítulo.

2. Entre saberes e práticas antirracistas no currículo

Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista
(Ângela Davis)

A filósofa, professora e ativista norte-americana Ângela Davis, traz na citação acima, que introduz esse capítulo, um posicionamento, compromisso político, para a desconstrução do racismo na sociedade. Utilizamos esse posicionamento para afirmar que em uma educação eurocêntrica e Ocidental não é suficiente ser apenas democrático, reconhecer a diferença e as questões raciais que emergem na sociedade. Não é suficiente garantir o acesso, em uma perspectiva de escola democrática, sem assumir o compromisso de forjar uma educação que seja antirracista.

Identificamos, no que se refere a história da Educação brasileira, projetos para viabilizar uma educação alicerçada em valores éticos, culturais e morais por uma perspectiva eurocêntrica. A ideia de Nação, emergida de forma pragmática para a Educação no Império, foi sendo disputada de formas distintas durante a história trazendo perspectivas humanistas, tradicionais, tecnicistas e desenvolvimentistas voltadas para a produção e trabalho. As disputas não ocorreram apenas no âmbito governamental, mas também nos movimentos sociais. É importante observar como a educação e sua dimensão de construção da sociedade se materializam na escola. Escola, lócus privilegiado para formar, de forma abrangente, sujeitos que externarão na sociedade os valores éticos, morais, culturais e sociais adquiridos nela. Esse foi e ainda tem sido o pensamento e desejo de diferentes governos e movimentos relacionados a educação. Estabelecer através do currículo, e aqui pensamos no currículo não apenas como uma prescrição ou normas, mas em todos os espaços e tempos que fazem parte da escola, modos estruturais para permear o controle e poder. (SILVA, 2010).

Observamos as estratégias para a consolidação desse projeto, em meados de 1830, com a preocupação na institucionalização dos cursos de formação de professores para estabelecer os ideais econômicos, culturais e sociais pretendidos por um corpo docente que fosse qualificado e formado para tal. Diante disso, há as disputas pelo sentido atribuído à formação de professores pelo pensamento escolanovista; nas inserções do tecnicismo e formação operacional pelo discurso desenvolvimentista da década de 1950 e, posteriormente, com mais fôlego, na década de 1960 e 1970 - no contexto da ditadura militar –; até aos discursos mais enfáticos por uma escola democrática, pública e gratuita para todos, no bojo da redemocratização do Estado Brasileiro. É notório, dentro dessas disputas e na história, a participação e engajamento dos movimentos sociais em torno da educação e formação de professores. Essa movimentação também trará a institucionalização do curso de Pedagogia, a reformulação da LDB em 1996 até a homologação das Diretrizes do curso de Pedagogia em 2006, como já abordamos no primeiro capítulo.

Há também, nessa emersão de disputas na educação e formação de professores, o movimento negro, principalmente a partir da década de 1970, na luta pelo reconhecimento, por parte da sociedade brasileira, do racismo e da ideia ilusória de que no Brasil viveríamos em um clima harmônico no que se refere a discussão de raça. A democracia racial, então empregada por muitos e principalmente pela classe hegemônica, passa a ser questionada pelo movimento negro, evidenciando o racismo e suas consequências. Além disso, passa a reivindicar ações afirmativas, principalmente no que se refere à educação, tendo como uma de suas conquistas a homologação da lei 10.639/03 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A lei traz, para além do plano legal, rupturas e mudanças importantes na educação e formação de professores com a resolução do CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04 que instituem as DCNs. As Instituições de Ensino Superior, ainda que com sua autonomia, são convocadas a inserir no PPI das Licenciaturas dos cursos de Graduação às questões relacionadas a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda que de forma introdutória, como bem salienta Rosana Monteiro (2006).

Acreditamos e concordamos com Gomes (2017), quando afirma que a educação é primordial para as relações sociais e é objeto na disputa de sentidos. A educação passa pela escola, e essa escola foi e é contestada ao longo da história pelas mais diferentes ideias e

pensamentos que permeiam a sociedade brasileira. As disputas de poder, hegemonia³⁶, controle, reproduções e busca pela fixação de sentidos, como bem argumenta Silva (2010), em diferentes contextos e tempos na educação demonstram que a escola sempre foi um dos principais mecanismos de controle e poder.

No Brasil, segundo a Constituição Federal e a LDB, a educação é um direito de todos. É dever do Estado garantir a Educação Básica – Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola a crianças até os 5 anos de idade, Ensino Fundamental e Ensino Médio - sendo a matrícula da criança obrigatória desde a Educação Infantil, a partir dos 4 anos. No que compreende ao Ensino Fundamental destacamos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) [...]

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

Poderíamos nos desdobrar sobre toda a Constituição Federal no que compete aos artigos relacionados a Educação, mas nos limitaremos a falar sobre o artigo citado, em especial, no que compreende ao Ensino Fundamental, sendo a sua etapa oferecida de forma obrigatória e gratuita. Isso implica à impossibilidade de qualquer criança, em idade escolar do Ensino Fundamental, não estar matriculada na escola, o que será enfatizado novamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Ensino Fundamental compreende do 1º ano ao 9º ano de escolaridade, desses 9 anos, 5 são nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ainda, para muitos, o primeiro contato com a escola, pois apesar da obrigatoriedade de a matrícula ser aos 4 anos de idade ainda não é uma realidade em todas as escolas brasileiras. Compreendendo que a política da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil é recente, sendo seu texto de

³⁶ Entendemos enquanto hegemonia “uma forma de poder baseada na liderança de um grupo em muitos campos de atividade de uma só vez, para que sua ascendência obrigue o consentimento generalizado e pareça natural e inevitável” (HALL, 2016, p.193). Considerando enquanto estrutura do grupo hegemônico o colonialismo europeu, e sua estratégia para a invisibilidade de outros grupos culturais e sociais que constrói a sociedade brasileira, ao qual destacamos nesse trabalho a população negra.

2006, mas sua obrigatoriedade efetivada a partir de 2016, nos atentaremos afirmar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como o início da trajetória escolar³⁷.

Diante da legislação vigente e das próprias DCNs, não há outra justificativa plausível para não buscar compreender como os cursos de formação de professores estão trabalhando em prol da concessão de uma formação introdutória no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. E, ainda, como essa formação se consolida na prática diante das multiplicidades que estão estabelecidas para a docência nessa complexidade que é a educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não buscamos deslegitimar os cursos de formações de professores, e no caso deste trabalho o da UFRRJ, mas, nos limites do que estamos propondo para a discussão, compreender as possibilidades e os impactos que a inclusão das questões étnico-raciais dentro do currículo de um curso de Pedagogia podem provocar para a negociação de saberes para a construção de uma educação antirracista. Que currículo é construído a partir da negociação dos diferentes saberes que circulam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que circularam durante todo o currículo do curso de Pedagogia? Como pensamos os saberes e as práticas antirracistas no currículo sem torná-lo prescritivo? O que entendemos sobre currículo e educação antirracista?

Segundo Silva (2010), os estudos sobre o currículo provavelmente começaram nos Estados Unidos na década de 1920 por conta dos movimentos de imigração e industrialização. O modelo desse currículo era influenciado pela cientificidade de Taylor, “para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p. 12), se caracterizando enquanto um currículo com intencionalidade de formar mão de obra para operar nas fábricas. Esse modelo de currículo se perpetuou em muitas escolas, buscando servir à determinada classe social. Para o autor, a teoria de currículo é, de forma geral e bem genérica, a transmissão de conteúdos convencionais, denominados importantes pelo poder hegemônico como neutros. Entretanto, Silva também afirma que:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade e subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (Ibid., p. 16)

³⁷ A obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil, a etapa que compreende a pré-escola, 4 anos, foi uma demanda atribuída ao Plano Nacional da Educação, acrescido as legislações em 2009. Entretanto, no âmbito da discussão foi estipulado até o ano de 2016 o prazo para que as diferentes Instituições de ensino se adequassem para oferecer essa etapa da educação básica. Mas, ainda é uma política recente e por esse motivo nos atentaremos a compreender os anos iniciais do Ensino Fundamental como etapa inicial da Educação Básica.

Selecionar os conteúdos e eleger qual conhecimento será importante é uma questão de poder e seleção, não há neutralidade. O currículo, por exemplo, para o sistema fabril possui uma intencionalidade, formar e instruir pessoas para operar máquinas e servir ao mercado. Silva (2010), destaca que na contraposição dessa concepção de currículo as teorias críticas e pós-críticas questionam que saberes são importantes ou não pois “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não aqueles devem ser selecionados” (Silva, 2010, p. 15). É nesse sentido que concordamos com o autor em dizer que currículo está relacionado às disputas por construções de identidades, subjetividade e poder.

O conhecimento escolar compartilhado com os alunos é fruto desse currículo que é disputado. Como docentes, temos a tendência a orientar o currículo para as dimensões que consideramos relevantes. Tratamos, por vezes, com naturalidade a ausência de história da África nos currículos de Licenciatura ou o fato de haver uma ênfase maior em determinadas disciplinas porque acredita-se que é o mais importante. Sendo que a relevância foi decidida e legitimada por um grupo, no caso do Brasil, prevalecendo o pensamento hegemônico, branco e europeu. Relevância essa encontrada nos cursos de formação de professores, nas escolas básicas, que vem sendo desconstruída pela atuação e influência do movimento negro na educação.

As crianças, desde pequenas, são influenciadas por discursos e práticas racistas e expostas a muitas situações de desigualdade, são ensinadas a construir suas identidades por uma perspectiva eurocêntrica, não reconhecem a origem de suas histórias e ancestralidade por uma perspectiva africana (CAVALLEIRO, 2001). Acreditamos que construir saberes e práticas antirracistas a partir do currículo é transgredir, possibilitando a construção de outros sentidos, ainda que não sejam fixos, é resistir/desconstruir um currículo influenciado pela colonialidade. Consideramos que currículo é o outro lugar da escola, na história, que sofreu/sofre disputas para a sua definição e legitimação, não há como defendermos esse lugar sem pensá-lo como um poder a ser disputado.

Segundo Silva (2010), os estudos do campo de currículo estão relacionados a processos. As instituições, professores e diversos estudiosos sempre se utilizaram de alguma forma para estabelecer ou explicar o currículo, mesmo antes dessa palavra ser reconhecida como tal. No Ocidente, a preocupação relacionada ao currículo era organizar o conhecimento a ser distribuído e os métodos. No Brasil, é possível observar isso na preocupação de estabelecer um

currículo na Escola Normal da Corte que pudesse contemplar ensino de conteúdo, mas que também valorizava a prática, principalmente, os métodos para ensinar na escola primária.

Compreendemos e concordamos com Silva (2010) quando nos lembra que a história da Educação Brasileira é constituída de diferentes concepções e formas de pensar a organização do currículo. São discursos pautados em teorias e concepções de sociedade que se estruturam em disputas pelo poder. O movimento negro também se articula para enunciar seu discurso no campo do currículo, na descolonização de saberes construídos em uma perspectiva colonial. Nesse sentido, consideramos essenciais os estudos pós-coloniais como uma perspectiva que auxilia a pensar no currículo enquanto discurso, onde os sentidos não são fixos e, por isso, possíveis de serem questionados.

2.1 Estudos pós-coloniais: nosso lugar no currículo

Encerramos o tópico anterior dizendo que se os sentidos não são fixos, é possível questionar o currículo. Essa é uma perspectiva na qual nos apoiamos dentro dos estudos pós-coloniais. O pós-colonialismo questiona as relações de poder que colocam o imperialismo como centro, com ênfase na Nação, trazendo o questionamento das narrativas sobre raça e nacionalidade, e o que o Ocidente constrói em seu imaginário sobre si e o outro. São estudos que se propõem a argumentar as relações que se construíram nos países que foram colonizados, tendo de um lado a exploração econômica e militar – principalmente nos países do Oriente - e do outro a cultural (SILVA, 2010). Ainda segundo Silva:

A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo de relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento-chamado, é claro, de “pós-colonial” (2010, p.125)

Os estudos pós-coloniais consideram toda a expansão europeia desde o século XV, mostrando-se sólido na teoria e na análise de obras literárias. Observam como se constrói o projeto do grupo hegemônico à submissão dos colonizados, e a do grupo dos colonizados às narrativas de resistência. Além disso, trazem a representação para o debate, sendo ela uma construção dentro das relações de poder, “a análise pós-colonial adota uma concepção materialista de representação na qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante, e não a imagem mental, a ideia, o significado” (Silva, 2010, p.127). Essa representação será central

para a produção de identidades sociais e culturais, isso pode ser observado principalmente nos movimentos de empoderamento feminino negro.

Além da representação, há outro conceito que gostaríamos de destacar nos estudos pós-coloniais: o hibridismo. O hibridismo compreende que não há culturas binárias, mas híbridas em suas relações, as culturas se modificam, e diante disso é possível perceber que o híbrido tem poder e resistência. Se por uma vertente há o poder hegemônico produzindo discursos para fixar uma cultura colonial, por outro, há grupos que estão também produzindo outros discursos. Não há sentidos necessariamente fixos porque as relações são contingenciais, as culturas são desconstruídas e construídas de acordo com as relações de poder e resistência. Pensando a partir da escola e do curso de Pedagogia, não é possível desconsiderar outras culturas, pois a diferença está presente. Em relação a isso, pensamos no conceito de negociação, pois se a cultura é híbrida, é porque a negociação está sendo realizada. Negociação de saberes, conhecimentos e culturas que constroem identidades e subjetividades. Já não sou uma coisa ou outra, mas um sujeito sempre em construção.

Os conceitos trazidos para entender o nosso lugar no currículo, dentro de uma perspectiva pós-colonial, são de dois autores pós-coloniais que discorrerão suas argumentações em torno da representação, cultura, raça, hibridismo e negociação. Um deles, o teórico cultural Stuart Hall (2016), que nos influencia a olhar para teorias da representação, do sentido da linguagem, e de como é usada para representar o mundo em sua personificação reflexiva, intencional e construtivista. Como ele mesmo afirma “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma mesma cultura (Hall, 2016, p. 31).

Partindo da definição de Hall, a representação é construída socialmente, é uma linguagem com reprodução de discurso que apresenta relações de poder. Pensando na história do Brasil, os discursos construídos em torno da representação foram alicerçados em defesa do embaquecimento da população. Voltamos a afirmar a ideia de Nação, então propagada pelo Império por mediação da educação, e a sustentação de teorias do currículo preocupadas em sua organização e não no questionamento de qual e/a quem pertence esse conhecimento.

Segundo Hall (2016), “o conceito de discurso não é sobre se as coisas existem, mas sobre de onde vem os sentidos das coisas.” (Idem, p. 81) De onde vem esses sentidos que estudantes atribuem à população negra a partir da representação no material didático? O sentido pode ser originado de um currículo que é construído em seu discurso pautado pelas relações de

poder estabelecidas pelo colonialismo na escola. Entretanto, esse sentido não é fixo, e da mesma forma que um currículo é colonizado, também pode ser descolonizado, é nesse intuito que o movimento negro tem pautado a sua luta na educação, pois quando o imaginário colonial é confrontado com outra construção de sentidos os embates acontecem, pois:

Culturas estáveis exigem que as coisas não saem de seus lugares designados. Os limites simbólicos mantêm as “categorias” puras e dão às culturas significados e identidades únicos. O que desestabiliza a cultura é a “matéria” fora do lugar – a quebra de nossas regras e códigos não escritos. (HALL, 2016, p. 157)

Ao quebrar as regras, apontadas por Hall, possibilidades de pensar as relações híbridas da sociedade brasileira são construídas. A cultura é construída nessas relações, concordamos com Silva (2010) ao entender cultura como uma construção social. Representatividade, significativa e importante, é uma construção que produz sentidos e discursos que não são fixos. Essa disputa de poder, que é simbólica e complexa, permeia, nas relações sociais e culturais, a forma como os sujeitos entendem e constroem a sua cultura. Segundo Hall (1997), as relações culturais e mudanças sociais podem definir quem somos ou o que desejamos ser. Isso significa que as identidades construídas não são fixas, as relações que estabelecemos com o outro podem modificar o modo de ver e pensar. Nesse sentido, a descolonização do currículo, a partir das relações sociais híbridas, podem ocasionar na construção de outras culturas, identidades, discursos e sentidos.

Segundo Hall (2016), é o ser humano que atribui significado às relações e produções dos códigos, utilizando a linguagem e os discursos. Constrói-se símbolos para nomear e dar sentidos às ações e aos objetos que organizam e regulam nossas atitudes e relações, permitindo interpretar e significar cada atuação do indivíduo. Será esse conjunto de significados que Hall denominará como cultura pois “Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p.16). Se toda a ação social é também cultural, é ilusório acreditar que só é possível construir nas relações educacionais um único sentido de cultura.

Com a mesma perspectiva, no que se refere ao hibridismo e cultura, trazemos o segundo autor. O indiano, um dos principais teóricos sobre o tema, Homi k. Bhabha (1998). Bhabha traz um questionamento relacionado ao lugar da teoria como privilégio de uma elite eurocêntrica, na tentativa de manter um binarismo e um sentimento de identidade nacional. Segundo Bhabha (1998), a ideia de identidade nacional extrema desconfigura o hibridismo e as contingências da nacionalidade, entretanto, salienta que essa ideia de Nação jamais conseguiria sobrepor a

diferença, pois não há nacionalidades puras. O conceito de hibridismo é essencial para entendermos que não há culturas puras. Além disso, é nesse espaço que há enunciação dos diferentes discursos, principalmente dos grupos invisibilizados, o que resulta na construção de identidades a partir das interações sociais.

O conceito de hibridismo para Bhabha está na desconstrução da ideia binária de identidade, e passa para as contingências que ocorrem na negociação e no descolamento cultural. Segundo o autor (1998), todas as culturas são incompletas, elas não são homogêneas, são híbridas. A construção de identidades híbridas ocorre tanto pela cultura hegemônica colonial, como por diferentes grupos sociais - negros, LGBTQ, mulheres etc. -, retirando a ideia de uma essência cultural para trazer o questionamento de que, mesmo nos países coloniais - assim como no pós-colonial - há hibridismos culturais construídos nas interações. Bhabha não descarta o poder de quem profere o discurso que tenta fixar sentidos puros, coloniais; nas negociações, os sentidos são disputados. E, mais: concebe a ideia de que mesmo no âmbito de quem tem o poder de enunciação do discurso, a diferença transparece. O conceito de hibridismo cultural que Bhabha traz está ligado à diferença. Segundo Pereira:

A perspectiva de Bhabha e de outros teóricos dos estudos pós-coloniais consiste na busca de desconstrução de categorias fixas, estereótipos e classificações que engessam o sujeito; não há, contudo, a pretensão de, eliminando máscaras, alcançar uma essência, a plenitude do sujeito, a sua “verdadeira” identidade. (2015, p.79)

Essas desconstruções que fazem parte do hibridismo cultural estão interligadas com a ideia da diferença. A diferença cultural como um lugar do outro, que não é estático, ou fixado em um único sentido. O outro que possui uma identidade híbrida, onde as diferenças culturais são como zona de fronteiras. Nesse sentido, a população negra no Brasil não só pertence a essa articulação das diferenças culturais como:

[...] da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição. Ele é alimentado pelo poder da tradução de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria” (BHABHA, 1998, p. 21)

Segundo Bhabha (1998), as minorias constroem assim a re-historicização dos significados, colocando a discussão para o campo da diferença onde emergem histórias e culturas construídas a partir das transformações históricas. Esse direito à expressão, citado por Bhabha, pode ser observado nas reivindicações do movimento negro no Brasil, nos diferentes espaços ocupados na sociedade – mídia, educação, cultura, trabalho, economia, religião,

memória etc. Busca-se afirmar esse lugar da diferença cultural como um processo de significação, e não meramente de uma diversidade pois “a diversidade cultural é um objeto epistemológico [...], enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura [...] adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 1998, p.69). A diversidade cultural traria assim a descaracterização da diferença cultural, o que possibilita a supremacia de uma cultura, e pensando no Brasil uma cultura eurocêntrica. Além disso, para Bhabha, a diversidade cultural:

[...] é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. (Ibid., p.63)

Essa afirmação da diversidade mantém no campo da essencialização uma concepção de cultura individual, ou de grupos que são capazes de viver em plena harmonia na sociedade - já que a diferença constitui o ser humano. Entretanto, não é esse o sentido de cultura que Bhabha defende, para ele “a enunciação da diferença cultural, problematiza a divisão binária entre passado e presente, tradição e modernidade no nível da representação cultural e da sua interpretação legítima” (Ibid., p.71). A diferença cultural é um lugar de afirmações, significações, produção de “campos de força, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p.69), que são históricas e sociais. E qual é o lugar da enunciação da diferença? Segundo Bhabha, a articulação das diferenças culturais é possível no “espaço contraditório e ambivalente da enunciação” (Ibid., p.74), sendo denominado como o Terceiro Espaço da enunciação como código integrado pois:

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação e garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até mesmo os signos passam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. (BHABHA, 1998, p. 74)

Esse Terceiro Espaço é o entrelugar onde as articulações das diferenças culturais acontecem. Onde há possibilidades de enunciação das diferenças culturais, construindo novos signos de identidade e ideias de sociedade. É o lugar das negociações de saberes, ao invés da negação do outro, concebendo outras possibilidades de construções culturais e identidades híbridas. É nesse entrelugar, onde as articulações das diferenças culturais acontecem e são enunciadas, que concebemos o currículo como uma negociação de saberes. Buscamos, com

Bhabha e Hall, compreender as discussões que se estabelecem no campo da diferença cultural, através das representações e da construção de identidades híbridas e culturais, a partir das negociações no campo da diferença.

Tanto a Universidade como a escola são lugares de construção e transformação, potentes em suas relações sociais sendo ambientes de disputas e negociações de saberes e culturas. Dessa forma, o currículo jamais será neutro ou homogêneo, mas um instrumento de negociações formadas pelos diferentes saberes que circulam nesses espaços. É por isso que buscamos o nosso lugar no currículo a partir da perspectiva dos estudos pós-coloniais, rompendo com o binarismo para compreender como a diferença cultural, enunciada pelo movimento negro, é negociada com outros saberes no espaço-tempo de fronteira cultural.

2.2 Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural

Já explicitamos que nos apoiamos nos estudos pós-coloniais, principalmente nos conceitos de diferença, cultura, hibridismo e identidade argumentados por Bhabha (1998) e Hall (2016). Articulamos suas concepções acerca da diferença cultural, representação, hibridismo e o entrelugar para pensar em uma negociação de saberes dentro do currículo. Compreendemos que esses autores não têm a intenção de tratar de uma teoria do currículo, discutem o pensamento de Nação em uma sociedade pós-colonial e as negociações, disputas e poder na representação da diferença. Nesse sentido, entendemos como necessário articular o que esses autores estão enunciando sobre diferença cultural e entrelugar com a concepção de currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural”. A professora e doutora em Educação, Elizabeth Macedo nos ajuda a entender o que seria esse currículo enquanto “espaço-tempo de fronteira cultural”. A sua defesa está em não conceber o currículo apenas como uma prática da escola, mas em considerar como um espaço de produção cultural. Ela se empenha para romper com a dicotomia entre currículo formal e currículo em ação, pois tanto o currículo prescrito como o vivido são espaços de colonização.

Segundo Macedo (2006a), o currículo como fato designa a ideia de que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo. Trata-se do lugar em que o saber retificado tende a tomar forma como aquilo que deve ser ensinado. Se pensarmos no currículo como fato

na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que essa noção repousa sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como lugares de transmissão cultural.

O currículo vívido não estaria distante dessa concepção, uma vez que seria a representação de uma cultura hegemônica e colonial, tornando aquilo que é ativo também como prescrito, que não valoriza a diferença, busca prescrever uma padronização que denominamos enquanto diversidade. Macedo (2006b) afirma que o conceito relacionado à cultura na escola ainda é colocado como uma diversidade que pode ser manipulada para a construção de conteúdos escolares em temas transversais. Segundo a autora:

[...]o poder colonial não pode ser desprezado em suas tentativas de aniquilação das culturas subalternas, com suas estratégias de estereotipar a diferença para reduzi-la ao mesmo essencializado. Uma redução que busca controlar a ambivalência da dominação, dificultando a luta subalterna. Contudo, é também verdade que essa dominação, por sua própria natureza híbrida, cria regiões de fronteira em que se torna obrigatório negociar o inegociável, e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença (MACEDO, 2006b, p. 354)

Segundo Macedo (2006b), há ainda na escola uma postura errônea na forma de conceber a diferença em seu espaço e nas práticas curriculares, entretanto não consegue fixar sentido, porque a diferença está sendo negociada entre as culturas presentes que ocupam esse espaço: “o currículo escolar é habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo” (Ibid., p. 292), mas que ocupa um espaço-tempo cultural onde a negociação das enunciações são possíveis de serem realizadas. Os currículos escolares são “espaço-tempo de fronteiras”, híbridos e culturais (MACEDO, 2006a). Um espaço de enunciação da cultura, necessitando negociar os seus saberes com os outros.

A autora afirma que ainda há uma política curricular, articulada a uma perspectiva hegemônica, na eminência de fixar sentidos através do currículo, tornando-o como uma projeção de uma identidade que se deseja fixar, concebendo o ensino como central na discussão de educação e conhecimento. Faz assim uma redução da educação ao ensino mantendo um controle sobre a diferença (MACEDO, 2012). Para a autora:

[...] em linhas gerais, pode-se considerar que o conhecimento é visto como parte selecionada da cultura, como algo produzido em outro espaço, a ser ensinado na escola. Por isso, não é de se estranhar que o conhecimento assuma um caráter instrumental, técnico. (Idem, 2012, p.732)

O que Macedo crítica é que ao selecionar o conhecimento dentro de uma cultura, há intuítos em fixá-lo como única verdade. A diferença cultural não é possível de ser pensada sem as negociações de saberes que produzem os diferentes conhecimentos. Pensando na questão

racial, nos impulsiona a questionar qual é o conhecimento, ou o que está sendo considerado como conhecimento, no currículo escolar, e conseqüentemente na formação de professores. Um conhecimento selecionado, de forma instrumentalizada, define o currículo como uma projeção de identidades, sendo um instrumento de universalização e controle da diferença (MACEDO, 2012). É por isso que concordamos com a autora (2006a) ao conceber o currículo como um “espaço-tempo de fronteira cultural”, através de uma perspectiva pós-colonial entendendo que o entrelugar é resultado do contato entre culturas diferentes. Ainda segundo Macedo:

[...]o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje). (2006a, p.888)

O Currículo é o local do híbrido, onde as negociações que podem gerar conflitos e resistências acontecem. Uma negociação em que “nos identificamos com o outro exatamente no ponto em que ele é inimitável, no ponto em que se esquia da semelhança” (Zizek, 1986 *apud* BHABHA, 1998, p. 257). A diferença assim não fixa sentido, nem identidades, mas em seu hibridismo constrói diferenças culturais. Nosso intuito nessa pesquisa é identificar como o currículo se torna híbrido na medida em que as culturas negociam com as diferenças, e de que forma os saberes são contingenciais ao estarem inseridos em diferentes contextos, tanto no curso de formação de professores, como da docência na escola. E de que forma a educação antirracista emerge nessas negociações estabelecidas dentro da escola.

Pensar no currículo como um “espaço-tempo de fronteira cultural” é compreender que a diferença cultural não é binária, instrumental ou projetora de uma identidade única. Na fronteira constrói interações sociais onde as identidades híbridas são forjadas e modificadas de acordo com as negociações que são estabelecidas. Pensando no recorte dessa pesquisa, buscamos pensar em como a educação antirracista é construída no campo da diferença cultural, através da negociação de saberes. Para isso, entendemos que é necessário articular as disputas do movimento negro no que se refere à educação para afirmar o que estamos defendendo enquanto uma educação antirracista que é negociada no entrelugar do currículo.

2.3 O Movimento negro na disputa por currículo

Entendemos o currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural”, onde as negociações de saberes ocorrem possibilitando o hibridismo cultural. Compreendemos também que no Brasil a ideia de identidade nacional se consolidou através da Educação. Segundo

Pereira (2013), a intenção em constituir uma identidade nacional ocorre desde o Império, é impulsionada após a abolição da escravatura, em 1888, e a constituição da Primeira República, em 1889. Começa-se, então, a discutir essa ideia de identidade a partir da raça. É também durante a Primeira República que a população negra e indígena passa a ter acesso a escola, para a instrução primária. Isso porque com a abolição da escravatura havia um número expressivo da população negra e a educação seria a forma de embranquecer, demonstrando os valores morais e sociais que a população brasileira teria de constituir. Por isso é possível constatar, no primeiro capítulo deste trabalho, nas reformas educacionais que se sucedem desde a Escola Normal da Corte até a reforma Anísio Teixeira, as intencionalidades na construção de um currículo homogêneo e com uma perspectiva eurocêntrica. O que o autor argumenta é que a ideia de raça foi uma estratégia política para a construção da ideia de Estado-Nação pois:

[...] de um lado nas primeiras décadas da República, pelos que buscavam construir uma nação moderna e embraquecida, como as nações europeias, já que acreditavam na superioridade racial dos brancos; e de outro, posteriormente, pelos que passaram a utilizar a ideia de raça de outra maneira, complementarmente re-significada, como um instrumento de luta por direitos, para afirmação de valores étnicos e para a construção de identidades, como é o caso do movimento negro. (PEREIRA, 2013, p. 53)

É sobre a ressignificação da raça, pela perspectiva do movimento negro, que pretendemos desdobrar nossa argumentação para entender como essa ressignificação produz resistência e emancipação, frente ao racismo, e constrói estratégias de luta para disputar a Educação, e conseqüentemente ocupar o seu lugar no currículo. Em primeiro lugar, concordamos com Pereira (2013), Silva (2010) e Gomes (2017) no entendimento da raça enquanto uma construção política e social. Pereira (2013), assim como Gomes (2017), utilizam a mesma citação de Hall para dizer que:

Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno do qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. (HALL, 2003, p.69)³⁸

Pensando nesse conceito de raça no Brasil, como um discurso socialmente construído, o sentido atribuído a ele é de que o pensar no outro como um sujeito inferior ou superior ocasiona as desigualdades sociais, perpetua as relações de poder, independente da classe. Nesse sentido, o movimento negro dá um novo significado para a raça pois “ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra no nosso país.”

³⁸ Gomes (2017) faz essa citação de Hall em seu livro: O Movimento negro Educador, na p. 50. Pereira (2013), cita em seu livro: O mundo negro: Relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil, na p. 52.

(GOMES, 2017, p.21). A luta do movimento negro será para denunciar o racismo e trazer na raça não a sua inferiorização, mas a construção de uma identidade negra então invisibilizada durante a história, principalmente em forma de projeto político no final do século XIX. Além disso:

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

O Movimento negro construiu ao longo da história formas de denúncias ao racismo e resistência. A sua organização é primordial, pois dela decorrem as políticas de acesso à Educação, denúncia ao racismo, construção de políticas para ação afirmativa e a desconstrução do mito da democracia racial. Segundo Gomes (2001), o mito da democracia racial baseia-se na ideia de não haver mais o racismo no Brasil, onde todos vivem em plena harmonia, e se tratando da educação, em uma falsa ideia de escola democrática. Segundo Gomes (2017), o Brasil construiu um racismo perverso, que se nega na sua própria originalidade, naturalizado nas estruturas sociais. Se constrói pela invisibilidade através:

[...]da narrativa do mito, que é extremamente conservadora- porém transfigurada em discurso democrático-, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. (GOMES, 2017, p. 51)

É no intuito de desconstruir a ideia de democracia racial que o movimento negro fará em sua atuação, principalmente a partir da década de 1970, o combate à discriminação e a denúncia do mito da democracia racial, trazendo uma afirmação de identidade negra (PEREIRA, 2013). Essa luta se configurará principalmente através da educação, desde o final do século XIX, com a abolição da escravatura, ao século XX, com a República, “a educação tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (GOMES, 2017, p. 29).

Pretendemos destacar algumas iniciativas e ações da luta do movimento negro a partir do século XX, entre elas o seu papel de conscientizar a população dos seus direitos através de jornais, artigos, cartas e meios que pudessem chegar à população negra. Segundo Gomes (2017), “os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época”

(GOMES. 2017, p. 29). Entre os jornais podemos destacar a imprensa negra paulista, que terá uma atuação importante na promoção e luta pelo direito à educação e denúncia ao racismo.

Destacamos a Frente Negra Brasileira (FNB), que surge em 1931, com o objetivo de promover uma educação política. Compreendendo a educação como formação cultural e moral, promovia-a entre os seus membros a criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças e adultos, com o objetivo de superar o atraso socioeconômico. Realizava a integração do negro na sociedade e denunciava formas de discriminação. Segundo Gomes (2017), “a frente negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente políticos, sobre a realidade dos negros na época.” (Ibid., p. 30). De sua organização resultou a criação de um partido político, em 1936, tendo a população negra como protagonista, mas foi extinto em 1937 por um decreto de Getúlio Vargas que excluía todos os partidos políticos.

Na mesma linha de atuação, destacamos outra ação do movimento negro, agora no Rio de Janeiro, e através do Teatro. Em 1944, tendo como idealizador Abdias Nascimento, surgia o Teatro experimental do Negro (TEN). O teatro oferecia, além dos cursos teatrais, conferências, museu e cursos de alfabetização. O TEN funcionou até 1968 e tinha como ações o combate ao racismo, questionamento da discriminação racial, e a formação de atores (GOMES, 2017), com o intuito de possibilitar a população negra o espaço para a dramaturgia, protagonismo e alfabetização de seus participantes - reunia operários, empregados domésticos, desempregados etc. Além disso, publicou o jornal *Quilombo*, entre 1948 e 1950, que reivindicava o ensino gratuito para todas as crianças, “a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário - onde esse segmento étnico racial não entrava devido à imbricação entre discriminação e pobreza” (Idem, p. 31). Ainda sobre o TEN:

[...]propôs uma legislação antidiscriminatória para o país, denunciou instituições escolares que não aceitavam alunos negros, inaugurou as denúncias aos preconceitos raciais em livros infantis e didáticos, e enfatizou a crítica ao currículo de orientação eurocêntrica. (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p. 241)

Além disso, promoveu, em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro, que aconteceu no Rio de Janeiro, tendo como pauta a exigência do Poder Público para a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade. A partir da ação da Frente Negra Brasileira e do TEN é possível identificar a preocupação do movimento negro em promover o acesso à educação, essa é uma pauta que ainda permeia o centro do debate do movimento negro. É possível observar, também, que a

partir da década de 1970 houve uma ênfase maior, não só na promoção da educação, mas na exigência do fomento de políticas públicas e desconstrução da democracia racial, evidenciando as desigualdades sociais, econômicas e educacionais vividas pela população negra. Além disso, as ações de racismo ocorridas durante a ditadura impulsionaram a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 1978, modificado para Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, ao qual estabelece ações até hoje.

Com a organização do MNU, os debates em torno dos direitos para a população negra e do racismo emergem com mais intensidade, principalmente na educação. Em 1980, iniciou-se uma nova discussão reunindo propostas de reformas curriculares por iniciativa do movimento negro. Em 1986, na Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, elaborou-se propostas para a nova Constituição que contemplasse as especificidades da população negra, assim como o combate ao racismo e a discriminação, mas não houve grandes êxitos, mobilizando ainda mais a luta na reivindicação de políticas públicas institucionais para a população negra.

Segundo Gomes (2017), em 1995, ocorreu a marcha nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, em 20 de novembro, e foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial. A marcha aconteceu no dia de aniversário de morte do Zumbi dos Palmares, reunindo 30 mil pessoas, o programa entregue ao presidente resultou na assinatura do decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.³⁹

O movimento negro passa a trazer para o debate político o racismo e as suas consequências para a população. Segundo GOMES (2017), é a partir do ano 2000 que a mudança de debate, para além de denúncia ao racismo, recebe de forma mais incisiva a ótica da reivindicação em políticas sociais para a população negra. Em 2001, com a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatadas de Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, é que o Estado brasileiro reconhece de forma institucional o racismo. Ao final do evento, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação nas quais se afirmava a crença na vinculação entre o direito à educação e a luta contra a discriminação racial. O Brasil assina o

³⁹ A finalidade do Grupo era desenvolver políticas para a população Negra. A saber em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/antior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm . Acesso em: 30 dez. 2020

documento e, além de reconhecer a existência do racismo, se compromete em elaborar ações para a sua superação, destacando entre elas ações afirmativas na educação e no trabalho.

É notório que, com a conferência e a ação do movimento negro, o Brasil não só se reconhece como um país racista, como é impulsionado a elaborar ações afirmativas para a sua superação. No contexto dessas ações, uma das principais reivindicadas pelo movimento negro foi a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, através da homologação da Lei 10.639/03. Através da educação e da disputa no que se refere ao currículo, seria possível não só desconstruir o racismo, como trazer para a sociedade brasileira a história do negro, culturas que foram marginalizadas, valorizando-o como ser social. A Lei traz mudanças significativas no palco das discussões de políticas públicas para a população negra, passa a disputar o currículo e políticas educacionais. Segundo Gomes (2017), a quantidade de intelectuais negros formados passa a ocupar as Universidades, e com as influências dos estudos multiculturais começam a produzir trabalhos que não apenas evidenciam o racismo, mas buscam questionar o currículo proposto nas escolas e no Ensino Superior.

No mesmo ano em que era criada a lei 10.639/03 também há a institucionalização da Secretaria de Política e Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) criada através de uma medida provisória, e posteriormente convertida na lei 10.678, em 23 de maio de 2003. A Secretaria estabelecia como objetivos e finalidades a criação e coordenação de políticas para a igualdade racial. Buscava-se proteger os direitos da população negra afetada com a discriminação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas, que tem como finalidade o extermínio da discriminação racial ou étnica, assim como a promoção de igualdade.

Após a promulgação da Lei 10.639/03, outros debates surgiram em torno da inclusão do ensino de História Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica. Entre eles, destacam-se as DCNs e a formação de professores, apresentadas no primeiro capítulo. As diretrizes especificam a importância de o professor ter em sua formação uma desconstrução do etnocentrismo europeu e do racismo que permeia a sociedade. Segundo o texto que rege essas diretrizes, é necessário pensar em uma educação que não segregue e nem discrimine. É essencial um trabalho com materiais pedagógicos que abordem e evidenciem a história do povo africano e da trajetória do povo afro-brasileiro; conseqüentemente, uma descolonização do currículo, desconstruindo pré-conceitos e estereótipos raciais.

Apesar de extinta em 2019, destacamos também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), organizada em 2006, que havia sido

institucionalizada para articular com os Sistemas de Ensino a execução de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação indígena, Educação Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. A SECADI foi uma das principais fontes na elaboração de políticas institucionais, cursos de formação e material didático para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e nos cursos de formação para professores, promovendo formação inicial e continuada. Entre os materiais e publicações realizados pela secretaria, destacamos, no primeiro capítulo deste trabalho, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que traziam como proposta contextualizar o docente, de acordo com cada nível de ensino, sobre a importância de uma educação antirracista demonstrando objetivos, propostas e encaminhamentos de possíveis metodologias e recursos a serem utilizados no trabalho pedagógico.

Concordamos com Gomes (2017) ao explicitar as outras políticas institucionais e sociais articuladas através do movimento negro, como o Estatuto da Igualdade Racial, através da Lei.12.288⁴⁰, tendo como objetivo garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos e combate à discriminação. A política de ação afirmativa através da Lei de nº 12.711 ⁴¹que torna obrigatórias as cotas sociais e raciais nos cursos de Graduação nas Universidades Públicas e a Lei nº 12.990⁴² que garante a reserva de vagas, através da autodeclaração, às pessoas negras em concursos para o serviço público. Percebemos que as articulações do movimento negro têm possibilitado o fomento de políticas públicas que garante o acesso da população negra à educação e ao emprego público. Diante desses avanços, outros olhares para o campo das articulações têm ocorrido. Além do acesso, há, principalmente através da produção acadêmica de intelectuais negros, uma defesa pela descolonização dos currículos.

Nesse sentido, destacamos aqui a importância da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), e dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros (NEABS) presentes em algumas Universidades. A ABPN tem reunido não apenas intelectuais acadêmicos

⁴⁰ A saber em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em:30 dez. 2020

⁴¹ Sobre a Lei nº 12.711: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 dez. 2020

⁴² A Lei nº 12.990 reserva 20% das vagas no concurso público para negros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em:30 dez. 2020

negros, mas produzido estudos, pesquisas e literatura que descoloniza os saberes e traz o que Gomes (2017) defende: a emancipação. Os NEABS, organizados nas Universidades, e Institutos Superiores de Educação, além de produzirem contribuições acadêmicas relacionadas à população negra e antirracismo, promovem cursos e materiais didáticos para a formação inicial e continuada dos professores.

Com a crescente inserção da população negra no Ensino Superior, as Políticas de Ações Afirmativas e o aumento da produção sobre educação antirracista, ensino de história e cultura afro-brasileira, racismo e antirracismo, identidades entre outros, há uma mobilização, por parte do movimento negro, em impulsionar cada vez mais a descolonização dos currículos dos cursos de formação de professores. Sobre isso, Gomes (2017) argumenta que tem sido reivindicado e inseridas nesses cursos disciplinas como História e cultura afro-brasileira, História da Africana, Educação e Relações-Étnico Raciais etc. É partindo desse lugar – onde outro currículo é reivindicado - que buscamos pensar em como e por quais caminhos o curso de pedagogia da UFRRJ possibilita aos seus egressos pensar em uma educação antirracista.

2.4 Negociando saberes e práticas antirracistas no currículo

Descolonizar currículos, enunciar discursos e negociar saberes são as palavras que traduzem o nosso entendimento e o lugar da pesquisa a partir do que foi argumentado neste capítulo. Acreditamos na construção de um currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural” onde as enunciações de discursos circulam e são híbridas em suas próprias constituições, em que “as culturas presentes negociam com “a diferença do outro” (MACEDO, 2006a, p. 292). Consideramos e valorizamos os saberes construídos pelo movimento negro, que emergem de uma luta antirracista na busca por democracia e concordamos com Silva (2010) quando afirma que “o racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate às expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde” (SILVA, 2010, p. 88). Defendemos o currículo como um espaço de uma educação antirracista, emergindo práticas e saberes docentes que reconheçam a diferença e negociem, nas fronteiras culturais, saberes para uma educação democrática. Um currículo sem o binarismo de prescrito ou vivido, mas em um hibridismo cultural em que há negociação de saberes que tanto fortalece grupos como potencializa a resistência (MACEDO, 2006c). Não se trata de criação de estereótipos, mas de reconhecimento das diferentes culturas e de como a diferença emerge. E por isso concordamos com Macedo, quando ela afirma que:

Julgo possível tratar os currículos numa perspectiva pós-colonial, na medida em que não entendo o colonialismo como uma dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo cultural, como uma tentativa de espalhar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados. Nesse sentido, nossos currículos são também um lugar-tempo em que essa forma é vivida, assim como o são artefatos culturais como livros, filmes, obras de arte. (2006c, p. 105)

O colonialismo não tem o seu sentido fixo, é por isso que acreditamos em uma educação antirracista para a descolonização do currículo. Não pretendemos, nesse sentido, afirmar que os saberes do movimento negro se sobrepõem a outros, pelo contrário, buscamos entender, enquanto recorte desta pesquisa, como é na negociação de diferentes saberes que uma educação antirracista se constrói. Concordamos com Cavalleiro (2001) que para uma educação democrática é necessária uma postura crítica frente às desigualdades que permeiam na sociedade pois:

Somente uma educação colocada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, aliado muitos indivíduos do direito à cidadania. (CAVALLEIRO, 2001 p. 151)

Nesse sentido, uma educação antirracista, pautada no reconhecimento da diferença, possibilita a construção de outro currículo, outras identidades. Emerge a possibilidade de construir um currículo em um “espaço-tempo de fronteira cultural” que, nas interações sociais, possibilita a construção de identidades híbridas. Há rupturas em uma sociedade racista, onde a educação antirracista é construída. Apesar de muitos avanços no que se refere ao debate de uma educação antirracista, ainda há profissionais da educação que não percebem a disseminação do racismo e do preconceito, naturalizados nas práticas, que de forma silenciosa atuam na instrumentalização da diferença. Segundo Cavalleiro (2001), isso reflete na escola onde as crianças aprendem a segregar e excluir; e por vezes o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica é concebido apenas como um tema transversal. Para ela:

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que condizem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações raciais entre negros e brancos [...] (Idem, 2001, p. 142).

Considerando a afirmação citada pela autora, acreditamos que a reflexão por parte dos profissionais da educação em torno do racismo e de uma educação antirracista não se constrói apenas em sua prática docente, mas anterior a ela. Compreendemos a escola como o lugar da “educação formal”, citada por Cavalleiro; onde a significação e a representação cultural são

diversas, se multiplicam (HALL, 2016), e nessa multiplicidade de representações e significações das diferenças culturais novos signos são construídos (BHABHA, 1998), pois na escola “convivem as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos nas salas de aula” (MACEDO, 2006a, p.292). Essas culturas também são imbricadas com aquelas pertencentes à população negra, e nas representações vão se resignificando à medida que a diferença transparece. É por isso que entendemos que em uma formação docente descolonizada emerge uma educação antirracista, o hibridismo cultural flui e as diferenças são enunciadas. E por isso concordamos com Bhabha (1998).

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (p.20)

É nesse entrelugar, onde as diferenças culturais se articulam e a negociação é realizada, que trazemos esta pesquisa para pensar no currículo. Ao pensarmos no currículo que o egresso tem em seu curso e aquele construído em sua prática docente, somos influenciados a pensar no que Ana Maria Monteiro (2003) argumenta sobre saberes e práticas docentes. E neste trabalho direciona o nosso olhar para pensar como a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira em um currículo de formação de professores possibilita a negociação de saberes para uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se, então, de perceber a prática profissional não como local para transmitir os saberes universitários, mas para transformá-los nas experiências da profissão, pensando em como esses saberes permitem a construção de uma prática pedagógica antirracista. Isso quer dizer que a profissão docente também é formativa e o cotidiano auxilia a pensar e repensar novas formas de atuação (Monteiro, 2001).

3. Entre Saberes e Práticas Antirracistas: O que dizem os professores?

No decorrer desse trabalho defendemos uma educação antirracista concebida nas negociações de saberes que se constituem no “espaço-tempo de fronteira cultural”, possibilitando a construção de um currículo democrático. Compreendemos as ambiguidades e complexidades a que o tema currículo remete, assim como as tensões e disputas de poder que

emergem. Diante disso, é imprescindível a construção de estratégias que possibilitem que as negociações ocorram nas interações sociais, visibilizando a diferença e a estruturação de uma educação antirracista. Segundo Gomes (2012), no âmbito do Ensino Superior, essas estratégias têm ocorrido mediante as dinâmicas e tensões presentes nas Instituições de Educação, Grupos de Pesquisas e Intelectuais.

Muitos desses grupos e coletivos vêm ofertando disciplinas optativas na graduação, realizando cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e intervêm em práticas alternativas de formação docente (educação do campo, quilombola, indígena e de pessoas com deficiência), mesmo que elas não ocupem o eixo central dos currículos. Desta forma, há várias práticas de formação de professores(as) nas quais a diversidade étnico-racial encontra lugar na formação continuada e entra com muita dificuldade nos processos de formação inicial. (GOMES, 2008b, p. 97)

No âmbito da formação de professores, as estratégias que se instituem são oriundas do protagonismo da luta do movimento negro para a educação. Algumas das iniciativas apontadas por Gomes (2008) são articuladas por coletivos, professores e intelectuais negros, e brancos, que assumem essa política da construção de uma educação antirracista, alcançando um espaço significativo no Ensino Superior. Entretanto, a discussão na formação inicial ainda não corresponde à totalidade dos cursos de Licenciaturas no Brasil. Segundo Ferreira (2018), no Rio de Janeiro, das cinco Universidades Federais que têm cursos de Pedagogia somente duas apresentam disciplinas obrigatórias em seu currículo, que trabalham a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nessa constatação, o curso de Pedagogia da UFRRJ integra duas disciplinas obrigatórias em seu currículo. Esse fato nos leva à investigação se na inserção dessa discussão, através de disciplinas obrigatórias, aumentam as possibilidades, ou não, da construção de uma educação antirracista nos anos iniciais, protagonizada pela prática docente dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ.

[...]Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. [...] (GOMES, 2003a, p. 77)

Partindo do exposto na citação de Gomes (2003a), será que no currículo das duas disciplinas citadas do curso de Pedagogia da UFRRJ, as discussões provenientes articulam e contemplam a compreensão que o educador precisa obter referente a uma educação antirracista na prática docente? É suficiente a inclusão de disciplinas obrigatórias, no ensejo do que é

proposto nas DCNs, nos cursos de formação de professores? O que dizem os professores a respeito das possibilidades construídas, ou não, para uma prática docente que negocie saberes para uma educação antirracista? Essas questões levam à pesquisa qualitativa desse trabalho, ao entrevistar egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ no intuito de identificação e análise, a partir das entrevistas e do arcabouço teórico, das possibilidades, ou não, de construção de uma perspectiva de educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Concordamos com Monteiro (2003), que os saberes são provenientes tanto da prática da profissão docente, como da teoria presente no curso de Graduação, e que nessa ambivalência as negociações ocorrem e constroem currículo. Na dimensão da pesquisa, buscamos a investigação de como o saber universitário – acoplado em duas disciplinas – mobiliza, ou não, essas negociações de saberes de diferentes campos disciplinares que integram o currículo dos anos iniciais – Ciências da Natureza, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Ambiental, Educação Artística, História e Geografia – com o ensino de uma Educação antirracista a partir da vivência desses egressos durante a Graduação.

Nesse sentido, a História Oral nos auxiliou a compreender as narrativas e subjetividades dos sujeitos da pesquisa e sua relação com a importância, ou não, da discussão de uma educação antirracista. Tendo como intuito o entendimento de como a sua trajetória acadêmica orienta, ou não, o seu fazer pedagógico, e como os saberes construídos se materializam em ações pedagógicas que possibilitem uma educação antirracista. Segundo Alberti (1996), a história oral permite entender de que forma a subjetividade é construída através de suas memórias e sua relação com o passado.

A entrevista da história oral é um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista. Nessa pesquisa, analisamos as entrevistas para o entendimento das ações do passado, e identificação de quais foram concebidas e escolhidas para permanecerem enquanto registro (ALBERTI, 1996), mantendo uma atenção para o relato dos egressos, não concebendo a história oral apenas como fato, mas como acontecimento e ação. Não há intenção de contrapor ou manter em oposições as entrevistas dos egressos e da coordenadora de curso, pois compreendemos que essas memórias estão em intensas disputas, contendo diferentes experiências e registros, pois há “pluralidade de memórias e versões do passado” (ALBERTI, 1996, p. 5).

Privilegiamos a História Oral como caminho metodológico, por permitir o deslocamento da história do acontecimento para a história da memória desse acontecimento. Nesse sentido,

a utilizamos para conceber essa memória enquanto fato e como as concepções do passado se tornam saberes que influenciam na construção da docência, pois no campo da História Oral entrevistados e entrevistadores trabalham “conscientemente na elaboração de projetos de significação do passado” (ALBERTI, 2004). A análise de cada entrevista permitiu a significação do passado para o entendimento dos impactos do curso no cotidiano de cada docente, entendendo como as experiências individuais, construídas na coletividade, constroem possibilidades de uma prática antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois:

Como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente. (ALBERTI, 2004, p. 15)

Segundo Alberti (2004), as entrevistas têm o poder de documento, e sua interpretação de descobrir o que documentam. A partir da história oral é possível perceber o passado no presente e entender como a experiência na Graduação, somada à formação da profissão docente, propicia construções de uma narrativa que articula o currículo que foi vivido e aquele que está sendo construído no exercício do magistério. Diante disso, optamos por um caminho metodológico que trabalha com duas perceptivas do campo da História Oral, abordados por Alberti (2004). Destacamos, primeiramente, a história de experiências. A História Oral permite enxergar a experiência do sujeito dentro da história. Em relação a essa pesquisa foi possível a observação – através das entrevistas – da experiência de vida dos egressos durante o curso de Pedagogia em diferentes espaços da Instituição, percebendo ou não uma educação antirracista, pois:

Entrevistas de história oral podem ser usadas no estudo da forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. [...]entender como pessoas e grupos experimentaram o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas. (ALBERTI, 2004, p. 26.25)

A interpretação da experiência de cada egresso entrevistado dentro do curso de Pedagogia, e sendo mais preciso no currículo proposto pelas disciplinas de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola e a de Cultura Afro-Brasileira, possibilitou a compreensão das negociações de saberes que se conceberam, ou não, na prática docente em uma perspectiva antirracista. Ao entrevistarmos um egresso, não atribuímos a ele apenas as ações passadas, mas como isso influenciou/influencia a sua ação docente, e em que medida esse conjunto de saberes, construídos ao longo do curso de Pedagogia, ocasionaram ou não a construção de um saber para

a legitimação de um currículo antirracista. Para isso, foi importante trabalharmos com a segunda perspectiva da História Oral selecionada – a História do Cotidiano.

Segundo Alberti (2004), não é simples a reconstituição do cotidiano pois está enxuto de lembranças e “aspectos da vida diária [...] acompanhada de certa nostalgia, misturada a sentimentos de pesar ou alívio, que acabam marcando o sentido da narrativa” (Ibid., p. 25). Dessa forma, as perguntas relacionadas ao cotidiano dos egressos foram elaboradas com o intuito de entender a rotina, e de forma precisa se há negociações de saberes para uma educação antirracista e como o currículo dos Anos Iniciais é construído, ou não, nessa perspectiva. Através da História do Cotidiano, tivemos a pretensão de interpretar as ações dos egressos, materializadas em sua prática docente, articulada à história da experiência no curso de Pedagogia. Junto a isso, analisamos a História da Instituição, contemplada no primeiro capítulo deste trabalho.

Dessa forma, a História Oral permitiu compreender o passado e suas relações com o presente na construção de uma educação antirracista. As memórias enquanto documento trazem a significação da experiência e do cotidiano, que não resulta em uma única verdade, mas em diferentes histórias individuais, que se construíram no coletivo. São essas histórias que compõem a resposta para a pergunta que intitula este capítulo, a qual articula as narrativas dos egressos com as concepções teóricas que constituem esta pesquisa. Apresentamos cinco entrevistas que contemplam a construção de cada seção. Respeitando a ética da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue a cada egresso no ato da entrevista, manteremos nomes fictícios para os egressos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com perguntas semiestruturadas⁴³ e organizadas em seções neste capítulo que contemplam:

- Perfil das entrevistadas e história de vida.
- Trajetória no curso de Pedagogia da UFRRJ.
- Configurações das disciplinas de Cultura Afro-Brasileira e a de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola no curso de Pedagogia da UFRRJ na perspectiva dos (a) entrevistados (a)
- O lugar da educação antirracista no curso de Pedagogia através das narrativas dos (a) entrevistados (a).

- Influências e possibilidades, ou não, das disciplinas de Cultura Afro-Brasileira e a de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola nas identidades e subjetividades dos (a) entrevistados (a).
- Influências e possibilidades, ou não, que as disciplinas mencionadas potencializam na prática da docência dos (a) entrevistadas (o) em uma perspectiva de educação antirracista.

⁴³ O roteiro das entrevistas está no anexo desse trabalho.

3.1 Quem são os professores (a)?

Antes de mencionar o perfil dos docentes que participaram, é importante especificar o critério de escolha, descrito no início deste trabalho. As entrevistas trazidas para análise foram feitas com docentes que obtiveram em sua grade curricular, durante a formação inicial na UFRRJ, as disciplinas de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola e de Cultura Afro-Brasileira e que tenham atuado, ou que estejam atuando, como docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante a coleta de dados, duas entrevistas chamaram a atenção, são de docentes que não cursaram as disciplinas de forma obrigatória, mas optativa, e que para este trabalho contribuiu com uma linha histórica e temporal do caminho percorrido na própria configuração dessas disciplinas e as articulações para a sua obrigatoriedade na UFRRJ. Além disso, as cinco entrevistas foram com pessoas do gênero feminino e por isso o desdobramento do trabalho, ao longo das próximas páginas, atenderá por esse gênero.

As egressas entrevistadas são de tempos distintos quanto ao ano de ingresso e término, essa distinção interfere também nos espaços escolares em que atuam ou já atuaram. A organização de apresentação das egressas não segue as datas em que as entrevistas foram realizadas, mas o ano de ingresso e egresso da instituição. Além disso, atendendo ao compromisso ético do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado no momento da entrevista, utilizaremos nomes fictícios para as entrevistadas. A primeira egressa se chama Maria, autodeclarada⁴⁴ negra, cursou o Ensino Médio na modalidade de Curso Normal (formação de professores) na Rede Pública de Ensino, atuou no Grêmio Estudantil e cursou o Pré-Vestibular Social da EDUCAFRO⁴⁵. Ingressou na UFRRJ no ano de 2008 e se formou no ano de 2012, ano da inclusão de forma obrigatória da disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola. Cursou a disciplina de Cultura Afro-Brasileira⁴⁶ e atualmente é

⁴⁴ Não havia no roteiro da entrevista perguntas direcionadas à identificação racial. Mas, no decorrer de cada entrevista, a identificação racial foi autodeclarada na narrativa das entrevistadas, principalmente quando as perguntas estavam relacionadas à história de vida e a situações vivenciadas ou presenciadas com atos de racismo na escola ou em outros espaços sociais.

⁴⁵ Segundo Santos (2019), a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) é uma organização do movimento negro vinculada a grupo franciscano da Igreja Católica, onde atuam também militantes não religiosos. Configura-se através de núcleos pré-vestibulares, capacitando jovens e adultos para o ingresso ao Ensino Superior. É uma organização engajada na luta por ações afirmativas, desenvolvendo em seu currículo inserção da discussão sobre a questão racial. Possui como objetivo a inclusão de negros e carentes nas Universidades públicas, ou Universidades privadas com bolsas de estudos, possibilitando o empoderamento e mobilidade social.

⁴⁶ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha Maria cursou a disciplina de forma optativa, pois em seu currículo ainda não havia a inserção de forma obrigatória.

docente na Rede de Ensino Municipal do Rio de Janeiro, é residente do mesmo Município. Maria, apesar de não cursar de forma obrigatória as disciplinas que compõem o objeto de investigação dessa pesquisa, possui uma trajetória de militância no movimento negro e na UFRRJ que nos parece ter impulsionado à discussão de uma educação antirracista entre os pares durante a sua trajetória no curso de Pedagogia. Entre esses pares, destacamos Luísa que foi amiga de Maria durante a Graduação na UFRRJ.

A entrevistada Luísa⁴⁷, assim como a Maria, ingressou na instituição em 2008 e se formou em 2012, é residente na Zona Oeste do Município Rio de Janeiro e docente no mesmo Município. Luísa, diferentemente de Maria, não participava de nenhum movimento social anterior ao seu ingresso na UFRRJ. Ao conhecer Maria, Luísa passou a compreender o que era o racismo e a invisibilidade da história da população negra brasileira. Na troca de saberes com Maria, passou a entender o que era ser negro na sociedade brasileira. Durante a entrevista, Luísa se autodeclara negra, mas evidencia conflitos construídos durante a sua trajetória de vida relacionados a sua cor de pele e cabelo. Por ser filha de um pai negro e mãe branca, ouvia declarações de amigos, familiares e até professores durante a sua vida escolar sobre a vantagem em ter um cabelo parecido com o de sua mãe, pois era ondulado.

A entrevistada Larissa⁴⁸ ingressou na Universidade em 2012 e concluiu a Graduação no segundo semestre do ano de 2016, oriunda de Nova Iguaçu, cursou o Ensino Médio na modalidade Curso Normal, atuou como docente em Redes Privadas do Ensino e atualmente está como Assistente Educacional Especializado (AAEE), na Rede de Educação do Município do Rio de Janeiro. Larissa se autodeclara negra e afirma que o curso contribuiu para a construção de sua identidade como mulher negra e professora.

A entrevistada Sophia⁴⁹, assim como a Larissa, ingressou em 2012 e em 2018 egressou, atuou durante um período enquanto docente, mas atualmente⁵⁰ está atuando como pedagoga em uma Organização Não Governamental de Jovem Aprendiz. É residente no Município de Nova Iguaçu. Cursou o Ensino Médio na Rede Pública de Ensino, na modalidade Curso Normal, conheceu a Universidade através de um Pré-Vestibular Social no Município de Nova Iguaçu.

⁴⁷ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro

⁴⁸ Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realizada em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica.

⁴⁹ Entrevista com Sophia, egressa do ano de 2018, realizada em 23 de novembro de 2019 em uma cafeteria no município de Nova Iguaçu.

⁵⁰ Durante a entrevista, Sophia relatou que estava há poucos meses como pedagoga dessa instituição.

Durante a entrevista, relatou as dificuldades em relação a autodeclaração, pois não se considera branca, mas sua pele não é retinta.

A entrevistada Cecília⁵¹ é egressa recente do curso, ingressou em 2014. Residente na Baixada Fluminense, atua como docente em uma Rede Privada no Município de Paracambi. cursou o Ensino Médio na modalidade Curso Normal, ao término, ingressou no magistério atuando como docente concomitante a sua trajetória na Graduação. Cecília afirma que sempre se autodeclarou negra, mas o reconhecimento, a ressignificação, de sua identidade se construiu durante a graduação na UFRRJ.

Foi possível identificar que todas as egressas corroboram com a narrativa da coordenadora do curso de Pedagogia, relacionada ao perfil de localidade dos alunos do curso que se configura nos municípios do entorno de Seropédica e da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Além dessa semelhança, destacamos que quatro egressas realizaram o Curso Normal no Ensino Médio. Isso demonstrou que o curso de Pedagogia não foi a formação inicial da docência, entretanto essas egressas destacaram que durante o Curso Normal as questões étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira não foram contempladas, salvo a experiência de Maria. Além disso, três egressas ingressaram na UFRRJ através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Antes de avançar na discussão em torno da história do curso de Pedagogia, as disciplinas e a relação com a prática, trazemos algumas narrativas que demarcam a história de vida de algumas egressas e que influenciaram no envolvimento, ou não, com uma educação antirracista no curso de Pedagogia e na atuação no magistério.

Nossas histórias de vida também são formativas, o que ocorre na infância pode construir marcas e influenciar em nossa subjetividade (GOMES, 2003). As narrativas de cada egressa demonstram que a trajetória vivenciada na escola e na família influenciaram em suas identidades, e que a partir das discussões sobre racismo, negritude e cultura afro-brasileira na Universidade passaram a questionar e entender atitudes racistas vivenciadas nos espaços sociais ocupados. É o que Cecília aponta em seu relato ao ser indagada sobre ter vivenciado ou presenciado situações de racismo na trajetória escolar:

Eu tive alguns problemas sim, relacionados a trajetória escolar, porque sempre estudei com pessoas mais brancas e sempre tinha aquela pessoa que era mais influenciadora dentro da turma que dizia: “Ah! Não brinca com ela não, porque ela é preta! Não brinca com ela não, porque tem o cabelo assim!”. Hoje eu entendendo que eram atos

⁵¹ Entrevista realizada com Cecília, egressa do ano de 2019, realizada no dia 04 de setembro de 2019, no Instituto de Educação da UFRRJ, em Seropédica.

de racismo, mas só que são crianças e acabam reproduzindo coisas que ouvem em casa⁵².

Através do relato de Cecília sobre o racismo em sua trajetória escolar, é possível perceber que o corpo, o cabelo e a estética fazem parte da construção da identidade negra, e sofrem marcas da colonialidade em sua construção (GOMES, 2003b). Desde cedo, crianças são submetidas a silenciarem seus corpos, construindo estratégias para alcançar os padrões europeus, principalmente através do alisamento do cabelo. A educação escolar, de certa forma, também contribui, seja no silenciamento das marcas da colonialidade, seja pela não construção de um espaço para o questionamento e contribuições de outros povos. É o que Maria evidencia em seu relato sobre o racismo em sua trajetória escolar e a violência, inclusive física, sobre a cor da sua pele.

Eu tive marcas de violências, inclusive física, em relação a cor de pele. Eu vivia nesse conflito e eu não sabia o que era. Demorei muito a ser alfabetizada, eu entrei na escola com 2 anos e a minha mãe não entendia o porquê de não conseguir ler e escrever. Hoje, eu olho para trás e lembro de uma professora puxando meu cabelo e falando que não era assim que se fazia, e eu só lembro que já tinha falado isso com minha mãe, deu uma confusão na escola e tudo. Essa professora me oprimia muito! E aí, quando ela saiu da escola, entrou uma outra mais legalzinha (todas elas eram brancas). Era uma escola particular dentro de uma favela, depois eu fui para uma escola particular, fora da favela, que não tinha essa agressividade. Mas em compensação, eu era a única negra de cabelo Black, porque meu pai sempre dizia que deveríamos ter orgulho da raça e honrar nosso cabelo usando da forma que ele era. Pois bem, foi aí que eu comecei a alisar o cabelo, porque minha mãe começou a perceber que na escola era impossível eu continuar daquele jeito, isso na minha leitura hoje⁵³.

Observando a trajetória escolar de Maria e as situações de racismo as quais foi submetida, entendemos que a escola pode ser potente na construção de saberes emancipatórios ou pode corroborar com as desigualdades, ocasionando práticas racistas silenciadas no currículo e nas práticas pedagógicas. Mesmo com construção de estratégias para a superação do racismo, por parte do ciclo social ou familiar ao qual a criança convive – perceptível no ciclo familiar que Maria vivia com o incentivo de seu pai na valorização do cabelo - nem sempre é o suficiente para a criança que está sofrendo o racismo conseguir superá-lo. O que percebemos, no relato de Maria assim como no de Cecília, é que as estratégias construídas com suas famílias não foram suficientes para romper com as marcas da colonialidade. O que pode resultar dessa postura é o silenciamento do racismo, e/ou construção de uma identidade que se aproxime daquela construída com influência da colonialidade.

⁵² Entrevista realizada com Cecília, egressa do ano de 2019, realizada no dia 04 de setembro de 2019, no Instituto de Educação da UFRRJ, em Seropédica.

⁵³ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003b, p. 176)

Construímos neste trabalho a argumentação da importância de uma educação antirracista na escola e no curso de Pedagogia, entendendo o currículo como uma dimensão importante, fundamentando a enunciação da diferença no espaço escolar e que o silenciamento diante dela é uma violência. Explicitamos o protagonismo do movimento negro e como a ressignificação do conceito de raça trouxe as principais modificações para a forma de conceber e valorizar a cultura negra, saberes, e estética-corpórea, e sobre essa última compreendemos, a partir das narrativas, o quanto é afetada pelo silenciamento da diferença na escola, sendo responsável na construção de subjetividades demarcadas pela colonialidade. A egressa Luísa também relata esse silenciamento diante de questões relacionadas ao seu cabelo - considerado bonito por ser ondulado contendo traços de um cabelo liso - isso demonstra a perversidade do racismo na escola e sua propagação nas relações sociais (CAVALLEIRO, 2001). Entretanto, se por um lado há o silenciamento em algumas práticas escolares, por outro, também existem educadores comprometidos com uma luta antirracista. É o que Maria relata da sua experiência no Ensino Médio, diferenciando a do Ensino Fundamental ao qual foi submetida ao racismo, com o comprometimento de uma professora de Sociologia, com a inserção da Lei 10.639/03:

[...] nessa escola tinha uma professora de Sociologia da Educação que começou a conversar comigo sobre a Lei 10.639/03, movimento negro e o movimento social que ela participava e era muito ativa, e ativa em práticas antirracistas dentro da escola. Eu me identifiquei com o trabalho dessa professora⁵⁴.

Considerando a experiência de Maria na disciplina de Sociologia, durante o Ensino Médio, percebemos que a efervescência das discussões sobre representatividade, cultura negra, estética-corpórea e saberes que emergem na luta do movimento negro têm ocasionado rupturas na sociedade, e conseqüentemente nos espaços institucionais de Educação, ainda que nem sempre representem os saberes constituídos como oficiais do currículo. Com a organização do

⁵⁴ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

movimento negro em diferentes frentes de luta - Educação Superior, Fóruns de discussões, Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (a), Movimento Feminista Negro, Representação Artística entre outros - a disseminação dos saberes e representatividade da população negra têm alcançando setores distintos da sociedade, e por isso crianças e adultos que frequentam a escola e os cursos de formação de professores estão mais imersos nessa discussão. Esses setores mobilizam outros espaços culturais onde a negociação também acontece, é o exemplo que Maria traz sobre o Pré-vestibular que frequentou:

Para entrar na universidade tinha que ser pública, porque eu não tinha condições de pagar [...] Aí tinha um Pré-vestibular da EDUCAFRO que era em outra favela de facção rival e que meu pai me matriculou, e matriculou ele também para me incentivar [...] Na EDUCAFRO eu conheci o Fábio, que é um cara muito visionário do movimento negro e que era um professor de Ciências Sociais [...] ele falava muito sobre a Lei 10.639/03 e a importância da educação, então ele complementou o que eu já tinha interesse. Ele sempre dizia que quando eu chegasse na Universidade eu teria que procurar pesquisa, bolsa, formas de eu sobreviver lá, e que quando eu chegasse que procurasse pares que discutisse o tema, já que eu queria muito fazer pesquisa nessa área.

[...] O Pré-vestibular também tinha estrutura de encontros aos sábados, esse encontro aos sábados reunia todos os alunos do pré-vestibular da EDUCAFRO no Teatro. Eu não conhecia muito o andar no Centro (Rio de Janeiro) sozinha e meu pai fazia esse caminho comigo. Eu me lembro até hoje do meu pai dançando a música Sarara Criolo, em cima do palco, e um mar de gente preta falando sobre racismo, direito sobre a Lei 10.639/03. E acho que isso me ajudou a pensar, foi um combustível para mim.⁵⁵

O relato de Maria fundamenta o que Gomes (2017) enfatiza sobre os saberes emancipatórios produzidos pelo movimento negro. Uma disputa que se articula e organiza em torno do direito a educação, ocupando espaços de poder na sociedade brasileira. A organização da EDUCAFRO, enquanto pré-vestibular social, auxilia e orienta para o ingresso ao Ensino Superior, mas também é formativo no que se refere a luta por uma sociedade antirracista. Segundo Santos (2019), a EDUCAFRO é uma organização engajada na luta política, organizada em diferentes espaços do Brasil, em favor das ações afirmativas e que realiza um debate referente a questão racial. No núcleo do Município do Rio de Janeiro,⁵⁶ Santos (2019) compreendeu que no currículo do Pré-Vestibular da EDUCAFRO há articulações dos saberes construídos e sistematizados pelo movimento negro nos espaços pertencentes à Instituição, dentro e fora de sala de aula, afetando subjetividades e identidades de alunos, professores e outros voluntários da EDUCAFRO, e que no comprometimento e envolvimento com as

⁵⁵ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

⁵⁶ A pesquisa de Santos (2019), foi no Núcleo da EDUCAFRO: FGV-Nelson Mandela.

questões étnico-raciais negociam saberes que potencializam a construção de uma educação antirracista.

As potencialidades presentes no currículo da EDUCAFRO para a construção de uma educação antirracista demonstram que é uma construção negociada no coletivo e no individual. Por isso, nossa ênfase na trajetória de Maria, pois acreditamos que a vivência e experiência no Pré-vestibular da EDUCAFRO pode ter condicionado os caminhos que são seguidos por ela em sua trajetória na UFRRJ, e na relação com a inserção das disciplinas obrigatórias aqui discutidas. Porém, antes de tratarmos do que se refere às disciplinas, o currículo e seus desdobramentos, apresentamos o curso de Pedagogia da UFRRJ, a partir do relato dessas egressas.

3.2 Curso de Pedagogia da UFRRJ: O que dizem as professoras?

No primeiro capítulo tivemos como intuito relacionar as disputas e tensões que remetem ao tema da formação de professores no Brasil e a institucionalização do curso de Pedagogia na UFRRJ-Seropédica. Compreendemos que o curso é fundado a partir das articulações da diretora do Instituto de Educação Maria Helena dos Santos Mallet, na década de 1970, mas efetivado somente em 2007, tendo a sua primeira turma com um currículo construído a partir dos docentes que tinham a disponibilidade para ofertar disciplinas naquele contexto. O curso é originado sem professores concursados especificamente para a Pedagogia, mantendo uma colaboração com docentes de outros departamentos. Entretanto, apesar de novo, Luísa destaca questões positivas no curso ao ser indagada sobre a influência do curso para a sua formação:

O curso para mim foi muito bom! [...] a gente escrevia muito, mas não ficava só no acadêmico, e acho que era um aspecto do curso que parecia um diferencial, apesar do curso ser novo. Acho que isso contribuiu também, porque como o curso era novo todo mundo queria participar, construir algo no coletivo. Eu fiquei muito feliz com o curso, vivenciei toda as oportunidades que foram possíveis, e isso contribuiu muito na minha formação como mulher negra, professora, educadora[...] é o que a formação de Pedagogia na Rural permitiu, me conhecer mais e a minha identidade também. Isso interferiu muito na minha identidade como mulher e em como eu seria em sala de aula como professora.⁵⁷

A narrativa de Luísa sobre o curso de Pedagogia da UFRRJ ser recente, e pela data de sua institucionalização ser posterior às Diretrizes Curriculares Nacionais que o regulamenta, nos faz pensar na construção de tempos e espaços, inseridos no curso que permitem novos olhares entre teoria e prática, na potencialidade que é a construção de identidade do curso de

⁵⁷ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

Pedagogia na Universidade. Percebemos que há um envolvimento dos discentes da UFRRJ para essa construção de identidade do curso, através das contribuições de todos que estão inseridos no contexto.

As políticas educacionais e de ações afirmativas, impulsionadas pelo movimento negro, têm modificado as Instituições de Ensino e, como é de se esperar, os estudantes que as frequentam (GOMES, 2012b). O curso de Pedagogia da UFRRJ apresenta essas modificações, é o que percebemos através das narrativas de três egressas: Larissa e Sophia que ingressaram em 2012, e Cecília, em 2014. Elas iniciaram a Graduação em um contexto de efervescência das ações afirmativas e do SISU, conseqüentemente há um aumento de estudantes negros e da classe popular na Universidade. Como Gomes (2012b) argumenta, aqueles que antes ficavam à margem dessas instituições, agora as integram e trazem consigo suas demandas, questionamentos de currículo, mobilização para rupturas e descolonização. Questionam a relevância mais teórica das disciplinas em detrimento da prática, e os enfoques direcionados para a formação de todas as habilitações que o curso de Pedagogia promove. Isso passa a tensionar o currículo para mudanças, segundo Cecília, havia uma discussão sobre reformulação do currículo, mencionada também pela coordenadora do curso. Mas, para onde caminharia essa reforma?

Não temos a pretensão de responder a pergunta. Segundo Maria, no ano de seu ingresso, em 2008, os seus professores, em maioria, eram substitutos, o que é compreensível uma vez que o curso se construiu a partir da contribuição de outros departamentos. No ano posterior, 2009, os novos concursados passam a integrar o corpo docente da Universidade e trazem consigo um pouco de conhecimento sobre a Lei 10.639/03. Segundo Gomes (2017), a formação e entrada de intelectuais negros na Universidade, e a difusão de saberes do movimento negro tem ocasionado mudanças e saberes emancipatórios. Mais do que intelectuais dispostos a transgredir as epistemologias naturalizadas nas instituições, o próprio corpo discente, e talvez seja a maior mudança, contribuem para esse processo.

Em 2010, eu junto com algumas pessoas de outros cursos: Relações Internacionais e Biologia, começamos a pensar num núcleo de universitárias negras. Éramos 3 meninas negras que nos encontrávamos na hora do almoço no bandejão, e éramos quase as únicas que se reconheciam e que já tinham engajamento político anterior à Universidade, e então a gente começou esse trabalho. O Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu tinha um movimento maior, e começamos a fazer uma ponte com algumas pessoas inseridas no LEAFRO que começaram a vir para Seropédica trazendo esses

estudos. A gente começou a ter seminários reivindicando que a Universidade mudasse sua estrutura para atender a lei 10639/03.⁵⁸

Segundo Macedo (2017), a diferença está presente na escola, não há como negá-la mesmo havendo estratégias para o seu silenciamento. Para o contexto da UFRRJ, a diferença, os discentes negros, estão na Universidade se articulando entre os pares para transgredir os espaços e currículo. O relato de Maria demonstra isso, e justifica a nossa ênfase em sua trajetória de vida que antecede o acesso à UFRRJ. Os caminhos percorridos por Maria, em uma perspectiva antirracista, construída na formação ocasionada pelo movimento negro no espaço da família e a EDUCAFRO, assim como o incentivo de uma de suas professoras durante o Ensino Médio, demonstram não apenas o seu empenho em romper com as marcas da colonialidade na Universidade, mas de se articular com os pares. É o que a narrativa de Luísa nos diz, ao perguntarmos se já havia conhecimento das discussões relacionadas às questões étnico-raciais antes de ingressar na UFRRJ.

Foi principalmente pelo contato no curso de Pedagogia por conta muito da Maria. Ela já vinha com essa bagagem anterior de movimento negro, anterior à universidade, e a gente trocava bastante, principalmente entre os colegas⁵⁹.

Observando o relato de Luísa, percebemos que a diferença está nos espaços, e é mobilizada nas negociações de saberes, produzindo entrelugares (BHABHA, 1998). É nesse entrelugar, produzido na Universidade, onde Maria dissemina os saberes do movimento negro que acontece a interação com o outro, se relacionando em um “espaço-tempo de fronteira cultural”, imbricada na luta por uma sociedade, e especialmente uma Universidade antirracista. Isso implica pensar que no espaço da Instituição há outros paradigmas, que não se restringem ao limite das disciplinas, que são formativos e ocasionam a construção de identidades híbridas culturais.

Entretanto, se por um lado houve a mobilização dos estudantes para garantir a inserção da discussão étnico-racial no espaço institucional do curso de Pedagogia, por outro, o engajamento dos docentes não acompanhou, amplamente, a mesma movimentação. Segundo Maria, ao ser indagada sobre o engajamento de docentes com a discussão étnico-racial antes da obrigatoriedade das duas disciplinas no currículo, havia uma professora no curso que continha

⁵⁸ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

⁵⁹ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

um trabalho com formação de professores e a Lei 10.639/03 em uma escola em frente ao Campus da UFRRJ-Seropédica. Tal docente buscou articular dentro do curso de Pedagogia caminhos para a inserção da discussão étnico-racial no currículo. Além dela, um professor responsável por uma disciplina envolvendo Movimento Sem Terra e minorias, articulava as questões étnico-raciais durante sua disciplina. Ao ser indagada sobre outros docentes que articulariam a questão, Maria relata que demonstravam preocupação, mas só percebia os esforços a partir dos dois professores citados, antes da inserção das disciplinas obrigatórias de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola e Cultura Afro-Brasileira:

[...]eu percebia que os esforços desses dois professores eram grandes, parecia que o movimento era só deles, e eles tinham uma dificuldade de levar isso um pouco mais a frente. Só que eu cheguei a cursar outras disciplinas relacionadas a movimentos sociais, mas eram sempre em relação a uma única temática, apenas sobre movimentos sociais, nada sobre raça e questão antirracista. O Ramolf conseguiu incluir uma disciplina que era Fundamentos do Estudo dos Movimentos Sociais, uma das temáticas era falar sobre raça, etnia e a Lei 10.639/03, a Marília que continuou, mas então começou uma montagem de manutenção do Campus. [...] então eles preferiram fazer disciplinas e se debruçar sobre o curso de Educação do Campo que estava surgindo na Universidade, e aí meio que abandonou esse outro braço, e só ficou na disciplina de Movimentos Sociais que foi obrigatória.⁶⁰

O que percebemos no relato de Maria, é que a primeira iniciativa para incluir a disciplina de cunho institucional foi articulada, mas a prioridade para outras frentes e demandas sobrepôs à questão étnico-racial, tornando a sua discussão no currículo silenciada. Segundo Macedo (2017), a diferença está nos espaços e, para Gomes (2012b), tensionando e disputando o seu lugar no currículo. Nesse sentido, com a mobilização dos estudantes, movimento estudantil e inserção de novos docentes no curso, a discussão se fortaleceu e, como a coordenadora do curso relata, a tensão que os alunos passam a fazer foi mobilizando ainda mais as mudanças no currículo. É o que Larissa narra ao ser indagada se os estudantes e professores poderiam ter influenciado na inserção das disciplinas obrigatórias.

[...] eu acho que tanto os alunos como os professores que assumiram a coordenação, e os que abriram outras coordenações. E vieram estudantes quilombolas, então assim esses quilombolas eram muito presentes, porque o curso de licenciatura em Educação no Campo⁶¹ faz uma Pedagogia da Alternância. Eles ficam um período residindo aqui na Universidade e depois vão para o campo deles, vai para o quilombo, ribeirinhos[...]cada um tem um núcleo de formação, e quando voltam para a Universidade tem que apresentar algum trabalho, então acho que isso fortaleceu o curso, fortaleceu a divulgação desses movimentos. Eu acho que foi isso que deu um UP!⁶²

⁶⁰ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

⁶¹ Durante a entrevista, Larissa explicou que Educação no Campo é um curso de graduação da UFRRJ.

⁶² Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realiza em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica.

Conforme os relatos de Maria e Larissa, que cursaram em tempos distintos o curso de Pedagogia na UFRRJ, é possível compreender que as mobilizações do movimento negro, em diferentes tempos e espaços, influenciaram as articulações de estudantes e professores na Universidade com a reivindicação de um currículo que incluísse a discussão das relações étnico-raciais. Mesmo sendo um curso noturno, Sophia e Larissa, que ingressaram no curso em 2012, relatam que havia uma participação dos estudantes nas assembleias estudantis, mesmo não alcançando a maior parte do curso. Segundo Larissa, através das redes sociais, é possível observar que atualmente há maiores inserções na luta e participação dessas movimentações por parte dos estudantes. Talvez isso seja uma consequência do que a coordenadora do curso relata, relacionada ao perfil do estudante do curso de Pedagogia da UFRRJ. Em um primeiro momento, era um alunado mais adulto, inserido no mercado de trabalho. Sobre isso, Larissa e Sophia também apontam a dificuldade para a participação em assembleias ou reuniões que ocorriam fora do turno, geralmente tarde/noite. Recentemente, segundo a coordenadora, o perfil tem modificado para um público mais jovem e sem vínculo empregatício.

Compreendemos, dessa forma, que o perfil do curso de Pedagogia é atravessado por estudantes oriundos da classe popular, egressos do Curso Normal e/ou trabalhadores, principalmente com inserção no magistério do Ensino Fundamental do primeiro segmento. É um curso ambíguo, que ainda caminha na construção de sua identidade com a reformulação do seu currículo. O que destacamos dessa primeira parte das entrevistas é que as trajetórias de vida impactam o desenvolvimento e envolvimento durante o curso, evidenciam que a diferença é presente e mobiliza estratégias para desconstruir dicotomias e binarismos. Isso demonstra que antes mesmo de haver disciplinas obrigatórias com atravessamentos étnico-raciais, o questionamento para a descolonização do currículo já estava sendo realizada e reivindicada.

3.3 Cultura Afro-Brasileira, Educação e Relações Étnico-Raciais: uma aposta de currículo

Já argumentamos neste trabalho nossa concepção de currículo e entendimento das negociações de saberes que são realizadas e produzem entrelugares. Através das entrevistas, analisamos como as disciplinas de Cultura Afro-Brasileira e a de Educação e Relações Étnico-Raciais se configuram dentro do curso: a relação entre teoria e prática, as interações entre os docentes responsáveis pela disciplina e os estudantes do curso, assim como sua relevância ou

não para uma perspectiva de educação antirracista, no exercício do magistério. Iniciamos com a narrativa de Luísa, que cursou a disciplina de Cultura Afro-Brasileira como optativa, pois ainda não havia se tornado obrigatória no currículo quando ela era estudante da UFRRJ. Sua motivação para cursá-la foi o seu envolvimento com as discussões relacionadas ao movimento negro, racismo e questões étnico-raciais a partir das interações sociais com Maria. Segundo Luísa, a disciplina apresentava um conteúdo histórico das questões étnico-raciais e foi ministrada pela professora Regina, que havia chegado no mesmo ano ao curso. Trouxe assuntos e questões que ela já conhecia e novos saberes que ela desconhecia e que influenciaram na construção da sua identidade docente. Para Luísa:

[...]foi importante para que eu fizesse a construção de como eu me comportaria em sala de aula como professora, como eu conseguiria visualizar o meu lugar dentro do espaço escolar e de outros espaços dentro da sociedade. Porque por mais que a gente saiba das coisas, que vivencie, quando se estuda sobre é diferente, parece que te apresenta algo que você já via, já vivia. Mas, você começa a olhar com outros olhos, muito mais reflexivos, principalmente depois que eu comecei a dar aulas. Têm momentos que eu me lembro, uma vez ela pediu para a gente dar aulas sobre temas e dei a aula junto com uma colega sobre abolição da escravatura. A partir do que a gente tinha estudado, buscamos desmitificar aquela coisa da princesa salvadora [...] certamente houve impacto da disciplina, como um todo, na forma como eu passei a repensar questões relacionados ao racismo e a identidade⁶³.

Segundo Luísa, ao ser indagada sobre a importância e as possibilidades da disciplina de Cultura Afro-Brasileira em sua prática docente, afirma que essa disciplina trouxe saberes conhecidos e desconhecidos, que a impulsionaram para a reflexão, negociação e construção de uma identidade híbrida, a partir das interações ocorridas durante a disciplina e o curso de Pedagogia. Segundo Monteiro (2001), há experiências vivenciadas durante a formação dos professores que podem influenciar a sua prática, experiências que implicam na reflexão e quebra de paradigmas. Repensar questões relacionadas ao racismo e identidade pode possibilitar a criação, já no exercício do magistério, de um ambiente na escola em que a reprodução do racismo e a segregação não sejam afirmados, mantendo um ambiente em que a criança se sinta protegida e não silenciada. (CAVALLEIRO, 2001).

Se para Luísa a sua experiência do currículo da disciplina está relacionado aos saberes históricos, para Larissa, que cursou a disciplina em um período posterior, a representatividade será o principal marco.

⁶³ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

Concordando com Hall (2016, p. 31), sobre a representação pertencer ao processo pelo qual os significados estão sendo construídos em uma mesma cultura, entendemos o quanto a representatividade negra importa nos diferentes espaços sociais e contribuem com saberes emancipatórios sobre raça, questões étnico-raciais, histórias e culturas que ainda estão à margem dos currículos institucionais dos cursos de formação de professores.

Segundo Gomes (2008b), vivemos em uma distensão “onde o saber corpóreo é acompanhado de uma tensão e de um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade [...] emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal” (GOMES, 2008b, p. 104). Essa tensão ocasiona também os estereótipos construídos na representação do corpo negro na sociedade, que historicamente configurou a desigualdade, onde espaços que emergem poder mantém a representação mais próxima do europeu. A Universidade se enquadra nessa zona de tensão, na qual integra em seu corpo docente uma representatividade embraquecida. Mas, através das políticas afirmativas, tem se modificado, recebendo não apenas estudantes negros, mas também docentes negros. Essa representatividade negra também descoloniza currículos e é o que Larissa argumenta quando é questionada sobre ter cursado as duas disciplinas obrigatórias e a importância para a sua formação.

Sim, eu cursei! Não lembro especificamente as duas, mas uma foi marcante para mim. Eu entrei na sala e era uma professora substituta, e essa professora foi fundamental, essa professora era negra. Professora na Universidade negra é uma coisa que você quase não vê, então já foi me marcando por aí, só que ela era substituta e aquilo já me incomodava um pouco. Ela trouxe a questão da Lei 10.639/03 e a 11.645/08. [...] Eu acho que Academia é isso, ela te mostra coisas que você nunca viu na vida. Eu sabia que existia a lei, mas nunca havia tido contato, então eu peguei a lei e comecei a ler, entender. Eu li bastante as leis e entrei na disciplina, a disciplina me aproximou muito das questões de como essa lei é ausente na escola, eu estava na escola e não acontecia nada. Os professores que estavam na escola não conheciam essa lei. Na verdade, não conhecem! Eu estou em escola e vejo que é algo muito distante da Educação Básica [...]. Depois entrou na UFRRJ outro professor, o Amauri. Ele era bem enfático nessa lei, além de ser bem politizado e incisivo. Eu via o amor que ele tinha pela questão, pelas políticas que a gente tem, e então eu percebi o quanto era importante tudo isso.

⁶⁴

É importante observar como a disciplina para Larissa a mobilizou para o deslocamento de outros saberes, investigação, envolvimento e análise da ausência de sua discussão na escola, percebendo a urgência desse debate ser mais incisivo entre os professores. Outro destaque também é para o lugar da Universidade como espaço para uma formação que possibilite outros olhares e epistemologias, onde saberes considerados científicos e aqueles produzidos pelos

⁶⁴ Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realiza em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica.

movimentos sociais circulam sem hierarquias. É perceptível também o envolvimento dos professores com a disciplina, tornando-a não apenas como conteúdo, mas saberes e posicionamentos políticos para a ruptura de epistemologias naturalizadas pela colonialidade, e ressignificação da raça. É o que Cecília narra sobre a sua experiência durante as disciplinas, e quanto foi significativa para conhecer a sua própria origem, história, cultura e estética. Outro destaque é para a avaliação nas aulas de Educação e Relações Étnico-Raciais Escola:

A última avaliação tinha que utilizar uma das temáticas oferecidas pelos professores e pensar em como você trabalharia a temática em um hospital, na escola etc., enfim, tinha que fazer um seminário para todas as turmas da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais da Universidade⁶⁵. Achávamos que daria para fazer o seminário em um dia, lotamos o auditório, e levou umas três semanas para todas as apresentações. Assim, o Amauri cobrava muito a questão da presença e da participação das pessoas.

Observamos na narrativa de Cecília a importância do coletivo durante a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola, ela apresentava entusiasmo ao falar sobre a avaliação da disciplina. Uma proposta avaliativa que possibilitava compartilhamento e construção de saberes forjados nas negociações. Temos como hipótese que o professor Amauri fazia de sua disciplina um “espaço-tempo de fronteira cultural”, onde não extraía meramente os conteúdos deslocados das práticas pedagógicas, mas na imbricação entre avaliação e currículo construiu um espaço para a enunciação dos saberes do movimento negro e possibilidades para a construção de uma educação antirracista. Além do docente Amauri e sua potencialidade, Cecília destaca também a professora Regina, responsável pela disciplina de Cultura Afro-Brasileira. Importante destacarmos que Luísa, egressa no ano de 2012, menciona a docente Regina quando cursou a referida disciplina, ainda como optativa. Ao ser indagada sobre a influência e possibilidades da disciplina para a docência, Cecilia relata:

A professora Regina buscou trazer muitas discussões como: as interferências da bíblia na Cultura Afro, e como muitas coisas são percebidas de forma errada, tratada de uma forma meio que maligna dentro da escola, e a importância de isso ser tratado dentro da escola para uma conscientização, não somente no mês de novembro, mas o ano todo, dentro do lugar que você trabalha. Sabendo que esse também é o seu espaço, mas que é necessário respeitar o espaço do outro. Foi bem legal essas duas disciplinas! [...]Ambas tinham parte teórica e prática, a Regina sempre procurava mesclar, em uma aula um pouco mais prática e na outra um pouco mais teórica.⁶⁶

⁶⁵ Ressaltamos que a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola é obrigatória para todos os cursos de Licenciatura da UFRRJ, Campus Seropédica.

⁶⁶ Entrevista realizada com Cecília, egressa do ano de 2019, realizada no dia 04 de setembro de 2019, no Instituto de Educação da UFRRJ, em Seropédica.

Durante a entrevista, Cecília sustentou a narrativa em torno da religiosidade abordada pela professora Regina no currículo da disciplina, desmistificando mitos e valorizando as religiões de matrizes africanas. Segundo Quijano (2005), a Europa concentrou diferentes estratégias de controle, tendo como especial o conhecimento. O controle do conhecimento construiu uma supremacia forjada nas relações de poder e dominação, onde a religiosidade também foi afetada. No Brasil, observamos o controle e supremacia hegemônica através do Cristianismo – católicos e protestantes – na demonização e segregação das religiões de matrizes africanas, especialmente Umbanda e Candomblé. A mistificação dessa religiosidade construiu um racismo religioso, demarcado na intolerância e no preconceito. Na escola, crianças pertencentes a alguma religião de matriz africana é por vezes discriminadas, segregadas em função de uma concepção equivocada no que diz respeito às crenças e cultos da sua religião. É o que Cecília argumenta durante a entrevista ao enfatizar a importância dos saberes enunciados por Regina durante a disciplina sobre essas religiões, a necessidade de respeitar e compreender a diferença cultural no espaço escolar.

Analisando as narrativas, percebemos que o curso de Pedagogia da UFRRJ mesmo com suas ambiguidades - um curso novo, noturno e com uma reformulação de currículo em curso - apresenta algumas iniciativas no trato das relações étnico-raciais, iniciativas essas resultantes da mobilização dos estudantes e engajamento de alguns professores. Ainda que seja minuciosa a participação docente e um período pequeno para a discussão das disciplinas dentro do curso, os saberes estão sendo enunciados e a diferença visibilizada. Mesmo que estejamos limitados para estabelecer uma cronologia do tempo-espaço que as disciplinas tiveram, desde a inclusão da Cultura Afro-Brasileira como optativa, concordamos com Macedo (2006c) quando defende que as culturas convivem e negociam sua existência. E, dessa forma, entendemos que o engajamento de determinados professores e estudantes permitiram a enunciação e a negociação de outros saberes no espaço institucional da Universidade. E, pensando na potencialidade alcançada, nos questionamos sobre o espaço destinado a essas disciplinas dentro do currículo.

3.4 Qual o lugar de uma educação antirracista no curso de Pedagogia da UFRRJ?

A pergunta que intitula este tópico parece exaustiva por termos trazido/refletido anteriormente a experiência de algumas egressas com o currículo das disciplinas. Mas, destinamos aqui os atravessamentos presentes no currículo tanto dessas disciplinas, como no curso como um todo. O que seriam esses atravessamentos? Primeiro, o espaço destinado para a discussão da educação e relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, ou a ressignificação da raça e saberes do movimento negro no currículo, no que se refere à carga horária, escolha dos professores para ministrarem a/as disciplinas e quantidade de créditos oferecida. Segundo, sabemos que a licenciatura em Pedagogia habilita a docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e essa etapa da Educação Básica permite ao professor ministrar saberes dos diferentes campos disciplinares. Nossa indagação está no espaço e articulação, ou não, de outras disciplinas do curso com a inserção de uma discussão étnico-racial. Trazemos primeiro a narrativa de Sophia, indagada sobre o espaço para as duas disciplinas obrigatórias no curso e possíveis articulações com outros campos disciplinares, nos relata sobre a ausência de priorizar professores concursados para ministrar as disciplinas obrigatórias de Cultura Afro-Brasileira e Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola:

Então, isso foi algo muito complicado dentro do meu curso, eu peguei uma época na Universidade onde a professora tem problema de saúde e ela sai da disciplina, justamente no período em que minha turma era obrigada a fazer essa disciplina, e então a coordenadora do curso, que não tinha formação específica para ministrar a disciplina de Cultura Afro-brasileira assume. Ela era de outra área, só que não tem outro professor para assumir a disciplina [...]eu sou uma aluna que na época briga por isso, questiona o porquê de uma professora, sem a formação para o tema, estar dando a disciplina. Por que a gente não tem outro professor que possa assumir a disciplina de Cultura Afro-brasileira? E então no finalzinho da disciplina o professor Amauri assume, sendo que ele era o único professor de outra disciplina, a de Educação e Relações Étnico-raciais na Escola, e acaba assumindo várias disciplinas⁶⁷.

Através desse trecho da entrevista de Sophia, identificamos que mesmo diante da potencialidade do curso em ter duas disciplinas obrigatórias⁶⁸, há uma ausência no que se refere a um corpo docente para realizar o trabalho. Essa ausência pode ser justificada por razões externas à Universidade, como códigos de vagas e impossibilidade de realizar concursos, ou por motivos internos onde o interesse e mobilização para que essas disciplinas tenham

⁶⁷ Entrevista com Sophia, egressa do ano de 2018, realizada em 23 de novembro de 2019 em uma cafeteria no município de Nova Iguaçu.

⁶⁸ Para não repetição das nomenclaturas das Disciplinas Educação e Relações Étnico-Raciais, e Cultura Afro-Brasileira, mencionaremos ao longo do texto como duas disciplinas obrigatórias.

professores concursados, especificamente para elas, estejam ainda centradas nas articulações de estudantes e alguns docentes. Sophia ainda relata, no decorrer da entrevista, que a ausência de professores que estudassem o tema das disciplinas dificultou não apenas a sua formação acadêmica, no que se refere ao campo disciplinar, mas também os caminhos para a sua pesquisa e construção da Trabalho de Conclusão do Curso.

Compreendemos que as disputas na Universidade quanto à escolha e ao direcionamento de vagas para o corpo docente atravessam linhas tênues e são imbricadas de contradições, hierarquias e até mesmo reflexos da colonialidade. Mas, entendemos que no contexto da UFRRJ há um curso de Pedagogia completando treze anos, desde a sua primeira turma em 2007, e que ainda está em processo de construção da sua identidade e até mesmo de seu quadro docente. Isso pode ser a justificativa, ou não, para as ausências de professores que estudem o tema das disciplinas, ou com processo seletivo específico para elas, o que ocorreu em 2012 com o professor Amauri, aprovado no concurso para a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola. A inserção da discussão étnico-racial através da institucionalidade no currículo do curso de Pedagogia é uma ruptura, diante dos currículos tradicionais dos cursos de formação de professores no Brasil (GOMES, 2012b). Estender a discussão para o curso como um todo na sua complexidade de docentes, técnicos, estudantes e disciplinas com epistemologias distintas é o que demonstra ser o desafio percebido através da análise dos Fluxograma e Programa Analítico do curso e das entrevistas.

Observamos no Fluxograma das Disciplinas⁶⁹ e no Catálogo de Programas Analíticos⁷⁰ que as discussões de educação e relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira estão concentradas de forma obrigatória nas duas disciplinas dessa pesquisa, e no que se refere a outras disciplinas encontramos uma possível inserção da discussão na disciplina de Tópicos Especiais da Educação e Movimentos Sociais, e nas optativas de Psicologia Social, e Cultura Brasileira. Em um quadro de 2085 horas de disciplinas obrigatórias, 60 horas, e um percentual das 30 horas da disciplina de Tópicos Especiais da Educação e Movimentos Sociais, são institucionalizadas para a discussão étnico-racial, cultura, raça, racismo, movimento negro, história e cultura afro-brasileira e africana. No documento disponível na plataforma digital da

⁶⁹ Fluxograma disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bz7DUKsC6gk1MnVrVGhRUEtwX0E/view>, acesso em 03/06/2019

⁷⁰ Catálogo de Programas Analítico: Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0Bz7DUKsC6gk1VFFEVnJLa0NBTW8/edit>, acesso em 29/12/2020

instituição – o Catálogo de Programas Analíticos –, identificamos na ementa, objetivos, conteúdo programático e avaliação da disciplina de Cultura Afro-Brasileira correlações com o que a professora Regina ministrava/ministra em sala de aula, relatado pelas entrevistadas Luísa e Cecília. Destacamos, primeiramente, o objetivo geral da disciplina de Cultura Afro-Brasileira:

OBJETIVO GERAL

- Trabalhar o estabelecimento da Lei 10.639/03 contextualizando-a no caminho traçado pelos Movimentos Sociais e pelas lutas democráticas visando estabelecimento de políticas de reparação e de ações afirmativas, bem como o espaço que pode ocupar a partir de sua substituição pela lei 11.645/08.
- Aprofundar os diversos desdobramentos da Lei a partir dos princípios de: a) desenvolvimento de consciência política e histórica de diversidade; b) fortalecimento de identidades e de direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.
- Socializar e analisar criticamente um conjunto de informações relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira no processo de constituição da formação sociocultural de nosso país.
- Desenvolver atividades teórico-práticas relacionadas ao tema em ambientes educativos.

A primeira correlação identificada foi no segundo objetivo, que está relacionado ao aprofundamento dos desdobramentos da Lei 10.639/03 a partir do fortalecimento de identidades e direitos. Remete à constatação sobre a representatividade e consciência de uma identidade negra narrada por Luísa e Cecília, que antes de pensar na prática docente, refletiram sobre suas identidades. O terceiro objetivo é percebido na narrativa de Cecília e Larissa, que passam a investigar e compartilhar os saberes que são construídos durante a disciplina e externamente a ela. O último objetivo foi observado no próprio campo de pesquisa e na fala da coordenadora, sobre a culminância das discussões realizadas durante a disciplina no espaço do Instituto de Educação com apresentação e exposição de trabalhos. A ementa da disciplina de Cultura Afro-Brasileira traz as Diretrizes propostas a partir da Lei 10.639/03 com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, superação do racismo e respeito à diversidade com atividades que articulam teoria e prática, para a multiplicidade curricular e a formação dos professores. A ementa na íntegra diz:

Diretrizes propostas pela Lei 10.639/03: a educação na perspectiva da superação do racismo e do respeito à diversidade; o ensino de história e cultura africana e o ensino de história e cultura afro-brasileira, contextualizando-as a partir do desenvolvimento sócio-histórico e cultural brasileiro. Desenvolver atividades teórico-práticas visando possibilidades de diversificação curricular, formação e atuação dos profissionais da educação.⁷¹

⁷¹ Ementa da disciplina de Cultura Afro-Brasileira retirada do Catálogo de Programas Analíticos. O programa completo da disciplina se encontra no anexo desse trabalho.

Observando os objetivos da disciplina de Cultura Afro-Brasileira, a ementa e as correlações com as narrativas das entrevistadas percebemos que há inserção da discussão das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira articulando o processo histórico da Lei 10.639/03, pressupostos teóricos que embasam a discussão para a superação do racismo e o desenvolvimento de atividades teórico-práticas para a inserção da Lei 10.639/03 na escola. O conteúdo programático é dividido em 4 unidades, sendo elas:

Unidade I: Sentidos da Lei 10.639/03 no contexto político-pedagógico nacional e internacional.

Unidade II: Educação das relações étnico-raciais

Unidade III: Nossas africanidades

Unidade IV: Orientações metodológicas, sugestões de atividades e materiais didáticos para o cotidiano escolar.⁷²

O que percebemos é que as unidades apresentam questões históricas no que se refere à Lei.10.639/03 e às relações com a educação, ressignificação da raça e as orientações para, na prática docente, articular com o trabalho pedagógico. Nessa dimensão, entendemos a ênfase que Luísa, Larissa e Cecília, em sequência cronológica de ingresso e egresso ao curso, demonstram para a influência da disciplina em sua construção de identidade e a mobilização para estender esses saberes. Entretanto, somos instigados a olhar para o espaço da disciplina na dimensão de todo o currículo do curso de Pedagogia. A disciplina compõe 2 créditos do curso, equivalentes a 30 horas,⁷³ e há um déficit de docentes para assumi-la na ausência da professora Regina, percebido através das narrativas de Luísa, Larissa, Sophia e Cecília que evidenciam a potencialidade da disciplina, mas nos influenciam a pensar em uma potencialidade maior com o aumento da carga horária e computação dos créditos no currículo.

Observando e analisando o conteúdo programático da disciplina, não encontramos menção à história ou atuação do movimento negro de forma específica. No primeiro objetivo geral da disciplina há uma menção de contextualização da Lei 10.639/03 a partir da luta dos movimentos sociais, sem especificar quais. Mas, segundo as entrevistadas, os saberes do movimento negro eram disseminados pela professora Regina. Acreditamos que apesar de não haver a inserção no conteúdo programático, os desdobramentos da disciplina incluíam a inserção desses saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro. É o que

⁷² Unidades retiradas do Catálogo de Programas Analíticos. O programa completo da disciplina se encontra no anexo desse trabalho.

⁷³ É importante ressaltar que, em geral, as disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, têm 60 horas de carga horária, equivalentes a 4 créditos.

percebemos na Unidade I: Sentidos da Lei 10.639/03 no contexto político-pedagógico nacional e internacional, e na Unidade II: Educação da relações étnico-raciais.

A disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola, obrigatória para todos os cursos de Licenciatura da UFRRJ, possui a mesma carga horária e créditos da disciplina de Cultura Afro-Brasileira. Mas, ao analisarmos o Programa Analítico⁷⁴ das duas disciplinas, encontramos algumas diferenças nos objetivos e conteúdos programáticos para o curso. Diferenças que não se contrapõem, mas complementam as discussões no que se refere a uma educação antirracista. Segundo o Programa Analítico da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola os objetivos são:

Analisar o contexto histórico das questões étnico-raciais na educação brasileira. Compreender as articulações e as iniciativas dos movimentos sociais negros e indígenas no processo de construção de políticas públicas para a igualdade étnico-racial na educação. Refletir sobre os desafios das articulações entre equidade, igualdade e diferença na educação básica. Analisar criticamente a fundamentação teórica e a aplicação prática das atuais políticas de promoção da igualdade étnico-racial na educação brasileira. Analisar os desafios das promoções pedagógicas para a reeducação das relações étnico-raciais nos contextos escolares.⁷⁵

Observando e analisando esses objetivos, percebemos que enquanto a disciplina de Cultura Afro-Brasileira propõe uma discussão a partir da Lei.10.639/03, a de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola se direciona para articular e analisar o processo histórico das questões étnico-raciais no Brasil e das articulações protagonizadas pelo movimento negro e o movimento indígena. Outra observação importante é que refletir sobre as articulações entre equidade, igualdade e diferença está presente no objetivo da disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais na escola, e compreendemos, neste trabalho, que as articulações das diferenças culturais negociam saberes e produzem outros, possibilitando uma educação antirracista. Entendemos essas possibilidades e potencialidades na narrativa de Cecília ao relatar sobre o engajamento do professor Amauri nas aulas de Educação e Relações Étnico-Raciais e na proposta de avaliações na coletividade. O trabalho a partir do coletivo, que nós entendemos como um saber produzido e sistematizado pelo movimento negro, também é mencionado por Sophia, ao relatar sobre a avaliação e a construção de saberes no coletivo que o Amauri realizava/realiza em seu grupo de pesquisa.

⁷⁴ O Catálogo com Programa Analítico das disciplinas do curso de Pedagogia, disponível na plataforma digital da UFRRJ, não tem a inserção da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola, acreditamos que o Catálogo tenha sido elaborado antes da inserção da disciplina no curso e que ainda não foi atualizado. Foi possível ter acesso a cópia impressa com a entrevistada Larissa.

⁷⁵ O programa da disciplina completo encontra-se no anexo desse trabalho.

Além dos objetivos, encontramos também na ementa e conteúdo programático a menção ao movimento negro. Entendemos que a disciplina de Cultura Afro-Brasileira está direcionada a discutir questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e africana, presente no conteúdo programático, e a inserção na prática pedagógica em escolas da Educação Básica. Já a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola está voltada para a sensibilização do racismo na sociedade, desconstrução de estereótipos, entendimento das diferenças, valorização e conhecimento dos saberes do movimento negro. É o que identificamos a partir da análise da ementa e conteúdo programático. Seguem na íntegra.

Ementa: Educação no contexto histórico e social das diferenças étnico-raciais. Movimentos negros e indígenas e a educação. Conceito e articulação entre equidade, igualdade e diferença. As políticas Públicas de promoção de igualdade étnico-racial na educação básica. Produção de conhecimentos pedagógicos para promoção de igualdade étnico-raciais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Educação no contexto histórico e social das diferenças étnico-raciais.
- Movimentos Negros e indígenas e a educação.
- Conceito e articulações entre equidade, igualdade e diferença.
- As políticas Públicas de promoção da igualdade étnico-racial na educação básica.
- Produção de conhecimentos pedagógicos para a promoção da equidade e igualdade étnico-racial.

Compreendemos, a partir da análise da ementa e conteúdo programático da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, a importância de sua obrigatoriedade no currículo do curso de Pedagogia da UFRRJ nos primeiros períodos, de acordo com o fluxograma das disciplinas, pois nos parece trazer discussões teóricas e mobilizadoras para a sensibilização em torno das questões étnico-raciais. Entendemos que pode ser um movimento potente, inclusive, para que quando o estudante curse a disciplina de Cultura Afro-Brasileira esteja empenhado em articular os saberes necessários à construção de possibilidades de uma educação antirracista na escola. Nesse sentido, as duas disciplinas são importantes e essenciais para o currículo do curso. Além das duas disciplinas obrigatórias, identificamos o atravessamento em duas disciplinas optativas já citadas, que na dimensão de seus programas curriculares apresentam a discussão sobre racismo e o imaginário coletivo, e as heranças culturais indígenas e africanas. Apesar dessas disciplinas estarem inseridas no Fluxograma Curricular e Programa Analítico, não foram mencionadas em nenhum momento durante as entrevistas, provavelmente não foram cursadas pelas egressas entrevistadas.

Nesse sentido, consideramos pertinentes compreender os atravessamentos das questões que mobilizam as duas disciplinas obrigatórias com outros espaços do curso de Pedagogia, incluindo outras disciplinas obrigatórias no currículo. Já mencionamos que nos documentos que incluem o fluxograma do curso e programa das disciplinas só foi encontrada a de Tópicos Especiais da Educação e Movimentos Sociais com inserção das discussões realizadas nas duas disciplinas obrigatórias, mas Larissa, ao ser indagada sobre a inserção da discussão das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira em outras disciplinas, mencionou:

A disciplina Educação do Campo e Movimentos Sociais, e a História dos Movimentos Sociais, essas disciplinas sim. Agora, disciplinas como currículo não falavam essa questão da Lei, não falavam das discussões étnico-raciais, histórias de fundamento...nada disso. No 5º período tem uma que é só Fundamento da Educação, eu acho que foi fraco nessa questão. Mas nessas duas eu tenho uma boa lembrança de tudo o que a gente vivenciou.⁷⁶

Segundo Larissa, somente as disciplinas que discutiam Educação do Campo e Movimentos Sociais apresentavam o atravessamento dos saberes que mobilizavam as discussões das duas disciplinas obrigatórias, articulando a questão étnico-racial e atuação do movimento negro com os outros saberes pertinentes a disciplina. A dimensão desse impacto, para Larissa, ficou registrada como uma boa memória, o que ela escolheu para registrar e compartilhar. Entretanto, essa dimensão não foi concebida da mesma forma para Sophia ao ser indagada sobre a discussão étnico-racial ou cultura afro-brasileira estar presente em outras disciplinas.

[...]eu acho que nem a de Movimentos Sociais, a gente tem uma disciplina de “Educação e Movimentos Sociais”, mas a gente debateu por exemplo MST dentre outros, mas o Movimento negro em si não foi debatido. E nenhuma das duas disciplinas de Educação no Campo deram conta da demanda, eu pelo menos não consigo me lembrar, se houve em algum momento eu não consigo me lembrar.⁷⁷

O fascínio da história oral está nas diferentes formas de conceber o passado, e como cada experiência tem um significado diferente para o sujeito (ALBERTI, 2004). Essa forma específica que cada sujeito constrói a significação da experiência nos auxiliou na compreensão das experiências distintas que as egressas tiveram durante o curso de Pedagogia. O que identificamos no relato de Sophia é que não teve nenhum atravessamento de outra disciplina nas questões indagadas, mesmo na de Educação do Campo, e Movimento Sociais apontadas por Larissa. Apesar de o ano do ingresso de Sophia e Larissa ter sido 2012, o de egresso é

⁷⁶ Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realizada em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica.

⁷⁷ Entrevista com Sophia, egressa do ano de 2018, realizada em 23 de novembro de 2019 em uma cafeteria no município de Nova Iguaçu.

distinto. Não há garantias de que ambas tenham cursado essas disciplinas com os mesmos professores. Com uma percepção semelhante a de Larissa, Luísa, que é egressa do ano de 2012, ao ser indagada sobre a mesma questão, relata que havia uma discussão, ainda que pequena, em disciplinas relacionadas à Educação Popular:

Lembro que o professor que deu EJA e Educação Popular. As disciplinas atravessavam, mas nada muito aprofundado. Eu realmente não me lembro dessas questões em disciplinas como “Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa” [...] eu mesma vivenciar isso em outras disciplinas foi bem raro, eu não me lembro.⁷⁸

Identificamos na narrativa de Luísa que a discussão de uma questão étnico-racial e/ou cultura afro-brasileira, quando demonstra atravessamento com outras disciplinas, transparece estar em outro lugar do currículo, concebido para um saber apenas dos movimentos sociais. É como se não pertencesse à dimensão epistemológica dos saberes de outras disciplinas tais como Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Currículo, por exemplo, mencionadas por Larissa e Luísa. As egressas Maria, que ingressou em 2008, anterior à inserção das duas disciplinas obrigatórias, e Cecília também não parecem perceber uma articulação com outras disciplinas. Maria ainda afirma que houve uma tentativa com a de Tópicos de Educação Especial, mas que não havia ninguém para assumi-la. A fala de Cecília corrobora: a discussão estava distante das outras disciplinas:

Deixavam mais para as disciplinas obrigatórias mesmo. Era muito raro quando se era tocado esse assunto, por exemplo às vezes em um conteúdo da disciplina de Gestão, com alguma questão relacionada ao preconceito. Até procuravam contextualizar, mas não era com uma frequência não. Vamos colocar assim de dez professores no semestre, três contextualizavam.⁷⁹

Entendemos a partir das narrativas que há ausência de articulação entre as disciplinas, um diálogo entre os professores para possibilitar a construção de um curso de Pedagogia antirracista, ou ao menos um currículo mais democrático ao longo de todo o curso, incluindo a inserção das questões étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana em outras disciplinas. Entretanto, se as disciplinas apresentavam uma ausência da discussão, investigamos, então, outros espaços que pudessem articular o tema. Segundo Maria, a Pedagogia era uma escolha e ao chegar na UFRRJ foi o que ela disse em uma roda de conversa na recepção dos novos ingressos ao curso. Ao ser indagada, nessa roda, sobre o motivo da escolha do curso, ela respondeu que sua escolha estava relacionada ao ideário de educação e à possibilidade de

⁷⁸ Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realiza em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica

⁷⁹ Entrevista realizada com Cecília, egressa do ano de 2019, realizada no dia 04 de setembro de 2019, no Instituto de Educação da UFRRJ, em Seropédica.

trabalhar questões raciais com as crianças. Mas não encontrou professores e pares no Instituto de Educação que pudessem orientá-la.

[...]eu comecei a buscar dentro da Universidade quem poderia me dar um auxílio, e encontrei nas Ciências Sociais uma professora chamada Luena Nunes, ela havia acabado de entrar para Universidade [...]primeira professora negra que eu tive contato na Universidade e que pesquisava África. Grudei nela! Começamos uma parceria de pesquisa, primeiro com literaturas afro-brasileiras, depois fui para um Quilombo, em Angra dos Reis, fazer pesquisa sobre uma escola que fazia, na época, um trabalho diferenciado [...]. Fiquei 2 anos fazendo essa pesquisa com ela de iniciação científica[...]. Foi uma experiência incrível para mim! Primeiro, porque conhecer essa comunidade me ajudou a perceber o quanto de potência temos, e como nossa questão cultural e toda essa questão de racismo te vela, e coloca um tampão no seu rosto ao qual impede de enxergar a potencialidade que temos diante de uma cultura popular. A galera do Quilombo me ensinou isso, que ali tem muita coisa para se produzir e isso me ajudou muito a pensar em educação, pensar em como aquelas pessoas produzem cultura, e onde pensam a vida, o modo de agir. Me fez colocar no lugar do outro, ajudou a pensar na minha prática docente.⁸⁰

Observando e analisando o relato de Maria entendemos que as experiências de pesquisa na Universidade também são formativas. O Currículo, que se constrói nas interações sociais atravessadas nas contingências do cotidiano, é “um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições” (MACEDO, 2006a, p. 289). É o que percebemos através do relato de Maria e a sua vivência no quilombo, através da pesquisa, onde o contato com a diferença – o outro – a impactou para a construção de outros saberes culturais para sua prática docente. Além da pesquisa, identificamos que os movimentos sociais que perpassam o meio acadêmico também são formativos. É o que Sophia relata no seu envolvimento com os movimentos sociais onde conheceu o Pré-Vestibular de Negros e Carentes. No relato de Sophia, percebemos a importância que ela atribui ao coletivo e à atuação do movimento negro em outros espaços. É um movimento formativo, que excede o espaço da Universidade, assim como foi para Maria na EDUCAFRO.

[...]é um pré-vestibular pensado pelo movimento negro. E então que vejo a diferença, muito grande, que é de trabalhar o coletivo mesmo, “nós por nós”, um ajudando o outro. Algo que no movimento estudantil eu não via [...] o Amauri é um professor que trabalha essa questão do coletivo, a própria monografia que ele orienta é em grupo, todo mundo apresenta no coletivo. [...] embora a gente tenha um acompanhamento individual, é uma orientação em grupo onde trabalhamos com um ajudando ao outro.⁸¹

⁸⁰ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

⁸¹ Entrevista com Sophia, egressa do ano de 2018, realizada em 23 de novembro de 2019 em uma cafeteria no município de Nova Iguaçu.

Através da narrativa de Sophia, ao ser indagada sobre outros espaços formativos, ela cita o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Identificamos outra dimensão do espaço formativo, que não é externo à Universidade, mas trabalha com uma perspectiva proveniente do movimento negro – a coletividade. No coletivo, o hibridismo cultural se constrói, é o lugar da enunciação da diferença cultural onde há negociação dos saberes. É o que percebemos no relato de Sophia e na ação de coletividade promovida pelo professor Amauri, quando os diferentes saberes são enunciados, negociados e construídos. Nessa mesma perspectiva de coletivo, Cecília relata a sua experiência através de outro espaço formativo na Universidade - a Crioulada. Segundo Cecília, a Crioulada é uma iniciativa de estudantes, com o apoio da Instituição, que promove uma articulação para a manifestação da história e cultura afro-brasileira e africana na Universidade.

Percebemos que o espaço para a discussão de uma educação antirracista no currículo do curso de Pedagogia ainda é restrito a duas disciplinas obrigatórias, com um número reduzido de docentes para a oferta. Consideramos que a carga horária e os créditos que as duas disciplinas contêm representam um percentual mínimo, se formos comparar a totalidade da carga horária obrigatória do curso de Pedagogia. Além disso, não identificamos articulações amplas entre os diferentes campos disciplinares do currículo de Pedagogia para a inserção da discussão étnico-racial no currículo, ou proposta de descolonização. Entretanto, observamos que há outros espaços formativos na Universidade e externos a ela; estão interligados, produzindo e construindo saberes para uma educação antirracista, através da pesquisa e do coletivo.

3.5 O lugar de uma educação antirracista nas identidades e subjetividade

Consideramos que as duas disciplinas obrigatórias têm ocasionado modificações no curso de Pedagogia, mesmo apresentando uma carga horária e computação de créditos menor, se compararmos a outras disciplinas do curso. A discussão teórica, imbricada aos saberes que atravessam o currículo dessas disciplinas, ultrapassa a dimensão do conteúdo, influenciando na construção de identidades e subjetividades das egressas. Isso nos remeteu à reflexão do lugar de uma educação antirracista nas identidades e subjetividades. E, nesse sentido, entendemos que apesar do curso de Pedagogia não assumir uma educação antirracista, as disciplinas ministradas pelo professor Amauri e a professora Regina assumem esse lugar político. Não meramente pela inserção da disciplina obrigatória no curso, mas pelo comprometimento desses professores citados. Essa constatação demonstra a necessidade da discussão obrigatória no

currículo, e as implicações que a ausência da disciplina enquanto obrigatória, durante a formação, podem acarretar. É o que compreendemos da narrativa de Maria, ao ser indagada sobre a importância ou não das disciplinas obrigatórias e as influências na formação. Argumenta que não ter essas disciplinas obrigatórias em seu currículo ocasionou:

A ausência da prática. Por exemplo, eu sei trabalhar com aluno autista porque eu tive disciplinas que me ajudaram a identificar possíveis deficiências nas crianças, mas eu não consegui sair da Universidade listando os caminhos que faria para uma prática antirracista. Então acredito que a disciplina poderia me ajudar nessa questão.⁸²

O que observamos da narrativa de Maria é que mesmo tendo uma experiência anterior à Universidade, e vivência com a pesquisa e extensão na UFRRJ, as disciplinas poderiam ter auxiliado para pensar em como transpor esses saberes para a construção de uma educação antirracista, em sua prática docente. Ao longo da entrevista, afirma que tinha conhecimento da necessidade de realizar o trabalho em uma perspectiva antirracista, mas não sabia por onde iniciar. As estratégias foram construídas através da influência do outro espaço formativo – a pesquisa –, utilizando a experiência vivenciada no quilombo para realizar o seu trabalho a partir da escuta das crianças. Assim como Maria, a egressa Luísa também não teve as disciplinas enquanto obrigatórias, mas cursou a de Cultura afro-brasileira como optativa. Sobre a importância da obrigatoriedade ela destaca:

Eu acho que elas são muito importantes, tem que ter mesmo, embora algumas pessoas não se afetem com elas. Mas é super relevante, porque existem outras pessoas que só naquele momento irão ficar atentas para coisas que estão acontecendo de forma nítidas, e não estão percebendo. Acho que deveria ter em todos os cursos de Pedagogia, porque é importante que os futuros professores saibam lidar com essas questões que fazem parte da nossa história.⁸³

A importância da obrigatoriedade apontada por Luísa, vai ao encontro do que Gomes (2012b) discorre sobre a importância da discussão nos cursos de formação de professores, e a sensibilização, mesmo introdutória às questões étnico-raciais. Isso pode possibilitar que educadores pensem e repensem suas práticas, evitando estereótipos, segregação e reforço de discursos e práticas racistas (CAVALLEIRO, 2001). É o que Sophia relata sobre a necessidade de a disciplina ser oferecida dentro do currículo obrigatório do curso. Destaca que a optativa nem sempre contempla o horário noturno, o que dificulta o acesso, questionando como é

⁸² Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

⁸³ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

possível um curso de formação de professores se propor a realizar a discussão sem oferecer espaços formativos.

Larissa também corrobora com a fala de Sophia e ressalta que é obrigatoriedade de a Universidade formar um pedagogo que tenha perpassado por essas questões. Segundo Larissa, ao ser indagada sobre a importância e potencialidade da obrigatoriedade das duas disciplinas:

[...]eu acho que assim, se não fosse obrigatória seria um crime. Ela abre os olhos do professor, porque você está se formando como um pedagogo, ou vai estar em sala de aula ou vai ser gestor de uma escola, organizar uma escola, ser coordenador. Então você precisa entender que a história do negro no Brasil em qualquer disciplina é importante [...]eu acho que isso deveria acontecer em todas as universidades do Brasil e no mundo, então eu considero que sim, é algo que potencializa o curso, fortalece o curso.⁸⁴

Observando a narrativa de Larissa, identificamos que Sophia tem uma concepção similar sobre a importância da duas disciplinas obrigatórias, pois para ela é essencial a obrigatoriedade das disciplinas, principalmente porque o currículo de Pedagogia, de uma forma geral, ainda permanece com ausência da discussão étnico-racial em outras disciplinas que compõem o curso. As duas disciplinas obrigatórias, na concepção de Sophia, trazem articulações de autores, e principalmente negros, que discutem os temas relacionados à raça, educação étnico-racial, racismo, história e cultura afro-brasileira. Entretanto, mesmo afirmando a importância da obrigatoriedade, lamenta de ainda ser necessário haver legislação para regulamentar saberes e práticas que já estão imersas nos espaços sociais.

[...]a gente precisou de uma obrigatoriedade para que o tema fosse discutido, sendo que é um tema latente na própria sala de aula. Eu, por exemplo, quando estou em sala de aula em meu Município, Nova Iguaçu, a maioria das crianças já trazem a temática. Na educação infantil a gente já consegue presenciar o racismo, ali, na sala de aula. São crianças que têm 8 e 9 anos de idade. E então, por que a gente precisa de uma obrigatoriedade, brigar durante muito tempo, para poder ter isso dentro do currículo de Pedagogia? [...]é um curso que ocupa os espaços na escola e dentro de outros espaços educacionais, não só na sala de aula, mas na estrutura de coordenação pedagógica, direção, gestão. De certa forma o curso de Pedagogia está em todos os espaços educacionais, e por que ele não discute isso? O que está por trás disso para que não tenha?⁸⁵

O questionamento que Sophia traz ao longo de sua narrativa é legítimo, porém, a resposta a essa indagação é constituída pela formação histórica, política e cultural do Brasil. A

⁸⁴ Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realizada em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica.

⁸⁵ Entrevista com Sophia, egressa do ano de 2018, realizada em 23 de novembro de 2019 em uma cafeteria no município de Nova Iguaçu.

necessidade de reivindicar, no plano legal, a obrigatoriedade dessa discussão nos currículos é um dos desdobramentos das demandas do movimento negro diante do racismo estrutural e estruturante nas relações sociais promovendo a segregação e a marginalização da população negra em diferentes espaços. Importante seria, diante da constatação da história brasileira, que os cursos de formação transgredissem no propósito de uma educação antirracista, mas esses ainda mantêm seus currículos potencializados pela ideia de uma única cultura, e por isso a necessidade de garantir, pela obrigatoriedade dessas disciplinas, a discussão. É importante lembrar também que a Lei 10.639/03 é uma reivindicação política do movimento negro que, “ao pleiteá-la, investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial” (GOMES, 2008b, p. 99).

Destacamos novamente a dimensão política da Lei 10.639/03 para afirmar sua relevância na Educação Básica e Ensino Superior e compreendermos a narrativa de Sophia, nos seus questionamentos relacionados à obrigatoriedade das disciplinas no currículo do curso de Pedagogia da UFRRJ. A dimensão das diferentes habilitações do curso de Pedagogia que Sophia menciona demonstra sua mensuração e questionamento da ocupação de tantos espaços e a negligência da discussão do currículo. Da mesma forma, observa que a escola está atravessada por essas questões.

As narrativas das entrevistas demonstram a importância da obrigatoriedade das disciplinas, e a ausência provoca lacunas na formação do pedagogo para o exercício de sua profissão. Larissa e Sophia argumentam que é imprescindível a discussão em todos os cursos de formação. Consideramos que a narrativa de Luísa vem complementar ao expor que no exercício da profissão há limitações para a formação continuada, e que a discussão nos cursos de Graduação garantiria, minimamente, uma formação. Entretanto, será possível garantir a sensibilização de todos os egressos para a construção de uma educação antirracista, com a inserção das duas disciplinas obrigatórias? No que se refere aos estudantes do curso, Luísa relata que acredita em um envolvimento dos estudantes com as duas disciplinas, principalmente pela presença e incisão da professora Regina:

[...]acho que a presença da Regina ali, dando aula para Pedagogia tenha impulsionado isso, ela é uma professora de história, mas é do Instituto de Educação, então eu

acredito que a presença dela tenha impulsionado, e a partir da disciplina que ela ofereceu o interesse aumentou.⁸⁶

Compreendemos que Luísa não obteve as duas disciplinas de forma obrigatória no currículo, mas a experiência vivenciada por ela na disciplina de Cultura Afro-Brasileira, ministrada pela professora Regina, remete ao que argumentamos sobre a representatividade e sua potencialidade na construção de identidades híbridas culturais. A professora Regina, uma mulher negra, parece trazer consigo saberes emancipatórios articulados com sua própria forma de se (re)apresentar no espaço da instituição de Ensino. A pré-disposição na oferta da disciplina, ainda enquanto era eletiva, demonstra, a partir da fala de Luísa, impactos positivos, que resultaram no envolvimento e interesse dos estudantes sobre o tema e talvez impulsionado a inserção da disciplina para que se tornasse obrigatória. Mas, ainda que alguns estudantes tenham sido afetados, Luísa, Larissa, Sophia e Letícia narram que outros não; isso demonstra que mesmo havendo obrigatoriedade da discussão no currículo, não há garantia da efetivação em sua totalidade. É o que Luísa narra, ao ser indagada sobre o envolvimento dos estudantes durante a disciplina, quando era letiva, de Cultura Afro-Brasileira:

Olha! Algumas pessoas eram envolvidas, outras nem tanto assim, outras pessoas tinham aquela coisa de ficar querendo criar um embate e desqualificar o que a professora falava[...] eram falas como: “Ah é exagero!”; “Ah, isso não é racismo!”. Então, tem pessoas que infelizmente se elas não sentem, não irão acreditar e se sensibilizar para ter um olhar diferente.⁸⁷

Segundo Gomes (2017), nenhuma pessoa branca é culpada pela escravidão, mas todas carregam os benefícios de ser uma pessoa de pele clara em uma sociedade racista e por isso precisam assumir o compromisso de uma luta antirracista. Mas, o que as narrativas de Larissa e Cecília descrevem é que o envolvimento maior nas disciplinas era dos estudantes negros. Segundo Larissa, muitos estudantes brancos eram resistentes e indiferentes aos temas abordados em sala de aula, delegavam às pessoas negras a participação para a discussão do tema. Outros estudantes questionavam algumas epistemologias que, segundo Sophia, eram desconstruídas pelo professor Amauri que, nas palavras de Sophia, “retirava da zona de conforto” para discutir movimentos sociais em uma perspectiva de raça, e não meramente de classe. E havia, ainda, um grupo que se distanciava da discussão, por questões de religiosidade.

⁸⁶ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

⁸⁷ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

Segundo Cecília, ao ser indagada sobre o envolvimento dos estudantes com os assuntos abordados nas duas disciplinas obrigatórias:

[...]tinha gente que não gostava. Quando o Amauri começava cantando alguns cantos de cultura afro, diziam: Ah! Está cantando pontos de macumba [...] eu via que tinha pessoas de outras religiões que na aula da Regina gostavam de debater, discutir algumas questões históricas, e ela como professora de história trazia o contraponto, ela não desrespeitava ninguém, mas dizia que precisávamos conhecer os dois lados da história.⁸⁸

O Relato de Cecília demonstra que os aspectos da religiosidade são conflitivos, os estereótipos construídos em torno das religiões de matrizes africanas são utilizados como justificativas para a ausência de uma prática docente antirracista. É o que Cecília enfatiza em sua fala e na hipótese de que isso possa refletir na atuação de seus colegas na sala de aula, determinando o que será ensinado ou não, principalmente no que é relacionado à religião. Segundo Cecília, ao ser indagada se no decorrer do curso algum estudante havia modificando seu pensamento:

A maioria mudou o pensamento, só 3 que continuaram confrontando, depois diminuíram, mas era nítido que eles não concordavam, principalmente quando era tratado da religião afro. Porque está entrelaçado! É porque é visto como algo negativo desde sempre, principalmente se tratando dos negros: Ah é do mal! É errado! É pecado! [...] Então eu acho que algumas pessoas ainda têm um pouco de recusa em relação a esses assuntos.⁸⁹

Entretanto, se na experiência de Cecília houve resistências de alguns estudantes para os assuntos abordados na disciplina, também observamos interferências positivas na construção de identidades e subjetividades das entrevistadas. Segundo Maria, mesmo não tendo acesso às disciplinas obrigatórias, afirma que a possibilidade que teve a impulsionou e instigou para o seu envolvimento com a temática racial articulando coletivos e participando de grupos de pesquisas, extensão e congressos. Para Luísa, interferiu em sua identidade docente e subjetividade, direcionando-a para uma prática mais reflexiva, interferindo nas situações racistas que se apresentam no seu cotidiano de sala aula. Segundo Luísa, ao ser indagada sobre as influências e potencialidades da disciplina de Cultura Afro-Brasileira e a vivência no curso de pedagogia:

aquela vivência, aquele ambiente me fizeram ampliar a capacidade de ouvir o outro. E a partir daquilo poder fazer essa troca.

⁸⁸ Entrevista realizada com Cecília, egressa do ano de 2019, realizada no dia 04 de setembro de 2019, no Instituto de Educação da UFRRJ, em Seropédica.

aquela vivência, aquele ambiente me fizeram ampliar a capacidade de ouvir o outro. E a partir daquilo poder fazer essa troca. Eu gosto muito de troca de experiência, e está cursando Pedagogia naquele período na UFRRJ contribuiu muito em relação à minha prática em sala de aula. Quando começa o ano eu falo com as mães das crianças que gosto de conversar e ouvir o que eles têm a dizer. Eu acho que isso é algo forte da minha formação docente, essa capacidade de ouvir e de trocar com os meus alunos.⁹⁰

Compreendemos na narrativa da Luísa a importância de ouvir e interagir com o outro, característica das aulas de Regina e Amauri, e outros espaços formativos da UFRRJ, potencializa o “espaço-tempo de fronteira cultural”, onde as negociações dos diferentes saberes circulam. Essas negociações nem sempre são tênues, o que observamos nos relatos sobre a participação de alguns alunos durante as disciplinas, mas no conflito precisam negociar saberes, para que outros possam ser construídos. Essa outra construção permite a formação de identidades híbridas, o que impactou Larissa na sua trajetória dentro da Universidade, quando foi influenciada a pensar sobre o racismo e desigualdade e realizar a defesa de que desde a educação infantil é imprescindível discutir as diferenças culturais. Em suas palavras, “todos precisam ser tratados iguais dentro de suas especificidades”

Argumentamos em seções anteriores sobre questões relacionadas à representatividade e influência na formação de subjetividades. Observamos na narrativa de Sophia a influência do professor Amauri para a construção de identidades através do princípio da coletividade, e como o compromisso na luta antirracista tem impactado a construção de identidades culturais. Segundo Sophia, alguns estudantes não se reconheciam como negros e ressignificam a raça através da convivência com o professor Amauri. Além disso, Sophia relata que mesmo tendo divergências e questionamentos durante o curso de Pedagogia, reconhece o quanto os saberes mobilizados na disciplina contribuíram para a sua atuação enquanto pedagoga:

[...] influenciou muito, mas não só na sala de aula. Porque hoje eu não estou na sala, e sim como Coordenadora Pedagógica de uma ONG, e por exemplo, uma das coisas que eu coordeno é o Jovem Aprendiz, e a gente consegue identificar, com a equipe, o racismo acontecendo com esses jovens dentro da empresa. E as influências que eu obtive me fazem perceber, junto a equipe, o racismo e conseguir intervir na empresa. Embora eu questione muito o currículo de Pedagogia, seria egoísmo com aqueles que brigaram e lutaram para que tivesse acesso a essas informações.⁹¹

⁹⁰ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

⁹¹ Entrevista com Sophia, egressa do ano de 2018, realizada em 23 de novembro de 2019 em uma cafeteria no município de Nova Iguaçu.

Compreendemos, através da narrativa de Sophia, que o currículo das duas disciplinas obrigatórias, e os docentes que a ministram, nesse caso o docente Amauri, podem contribuir para a construção de uma educação antirracista que não se restringe aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Sophia, tem auxiliado no seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica de uma ONG, identificando e denunciando casos de racismo em empresas com Jovens Aprendiz. Além disso, tem auxiliando na realização do processo formativo com esses jovens que são submetidos à violência do racismo. A entrevistada Cecília também relata sobre os processos formativos para uma educação antirracista; foi na negociação de saberes que construiu identidades híbridas, afetando sua subjetividade e de sua família.

[...]às vezes me vejo pesquisando alguma coisa para as crianças e penso: “Caramba! Eu nunca tive acesso a isso, olha como eu tratava desse assunto que não era de uma forma certa!”. Acho que conforme eu vou pesquisando, expandindo o meu conhecimento, eu vou me conhecendo também, e passando a me respeitar um pouco mais[...] Eu conhecia o básico que a escola me ofereceu, mas a afinidade aumentou na Universidade mesmo [...] não só pra mim, mas também na minha casa, o meu marido começou a expandir a visão dele para essas questões [...] achei interessante, porque ele começou a estudar um pouco depois de mim e foi entrando na Universidade e se conhecendo um pouco mais. [...]Eu acho que isso até mudou o meu olhar dentro da igreja, porque no meio cristão você olha muito como o inimigo a macumba, e hoje em dia eu vejo que não é isso, é algo totalmente diferente, é outra coisa. Eu tenho muito mais respeito pela pessoa que tem outro tipo de religião, ainda mais sendo religião afro.⁹²

Observado a narrativa de Cecilia e a influência das duas disciplinas obrigatórias na sua trajetória e em sua família, compreendemos que é possível afirmar que essas duas disciplinas obrigatórias influenciaram as identidades e subjetividades das egressas entrevistadas. Com perspectivas distintas e em tempos-espacos híbridos culturais contribuíram na formação profissional e subjetiva. O relato de Cecília é a personificação dos impactos das duas disciplinas obrigatórias estendido na prática docente, religiosidade e interações sociais na família. A formação ultrapassando os limites da docência.

⁹² Entrevista realizada com Cecília, egressa do ano de 2019, realizada no dia 04 de setembro de 2019, no Instituto de Educação da UFRRJ, em Seropédica.

3.6 Tia me dá a cor de pele? Negociando saberes e construindo práticas antirracistas

Argumentamos em cada capítulo e seção deste trabalho as imbricações relacionadas ao currículo, especialmente sobre o currículo como um “espaço-tempo de fronteira cultural” e como duas disciplinas obrigatórias se articulam nesse paradigma. A pesquisa demonstrou que essas disciplinas não estão apenas no campo da institucionalidade, mas imbricada nas lutas, resistências, ressignificações e diferença. Compreendemos as discussões e saberes mobilizados nas disciplinas, os espaços ocupados na UFRRJ, a importância da obrigatoriedade e os impactos da formação nas identidades e subjetividades das entrevistadas. Nesta última seção, analisamos as articulações que compõem as disciplinas para a compreensão das possibilidades que as entrevistadas identificaram para a construção de uma educação antirracista. A pergunta presente no título dessa seção “Tia cadê a cor de pele?” faz parte da fala da entrevistada Cecília e as negociações de saberes realizadas para a construção de uma educação antirracista na sua prática docente:

Tia me dá a cor de pele! Que cor de pele gente, cor de pele não existe! A cor da sua pele é igual a minha? Então eu tenho que mostrar a minha pele para eles, todas as cores, os lápis, falar que as cores não são iguais. E eu tento também ir desconstruindo com eles as coisas sobre o racismo, até mesmo palavras que podem ofender, apelido que é colocado, e procuro trazer para eles que é uma coisa errada, não é legal. Dentro do meu currículo também, nas atividades, eu procuro a representação de uma criança negra nos desenhos das atividades [...] Então, eu procuro mesclar um pouquinho, mesmo que me dê um pouco mais de trabalho, procuro desconstruir, colocar o nome deles nas atividades, desse jeito que eu procuro trabalhar.⁹³

Identificamos na narrativa de Cecília, ao ser indagada sobre as possibilidades para uma educação antirracista na sua prática docente, que a negociação dos saberes, que ela constrói em sua prática, está relacionada à representação estética-corpórea, através da cor e à desconstrução de palavras que corroboram com o racismo naturalizado na sociedade. A legitimação de uma cor para representar o tom de pele já demonstra as padronizações e os estereótipos aos quais as crianças são submetidas desde a infância. Segundo Gomes (2003b), é de responsabilidade do professor (a) “entender o conjunto de representações sobre negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos

⁹³ Entrevista realizada com Cecília, egressa do ano de 2019, realizada no dia 04 de setembro de 2019, no Instituto de Educação da UFRRJ, em Seropédica.

negros e pela comunidade negra” (GOMES, 2003b, p. 77). É o que observamos através da narrativa de Cecília no compartilhamento da sua rotina e prática docente, e como negocia um currículo em uma perspectiva antirracista. Enfatiza que não realiza um trabalho direcionado apenas para o mês de novembro ou 13 de maio, mas, nas Fronteiras do Currículo, articula propostas que estão relacionadas com os conteúdos de outros campos disciplinares, principalmente através da literatura infantil e das artes.

Segundo Cecília, há envolvimento das crianças, mas há também questionamentos de algumas famílias em relação às escolhas de livros com temáticas étnico-raciais. Isso resulta em um processo formativo que Cecília passou a realizar com as famílias, mesmo de modo informal, sobre as leituras trabalhadas, a importância e os objetivos propostos dentro do currículo para o trabalho. Não há ações coletivas, no que se refere a um trabalho em conjunto com outros docentes, mas a coordenação oferece apoio para as atividades desenvolvidas por ela. O que a entrevista de Cecília demonstrou é que o fato de trabalhar em uma instituição de ensino privada limita a amplitude do trabalho, fato semelhante foi identificado na narrativa de Larissa, ao ser indagada sobre as possibilidades para uma educação antirracista na sua prática docente:

Então, eu terminei a graduação em 2016 e entrei em uma escola no Centro de Nova Iguaçu, eu era a única professora negra [...] a turma era bem acolhedora, todos muito carinhosos e então fui pegar o livro que tínhamos que seguir. Comecei a procurar pela temática étnico-racial para trabalhar com as crianças, e não tinha[...] Então, sugeri a coordenadora que trabalhássemos algo a respeito da cor, pois aconteceu uma situação em que a menina virou paro Enzo e disse : “ Ah Enzo, e você que é negro!” [...] então falei com a coordenadora que iria preparar algo para trabalhar isso, porque a fala da menina foi pejorativa, não é uma fala que se espera de uma criança, é algo que já vinha se formando na cabeça dela e precisava ser desconstruído. Ser negro não tem que ser pejorativo. A coordenadora falou que eu podia trabalhar isso com eles e eu fui trabalhando, depois a coordenadora me chamou e disse: “ Olha, você tem que entender que a gente trabalha numa escola privada, que a gente até trabalha a questão étnico-racial na escola, meu marido é negro (negão). Então você já falou, já trouxe texto, mas a gente tem que tomar muito cuidado porque os pais podem confundir.”⁹⁴

Observamos muitas questões relacionadas às negociações dos saberes e práticas de Larissa em uma perspectiva de educação antirracista. A primeira, é o que apontamos em relação à representatividade do corpo negro em espaços institucionais e de poder. Assim como a professora Regina, no curso de Pedagogia da UFRRJ, Larissa representa a desconstrução de estereótipos através da representação de uma mulher negra, em uma escola de rede privada, que

⁹⁴ Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realiza em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica.

ela menciona na entrevista ser majoritariamente branca. A segunda, no direcionamento do trabalho que precisou realizar, começando pela análise do material didático e as possibilidades de um trabalho no que se refere à educação antirracista. Ao constatar a ausência da discussão no livro didático, observou através da escuta atos de racismo nas interações sociais entre as crianças, e entendeu a urgência de um trabalho antirracista.

As mesmas implicações encontradas por Cecília são constadas nos limites impostos para Larissa. O trabalho em uma rede privada, que atende a uma classe social majoritariamente branca, constrói limites para o lugar da diferença cultural e representatividade. Limites que invisibilizam e silenciam a diferença, impõem o seu lugar no currículo, pois “o culto à diferença ameaça o universalismo e a neutralidade do Estado, compromete a autonomia e a liberdade individual e ataca a igualdade formal” (MACEDO, 2006b, p. 336). O que identificamos, na análise das entrevistas, é que as maiores dificuldades para a prática de uma educação antirracista não estavam nas lacunas deixadas pelas duas disciplinas obrigatórias que fizeram parte da formação das egressas, mas sim na negociação desses saberes com outros docentes da profissão e vínculo institucional. O racismo estrutural e estruturante na sociedade, também emerge nas relações institucionais da escola (CAVALLEIRO, 2001). As entrevistadas Cecília, Larissa, Luísa e Maria afirmam em suas narrativas as dificuldades encontradas com as famílias e outros docentes da profissão para a construção de uma educação antirracista. Como diz a entrevistada Maria:

[...]já fui caracterizada como professora macumbeira, mesmo não estando com adereço nenhum (eu sou católica). Não uso adereços no sentido de parecer próximo, mas sou conhecida como a professora macumbeira da escola. Os responsáveis, durante todos esses anos, eu consegui fazer com que eles ficassem mais próximos de mim. Eu tenho uma relação muito próxima, se eu vou trabalhar sobre uma temática de danças afro, eu negocio isso nas reuniões. Eu converso, trago, mostro e meio que vou fazendo um paralelo com os responsáveis também. Toda reunião eu mostro fotos dos trabalhos, de como foi feito, muitos responsáveis se identificam, choram, dizem que se tivesse tido isso na infância talvez a vida deles seria outra.⁹⁵

Identificamos na fala de Maria que conflitos para um trabalho pedagógico, em uma perspectiva antirracista, podem emergir de forma mais latente entre os outros professores da instituição escolar do que com as famílias dos estudantes. Da mesma forma que a entrevistada Cecília negocia saberes com as famílias, percebemos que Maria também realiza esse trabalho formativo, mas não significa que é possível alcançar todos as famílias dos estudantes.

⁹⁵ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

No decorrer da entrevista, Maria argumenta que durante esses 7 anos que ela está na instituição algumas rupturas já foram realizadas, e há um envolvimento maior dos outros professores, porém muito pequeno diante da potencialidade da escola. Outra observação importante está relacionada à religiosidade, que atravessa novamente a questão étnico-racial, e que Luísa também enfatiza em sua narrativa como parte dos conflitos nas disputas para uma prática antirracista. A mistificação das religiões de matriz africana e o desconhecimento da história e cultura afro-brasileira é propagadora do racismo, e invisibiliza a diferença.

A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como das individuais pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 149)

Segundo Cavalleiro (2001), o ambiente escolar é o lócus para uma educação antirracista, lugar de construção de saberes para uma prática que respeite a diferença cultural, o que inclui a religiosidade. Compreendemos a importância das discussões realizadas pela professora Regina, na disciplina de Cultura Afro-brasileira, e nos atravessamentos da religiosidade. A desmitificação das religiões de matrizes africanas e sua valorização dentro da história afetaram as egressas Luísa e Cecília, de forma que possibilitaram articulações para os embates enfrentados no espaço escolar. Sobre esse tema, a entrevistada Luísa relata:

Então às vezes, eu deixo o que é curricular de lado procuro levar elementos para discutir, e a minha principal fonte é o que eles falam. Então eu trabalho muito com o que os meus alunos me trazem, em vários aspectos. A questão da macumba por exemplo, que eles falam na sala: “Ah, mas essa macumba!”. Para a minha sorte esse ano eu tenho um aluno do candomblé e ele me ajuda muito, e é muito querido.⁹⁶

Observando a narrativa de Luísa, compreendemos que a realização de um trabalho para uma educação antirracista não é simples, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, observamos nas entrevistas que cada entrevistada, nas possibilidades de suas instituições, realiza a negociação de saberes no “espaço-tempo de fronteira cultural” que é o currículo. Luísa, por exemplo, além de realizar o trabalho com a valorização e respeito as religiões de matrizes africanas, trabalha com a potencialidade da escuta, relacionado o que Cecília e Larissa desenvolvem. Luísa diz o seguinte em sua entrevista:

[..] ao permitir que eles falem o que ouvem para mim, eu estou ajudando a construir a questão da personalidade de serem questionadores. Não sei como isso reflete na casa deles, mas eles, assim, me questionam muito, porque eu permito ser questionada. Mas,

⁹⁶ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

o meu objetivo é sempre buscar essa questão de serem questionadores de perguntarem bastante, de ter empatia pelo próximo e buscar autonomia.⁹⁷

A narrativa de Luísa, relacionada à escuta e ao questionamento como uma prática para a educação antirracista, permite o respeito ao outro, visibilização da diferença cultural e favorece as interações sociais entre as crianças, que negociam os seus saberes. A egressa Maria também relata como prática o lugar do questionamento, acredita que isso constrói autonomia e o não silenciamento diante dos atos de racismo. Além da escuta como uma prática antirracista, identificamos como outro destaque a representatividade através da estética, por exemplo na fala da entrevistada Larissa:

[...]fizemos um projeto de cabelo crespo, e as meninas da escola que tinham o cabelo crespo fizeram um desfile de empoderamento e as mães também. Eu tive uma abertura muito grande para poder trabalhar. Atualmente eu não estou em sala de aula, atuo como Agente de Apoio a Educação Especial, no Município do Rio de Janeiro com crianças de diversas faixas etárias, inclusive Ensino Fundamental. Eu percebo que quando chego nessa escola (entrei esse ano), as meninas que tem cabelo crespo começam a se identificar, aquela questão da identificação com o professor, e elas elogiam meu cabelo e falo que se elas pararem de usar química, o cabelo delas também pode ficar assim: Vai ficar Black! Vai ficar crespo! Você vai poder ver seu cabelo assim. Eu tenho essa relação com a educação, me coloco como mulher negra e tento trazer sempre do enaltecimento, da valorização, da questão positiva do ser negro, porque a gente conta muita história.⁹⁸

Identificamos no relato de Larissa que o cabelo tem uma representação importante na construção de identidades, a escola “tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003a, p. 172). A entrevistada Larissa faz a construção de uma educação antirracista que valoriza as identidades e diferenças culturais através do empoderamento pelo cabelo crespo. Segundo Gomes (2003a), os professores educam e trabalham com o seu próprio corpo, e Larissa reconhece esse trabalho, na Graduação, com a representação de uma professora negra na Universidade, e na sua atuação no exercício do magistério. Comprendemos que Larissa negocia os saberes estéticos-corpóreos para construir junto às crianças identidades híbridas culturais, valorizando a diferença e desconstruindo estereótipos.

Nesse mesmo sentido, percebemos a atuação de Sophia quando estava no exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

⁹⁷ Entrevista com Luísa, egressa do ano de 2012, realizada no dia 28 de outubro de 2019 em sua própria residência, em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.

⁹⁸ Entrevista realizada com Larissa, egressa do ano de 2016, realiza em 4 de dezembro de 2019 no Instituto de Educação da UFRRJ, Seropédica.

[...]as crianças diziam uma para outra: “Ah, alisa seu cabelo!”, “Prende seu cabelo!” e então, juntamente com a professora de literatura, conversamos com elas. Ela pede que os alunos levem uma foto, um desenho de personagens carecas e eles vão montando os cabelos. Uma das alunas monta um cabelo bem Black e eu super elogio, e percebo que as crianças em volta, inclusive as que implicavam com ela falavam: “Você acha lindo tia?”, e quando eu respondi que achava eles falaram que iriam fazer igual o dela. Assim, como se reproduz muito o racismo eu acho que também podemos reproduzir o contrário, e então começo a pensar que se aquilo de uma certa forma influencia eles, eu vou começar a ir com meus cabelos soltos. Eu lembro que uma das minhas alunas ia de cabelo preso, e no meio da aula ela puxa a xuxa e sacode, assim,⁹⁹ o cabelo dela. E as outras também soltam como se estivessem se identificando, se achando bonita, se empoderando mesmo. Porque a gente fala que criança não tem essa percepção, mas ela tem.¹⁰⁰

Observando o relato de Sophia sobre sua prática docente para a construção de uma educação antirracista, concordamos com Gomes (2002, p. 47), “a escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos”. As egressas Larissa e Sophia compreendem que a rejeição do cabelo constrói aspectos de inferioridade, que afetam as identidades. O que foi relatado por Maria quando mudou de escola, na infância, e precisou alisar os cabelos, da mesma forma aconteceu com Cecília, que também passou por um processo do não reconhecimento e aceitação de seu cabelo. A valorização e trabalho com as estéticas-corpóreas, principalmente o cabelo, pode favorecer a potencialidade de uma educação antirracista que ressignifica a raça e valoriza a diferença cultural.

Dessa forma, compreendemos que o currículo das duas disciplinas obrigatórias possibilitou as negociações de saberes para uma educação antirracista, na perspectiva das egressas entrevistadas, que continuam construindo saberes na sua prática docente (MONTEIRO, 2001). Destacamos que os saberes históricos e princípios da coletividade e representatividade foram essenciais, e determinantes, para a mobilização das egressas na construção de saberes e práticas antirracistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses saberes e práticas se apresentam: através da escuta e lugar de fala para as crianças;

⁹⁹ O relato de Sophia sobre a experiência com o trabalho do cabelo é marcado pela palavra “assim” como a expressão que ela fez no momento da entrevista ao soltar o próprio cabelo que estava preso.

¹⁰⁰ Entrevista com Sophia, egressa do ano de 2018, realizada em 23 de novembro de 2019 em uma cafeteria no município de Nova Iguaçu.

respeito e valorização das religiões de matrizes africanas; utilização de livros com temáticas étnico-raciais, afro-brasileiras e africanas e/ou que tenham a representação de personagens negros; valorização e empoderamento do cabelo; desconstrução de palavras e expressões populares racistas; e na negociação de saberes compreendendo os diferentes campos disciplinares, como Maria relata:

[...] foram 3 anos utilizando literatura, depois percebi que poderia abrir mais o leque, ir para brincadeira, o lúdico, matemática. A negociação é difícil, quando o currículo chega para gente é fechadinho, e temos que dar conta de alfabetizar as crianças [...] a questão racial, ela está ali sempre como um ponto de partida para qualquer área. Vou pensar números ímpares e pares, vou levar as crianças para o pátio e fazer a brincadeira do gato e rato que se aprende na Nigéria.¹⁰¹

Observando e analisando o relato de Maria, percebemos que mesmo diante da multiplicidade de campos disciplinares que compõem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível negociar os saberes para a construção de um currículo em uma perspectiva de educação antirracista. Segundo Monteiro (2003, p. 5), “os docentes são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional onde a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental”. As egressas entrevistadas negociam saberes da sua história de vida, formação no magistério e profissional, esses saberes constroem a sua prática docente e negociam com outros pertencentes ao currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O que percebemos, é que nessa educação antirracista não há um currículo único, pronto e homogêneo, são as contingências que o constroem em uma relação híbrida cultural, que emerge das interações sociais que ocorrem no espaço escolar. Não identificamos nas entrevistas rotinas ou programas curriculares fixos e padronizados, mas a certeza e compromisso de construir uma educação antirracista, pois, concordando com Sophia, se há reprodução do racismo na escola, também é possível o antirracismo. Como afirma a entrevista de Maria:

[...] “Meu cabelo não é duro não! Duro é a mesa, a cadeira... Caraca, tu tá atrasado”!
[...] essas crianças estão começando a responder o racismo diário entre os pares.

¹⁰¹ Entrevista com Maria, egressa do ano de 2012, realizada no dia 15 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha.

Considerações Finais

Entendemos que a Educação e a formação de professores são lugares em disputa, esta que na história do Brasil é marcada pela enunciação de diferentes discursos e saberes, entre os quais destacamos neste trabalho os “saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo movimento negro” (GOMES, 2017, p. 54). O movimento negro, em sua história e atuação, é protagonista na luta contra o racismo e a desigualdade social, na reivindicação de políticas públicas e ações afirmativas. Destacamos nesse campo de reivindicação a Lei 10.639/03. A inserção dessa Lei na Educação Básica trouxe modificações no que se refere ao currículo escolar construído e influenciado pela colonialidade. Além disso, a luta histórica do movimento negro resultou na construção das DCNs que argumentam sobre a importância da discussão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores.

Entretanto, percebemos neste trabalho que o curso de Pedagogia, Licenciatura responsável por formar professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda tem lacunas. Primeiro, no que se refere à sua própria institucionalização no contexto histórico da formação de professores no Brasil. Segundo, na inserção da discussão que as DCNs e a Lei 10.639/03 propõem. Observamos que na construção das Diretrizes do curso, em 2006, a discussão e inserção da história e cultura afro-brasileira e africana ficou ausente, mesmo sendo três anos após a promulgação da Lei 10.639/03.

Nesse sentido, a licenciatura plena em Pedagogia pode estar oferecendo uma formação com ausência de uma educação antirracista. Por isso, a análise do curso de Pedagogia da UFRRJ- Campus Seropédica foi essencial para compreender se ao incluir de forma obrigatória, em seu currículo, as disciplinas de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola e a de Cultura Afro-Brasileira há possibilidades dos egressos negociarem saberes para uma educação antirracista em sua prática docente.

Identificamos que o protagonismo do movimento negro na resignificação do conceito de raça, na luta por direitos e acesso à educação, e inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica é responsável pela obrigatoriedade da Lei 10639/03 na Educação Básica, e, também, nos cursos de Licenciatura. Não analisamos se a Lei está inserida em todos os cursos de Licenciatura do Brasil. Mas, é possível identificar que no curso de Pedagogia da UFRRJ há uma inclusão da discussão, ainda que seja, somente, em duas disciplinas

obrigatórias. Nesse sentido, as entrevistas de história oral realizadas com cinco egressas permitiram entender a importância da inserção da discussão étnico-racial que as DCNs propõem no curso de Pedagogia.

Concordando com os autores pós-coloniais, no que se refere à negociação de saberes, culturas e identidades híbridas. Compreendendo o currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural”, percebemos que, a partir de sua formação inicial na UFRRJ, há possibilidades e potencialidades das egressas entrevistadas construir uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através das negociações de saberes potencializadas no currículo das duas disciplinas obrigatórias, na articulação das diferenças culturais com os pares e professores durante a Graduação. Entendemos que essas possibilidades e potencialidades se constituem no currículo do programa e objetivos das disciplinas de Cultura Afro-Brasileira e de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola, mas destacamos que o comprometimento e engajamento político dos docentes responsáveis por essas disciplinas foi o diferencial para a formação inicial das egressas entrevistadas.

Observamos que as disciplinas são teóricas, acumulando o debate sobre raça, racismo, ressignificação da raça, conceitos da diáspora, saberes emancipatórios do movimento negro e história e cultura afro-brasileira. Destacamos da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola: a sensibilização sobre a importância da discussão do racismo na sociedade brasileira e o reconhecimento de como ele é estrutural e estruturado em nossas relações sociais. O trabalho com o princípio da coletividade do professor Amauri também é algo que nos parece ser significativo nessa disciplina, e em outros espaços formativos do curso; influenciou, por exemplo, na negociação de saberes das egressas entrevistadas Sophia e Cecília. Identificamos na disciplina de Cultura Afro-Brasileira: teoria e prática sendo primordiais para potencializar uma prática pedagógica para as relações étnico-raciais na escola. É o que podemos observar nas entrevistas de Luísa, Larissa e Cecília, ao relatarem sobre as possibilidades que construíram durante a disciplina e a influência na negociação de saberes para uma prática antirracista na docência. Além disso, a representatividade da professora Regina, enquanto mulher negra na Universidade, nos parece um diferencial porque percebemos que o corpo também educa. Destacamos, ainda, o seu trabalho para a desmistificação das religiões de matrizes africanas, e a disseminação dos saberes construídos e sistematizados durante sua disciplina nos espaços do Instituto de Educação da UFRRJ.

Entretanto, é importante destacar que as duas disciplinas obrigatórias, apesar de demonstrarem potencialidades para a construção de uma educação antirracista, ainda ocupam um lugar mínimo no currículo geral do curso de Pedagogia. Possuem uma carga horária de apenas 30 horas e 2 créditos, cada uma. A disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola tem um professor concursado responsável para ministrá-la. Mas, há uma sobrecarga de trabalho, ele é responsável por essa disciplina em todos os cursos de Licenciatura da UFRRJ-Seropédica. Não há nenhum professor específico para a disciplina de Cultura Afro-Brasileira, geralmente é lecionada pela professora Regina, ou outro que tenha disponibilidade. Isso demonstra que, apesar de ser relevante duas disciplinas obrigatórias no currículo do curso discutirem educação e relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, ainda não é o suficiente para garantir uma educação antirracista, de forma integral, no curso de Pedagogia.

Percebemos que a inserção da discussão nas duas disciplinas obrigatórias tem mobilizado os estudantes para se articularem com os pares na reivindicação de extensão da carga horária, créditos e concurso para docentes, também reivindicado por alguns professores da Instituição, como Amauri, por exemplo. Observamos que a articulação das diferenças culturais entre os estudantes contribui para a negociação de saberes que possibilitam entrelugares, produzindo hibridismos culturais que influenciam a construção e desconstrução de identidades. É o que observamos nas experiências: de Larissa, ao citar as articulações protagonizadas com estudantes quilombolas; e de Maria, no engajamento político durante a graduação para a disseminação dos saberes do movimento negro, afetando outros estudantes, tendo como exemplo a egressa entrevistada Luísa. Isso demonstra que a articulação das diferenças culturais constrói o currículo a partir da negociação de saberes que, na fronteira, influenciam as identidades e subjetividades - mencionadas e descritas pelas egressas entrevistadas, na sua própria identificação enquanto mulher negra.

Neste trabalho, apontamos que não há nas demais disciplinas do curso de Pedagogia da UFRRJ a articulação com as duas disciplinas obrigatórias, ou com as questões étnico-raciais. No entanto, há na Universidade outros espaços formativos, que também emergem e negociam saberes produzindo e construindo o currículo. E o caso da Crioulada, movimento citado por Cecília, e dos grupos de pesquisa e trabalho de campo, citados por Sophia e Maria. Entendemos que as egressas entrevistadas tiveram suas subjetividades e identidades afetadas, mas isso não significa que outros estudantes também possam ter tido. E isso é interessante para nós, pois entendemos que nas diferenças culturais as negociações não são necessariamente harmônicas,

as tensões e disputas estão presente e se articulam nesse campo. A negociação está justamente nos conflitos que emergem nessas articulações, construindo outros saberes. É o que observamos quando Cecília menciona a questão da religiosidade nas aulas da professora Regina, e os saberes que são construídos após a disciplina.

Compreendemos que os saberes construídos durante a graduação, na perspectiva das egressas entrevistadas, influenciam sua prática docente, possibilitando a construção de uma educação antirracista. São saberes imbricados com a experiência de vida e que antecede a formação inicial de cada docente. Experiências de racismo vivenciadas na infância e adolescência, principalmente na escola, e de conhecimento do movimento negro – como é o exemplo de Maria. Experiências que também produzem saberes que negociados com aqueles construídos na Graduação; os saberes pertencentes à própria profissão docente; e os diferentes campos disciplinares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constroem o currículo como um “espaço-tempo de fronteira cultural”. As egressas entrevistadas atribuem a esse currículo que se constrói, em uma prática antirracista: a escuta, a coletividade e a representatividade, entendendo que uma educação democrática só é possível se for antirracista.

Apesar de concluirmos que as duas disciplinas obrigatórias foram importantes na formação das egressas entrevistadas e mesmo para aquelas que não tiveram a oportunidade de cursar enquanto obrigatórias – Maria e Luísa –apontamos a seguir algumas lacunas nesta pesquisa, que poderão ser objeto de análises em pesquisas posteriores. Primeiro, as egressas entrevistadas se autodeclararam negras e o envolvimento com as duas disciplinas pode ser, ou não, atravessados por questões raciais. Seria interessante, para nós, entrevistarmos também egressos que se autodeclararam brancos para ampliarmos a discussão sobre as potencialidades e possibilidades das duas disciplinas obrigatórias na construção de identidades, subjetividades, e negociação de saberes para uma prática docente antirracista. Segundo, ao entendermos o currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural” e observarmos que as egressas negociam saberes do currículo vivenciado na Graduação com outros saberes para a construção de uma educação antirracista, pretendemos, em pesquisa futura, compreender a educação antirracista na escola a partir da perspectiva das crianças. Isso porque, ainda que a mesmo a escola seja um lugar onde as diferenças se articulem, há crianças que podem sofrer, reproduzir ou presenciar atos de racismo - mas também podem vivenciar uma educação antirracista.

Referências

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996.

_____: O fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In _____. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 13-32.

ALMEIDA, M.A.B; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

BHABHA, Homi K. “O local da cultura. Belo Horizonte”. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 de maio de 2018.

BRASIL. “Decreto-Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003”. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 de mar.2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

BRASIL. Parecer Homologado para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 10 dez. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In _____. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

_____. Introdução. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD, 2006, p.16-26.

FERREIRA, Monica, M. Educação antirracista e formação de professores: Caminhos percorridos pelo curso de pedagogia do Instituto Multidisciplinar /UFRRJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, f.109, 2013.

_____. Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, f.255, 2017.

GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.83-96.

_____. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, n.23, p.75-85, 2003a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200006&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio F. & CANDAU, Vera M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª. Ed.- Petrópolis, RJ: VOZES, 2008a. p.67-89.

_____ Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, 2008b.

_____. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012a.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, p.98-109, 2012b. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p.15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 06 agosto 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, n.32. maio/ago. 2006a.

_____ Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006b.

_____. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2. 2006c.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cad. Pesqui, vol.42, n.147, p.716-737, 2012.

_____. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MONTEIRO, Ana. M. Professores: Entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001. Disponível:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

73302001000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 de maio de 2019

_____. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. 26 Reunião Anual da Anped, p. 1-12, 2003. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/entre-saberes-e-praticas-relacao-de-professores-com-os-saberes-que-ensinam>. Acesso em: 19 maio de 2019

_____. Professores: Entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 de maio

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ministério da Educação / SECAD, p. 123-138, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre o currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 10 maio 2018.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Cadernos de História. PUC-Minas. Belo Horizonte-MG, v. 12, p. 25-45, 2011.

_____. O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil". 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013. 344p.

_____. O Grupo PET- Conexões de saberes – Diversidade e as construções de identidades na Universidade e nas escolas. In.: COSTA, Warley da. E Pereira, Amílcar Araújo. (org.) Educação e Diversidade em diferentes contextos. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015, p.73-84.

Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p.227-278.

SANTOS, Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos. Lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, ed.3º, 2010.

SILVA, Luciana R. F.A disciplina História na formação de professores: forjando “uma identidade” através do currículo? (1880-1916). Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, 2018. 112f.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Rev. Bras. Educ., n.14, p.61-88, 2000.

Anexo I

Roteiro de Entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UFRRJ

Este roteiro foi elaborado com perguntas semiestruturadas relacionadas ao histórico e perfil do curso da UFRRJ-Campus Seropédica, inserção das disciplinas obrigatórias de Cultura Afro-Brasileira no currículo do curso e o espaço que as disciplinas ocupam no currículo.

1. Apresentação da entrevistada e tempo de atuação no curso de Pedagogia da UFRRJ-Campus Seropédica como coordenadora e professora.
2. Histórico do curso de pedagogia da UFRRJ e reformulação do currículo desde sua criação.
3. Perfil dos estudantes e do curso de Pedagogia.
4. Inserção das disciplinas obrigatórias de Cultura Afro-Brasileira e Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia, destacando as tensões e o processo histórico.
5. Participação e envolvimento dos estudantes no curso de Pedagogia, em especial nas disciplinas citadas anteriormente.
6. Atravessamento das questões que mobilizam as duas disciplinas obrigatórias em outras disciplinas do curso.
7. Espaços formativos no curso que atravessem as questões mobilizadas nas duas disciplinas obrigatórias.
8. Carga horária, créditos e quantitativo de docentes, assim como o vínculo institucional, das duas disciplinas obrigatórias.

Anexo II

Roteiro de Entrevista com os egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ-Campus Seropédica

Este roteiro foi elaborado com perguntas semiestruturadas relacionadas: ao histórico e perfil do curso da UFRRJ-Campus Seropédica; inserção das disciplinas obrigatórias de Cultura Afro-Brasileira e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola no currículo do curso; espaço ocupados pelas disciplinas no currículo; influências das duas disciplinas obrigatórias na formação de identidades e subjetividades dos entrevistados; possibilidades e potencialidades na negociação de saberes para uma educação antirracista na profissão docente.

1. Apresentação do entrevistado (a), ano de ingresso e egresso no curso e trajetória de vida, antes do ingresso a UFRRJ, destacando: situações vivenciadas ou presenciadas de racismo; questões étnico-raciais abordadas na trajetória escolar, através do currículo; motivações para a escolha da licenciatura em Pedagogia.
2. Trajetória de vida no curso de Pedagogia, destacando a relação e envolvimento com os pares e espaços da Universidade.
3. Inserção das disciplinas obrigatórias de Cultura Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de Pedagogia destacando: a importância da obrigatoriedade; o trabalho e currículo desenvolvido durante as aulas; as questões abordadas e relevância para a formação de professores.
4. O espaço que as duas disciplinas ocupam no currículo de Pedagogia: carga horária, créditos, quantitativo de docentes e o vínculo institucional ao curso.
5. Engajamento dos docentes responsáveis, ou não, pelas duas disciplinas obrigatórias na reivindicação de uma educação antirracista no curso de Pedagogia.
6. Atravessamento de outras disciplinas do curso de Pedagogia, e ainda, outros espaços formativos da Instituição, com as questões étnico-raciais. Destacando também a articulação de outras disciplinas do curso com as duas obrigatórias.
7. Influências, ou não, das duas disciplinas obrigatórias para pensar, entender e assumir o compromisso político de uma educação antirracista.
8. Envolvimento dos estudantes e do curso com as questões abordadas pelas duas disciplinas obrigatórias, destacando a participação nas aulas e em outros espaços formativos da Instituição.

9. Influências e potencialidades das duas disciplinas obrigatórias na construção de identidades e subjetividades.
10. Potencialidades e possibilidades das duas disciplinas obrigatórias na negociação de saberes para uma educação antirracista na prática docente.
11. Construção de uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da negociação de saberes vivenciados na graduação e na prática docente. Destacando as estratégias e metodologias desenvolvidas no cotidiano da profissão docente para a construção de currículo.

Anexo III

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo: Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste em uma pesquisa sobre o currículo das disciplinas de Cultura Afro-brasileira e Educação e Relações Étnico-raciais na Escola do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), como formação inicial de professores que atuarão nos anos iniciais.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa compreender o impacto que as disciplinas de Educação e Relações Étnico-raciais na Escola e Cultura Afro-brasileira causam no currículo de Pedagogia, e como os egressos, que estão atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebem esse impacto na negociação de saberes para uma educação antirracista em sua prática docente.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Como critério da pesquisa, o projeto escolheu pessoas egressas que tenham cursado as disciplinas de Cultura Afro-brasileira e Educação e Relações Étnico-raciais na Escola, e estejam atuando como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para participar da pesquisa, e a coordenação do curso de Pedagogia da UFRRJ-Seropédica. A atividade a ser desenvolvida com todos os participantes da pesquisa será a entrevista. A participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados).

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto de pesquisa, Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Sua participação consistirá em conceder entrevistas à pesquisadora. Caso sinta-se desconfortável com alguma pergunta pode não responder.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

O desejo de participar e um momento dedicado à entrevista.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Desta forma, o participante desta pesquisa pode vir a ter eventuais riscos, como por exemplo: desconforto.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Sua participação pode contribuir para que seja construído e divulgado conhecimento sobre a importância de um currículo antirracista no curso de pedagogia.

11) O que acontece quando o estudo termina?

O estudo dará origem a uma dissertação de mestrado que ficará disponível no site da UFRJ e no Portal da CAPES. Além disso, podem ser produzidos e publicados artigos científicos sobre o estudo, e ele pode ser apresentado em Seminários e afins.

12) E se algo der errado?

A pesquisa só é realizada com o consentimento dos envolvidos. Mesmo assim, durante a participação, caso o participante não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim.

14) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Natália Barbosa da Silva.

Telefone: 980781907 – e-mail: nathy.ufrj@gmail.com

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Avenida Pasteur, 250, Fórum de Ciência e Cultura, sala 205 - CEP:22290-902 - Campus da Praia Vermelha

tel: (21)2295-4346 - e-mail:ppge@fe.ufrj.br

15) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

Anexo IV: Programa da Disciplina de Cultura Afro-Brasileira

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA: CULTURA AFRO-BRASILEIRA

CÓDIGO: IE 373

CRÉDITOS: Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

OBJETIVO GERAL

- Trabalhar o estabelecimento da Lei 10.639/03 contextualizando-a no caminho traçado pelos Movimentos Sociais e pelas lutas democráticas visando estabelecimento de políticas de reparação e de ações afirmativas, bem como o espaço que pode ocupar a partir de sua substituição pela lei 11.645/08.
- Aprofundar os diversos desdobramentos da Lei a partir dos princípios de: a) desenvolvimento de consciência política e histórica de diversidade; b) fortalecimento de identidades e de direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.
- Socializar e analisar criticamente um conjunto de informações relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira no processo de constituição da formação sociocultural de nosso país.
- Desenvolver atividades teórico-práticas relacionadas ao tema em ambientes educativos.

EMENTA:

Diretrizes propostas pela Lei 10.639/03: a educação na perspectiva da superação do racismo e do respeito à diversidade; o ensino de história e cultura africana e o ensino de história e cultura afro-brasileira, contextualizando-as a partir do desenvolvimento sócio-histórico e

cultural brasileiro. Desenvolver atividades teórico-práticas visando possibilidades de diversificação curricular, formação e atuação dos profissionais da educação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade I: Sentidos da Lei 10.639/03 no contexto político-pedagógico nacional e internacional:

- Iniciativas e experiências anteriores à Lei 10.639/03;
- A Declaração de Durban (África do Sul, 2001);
- LDB, PCNs, Temas Transversais – Pluralidade Cultural, currículo;
- Lei reflexiva da lei 10639/03 e da Lei 11.645/08.

Unidade II: Educação das relações étnico-raciais:

- Etnia, raça e racismo – sua formação no terreno da história;
- Etnocentrismo a partir da trajetória da Antropologia;
- Preconceito, discriminação racial, políticas de separação e ações afirmativas.

Unidade III: Nossas africanidades

- Como constituímos nossas identidades/subjetividades no quadro da formação sócio-histórica e cultural do Brasil?
- África: berço de diversas civilizações;
- Aspectos da história da escravidão no Brasil e suas heranças;
- Transição para o trabalho livre, políticas de embranquecimento, democracia racial, políticas de eugenia, de exclusão e de extermínio: resistências e lutas;
- Africanos no Brasil: origem e contribuições;
- A resistência negra: do regime escravista aos dias atuais;
- Produção cultural e artística dos negros;

Unidade IV: Orientações metodológicas, sugestões de atividades e materiais didáticos para o cotidiano escolar.

- Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, EJA, Licenciaturas, Educação quilombola.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas e dialogadas, seminários, atividades orientadas em ambientes educativos, pesquisas, trabalhos escritos individuais e em grupo, confecção de portfólio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Minica. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte, Crisálida, 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma da brancura. – Política racial e social no Brasil (1917-1945)**. São Paulo: UNESP, 2006.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Reflexões e propostas para uma agenda Nacional antidiscriminatória e de promoção da igualdade**. Brasília: julho, 2001.

HERNANDES, Leila Leite. **África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LOPES, Nei. **Bantos, males e identidade negra**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar Afro-Brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

SANTANA, Moisés de Melo, TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Um olhar avaliativo sobre o Programa e Ações Afirmativas da UFAL. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Cotas Raciais no Brasil: a primeira Avaliação**. Rio de Janeiro: DP& A, 2007.

SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. (org.). **A universidade do século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

VERGER, Pierre. **Verger-Bastide: Dimensões de uma amizade**. Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 2002.

Anexo V: Programa da Disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO
PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA: Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola

CÓDIGO: IE 622

CRÉDITOS: 02

Objetivos da disciplina:

- Analisar o contexto histórico das questões étnico-raciais na educação brasileira;
- Compreender as articulações e iniciativas dos movimentos sociais negros e indígenas no processo de construção de políticas públicas para a igualdade étnico-racial na educação;
- Refletir sobre os desafios das articulações entre equidade, igualdade, e diferença da educação básica
- . Analisar criticamente a fundamentação teórica e a aplicação prática das atuais políticas de promoção da igualdade étnico-racial na educação brasileira.
- Analisar os desafios das produções pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais nos contextos escolares.

Ementa:

Educação no contexto histórico e social das diferenças étnico-raciais. Movimentos negros e indígenas e a educação. Conceito e articulação entre equidade, igualdade e diferença. As Políticas Públicas de promoção da igualdade étnico-racial na educação brasileira. Produção de conhecimentos pedagógicos para promoção de igualdade étnico-raciais.

Conteúdo programático

- Educação no contexto histórico e social das diferenças étnico-raciais.
- Movimentos negros e indígenas e a educação.
- Conceito e articulações entre equidade, igualdade e diferença.
- As Políticas Públicas de promoção da igualdade étnico-racial na educação básica.
- Produção de conhecimentos pedagógicos para a promoção a equidade e igualdade étnico-racial.

Bibliografia

MACEDO, Stella Maris Moura de. et. Al. África de muitas histórias: uma trança de gente. In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e LINS, Mônica Regina Ferreira. (Orgs.). Diálogos interculturais, currículo e educação. Experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet, p.77-93.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; História da ÁFRICA e dos africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo e Monteiro, Ana Maria. (Orgs). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/ SECAD, 2005, p.21-37.

SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODRE, Muniz. A verdade seduzida- por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto: uma visão antropológica. In: Revista Tempo Brasileiro, n.85, out-dez, 1988, p. 119-126.