

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA MARTHA DE CERQUEIRA SILVA

**PEDAGOGIA A LÁPIS COR DE PELE:
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE
PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS LOCALIZADAS NO
ESTADO DE SÃO PAULO**

São Carlos -SP

2021

MARIANA MARTHA DE CERQUEIRA SILVA

**PEDAGOGIA A LÁPIS COR DE PELE:
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE
PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS LOCALIZADAS NO
ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de São Carlos,
como requisito para o título de
Doutora em Educação

Linha de pesquisa
Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientadora
Profa. Dra. Emília Freitas de Lima

São Carlos – SP

2021

Silva, Mariana Martha de Cerqueira

Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo / Mariana Martha de Cerqueira Silva -- 2021. 249f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Emília Freitas de Lima

Banca Examinadora: Rosana Batista Monteiro, Renata Moschen Nascente, Maria da Conceição Reis, Rodrigo Ednilson de Jesus

Bibliografia

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Pedagogia. 3. Currículo. I. Silva, Mariana Martha de Cerqueira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana Martha de Cerqueira Silva, realizada em 28/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis (UFPE)

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG)

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que, das mais diferentes formas, se implicam numa luta política combativa, disposta a movimentar, perturbar e alterar a ordem que violenta e inferioriza os grupos minorizados.
À luta antirracista, em especial!

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento não poderia se iniciar sem destacar o valor da ancestralidade. Por isso, neste primeiro momento, honro e homenageio meus ancestrais que dedicaram suas vidas à preservação desse contínuo civilizatório ao qual tento dar prosseguimento, da melhor forma possível.

Neste mundo ancestral há uma fraternidade de pessoas queridas que coloriram minha vida de forma singular e que já podem ser consideradas ancestrais, também porque já partiram para o *Orun*. Na lembrança da minha avó Rosa, da minha tia Dida e do meu tio Tião, agradeço a todos os meus familiares e na lembrança da minha eterna amiga Rosângela, agradeço aos meus amigos e amigas.

Agradeço à minha mãe Béo e ao meu pai Souza, por terem gerado e gestado nossa família. Todo amor e estrutura que nos foi e ainda é ofertada reluz em minha existência.

Agradeço ao companheiro que escolhi para trilhar os caminhos da vida, Danilo, e aos amores que da vida recebi, Bento e Nilo por estarem comigo nesta e em tantas outras encruzilhadas!

Agradeço às tantas amizades que, de alguma forma, permearam os trilhos desta caminhada intelectual: dos encontros da turma da graduação, às aconchegantes hospedagens dos amigos-irmãos Marco Paulo Peluso e Amanda Savioli. Nesse sentido, dedico um forte agradecimento aos amigos e amigas que, solidariamente, compartilharam suas análises e opiniões sobre esta pesquisa. Seus contributos foram gigantes e auxiliaram a esculpir o texto que aqui se apresenta.

Um forte axé às caminhadas de Carmen Gonçalves, André Luigi, Hamilton Harley, Daniele Araujo, Raquel Souza e Crislei Custódio. Salve o pensamento negro em educação!

Agradeço ao PPGE UFSCar e à Emília Freitas de Lima, orientadora desta tese, pelo apoio neste percurso formativo e pelas considerações pontuais e propositivas ao processo desta pesquisa.

Agradeço ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e à professora Marta Araujo. A experiência acadêmica internacional ampliou meus horizontes reflexivos e conhecimentos teóricos sobre a educação antirracista promovendo experiências e encontros ímpares à minha formação intelectual.

Agradeço às leituras atentas e comentários pertinentes das professoras Rosana B. Monteiro, Renata Moschen Nascente, Maria da Conceição Reis e do professor Rodrigo Ednilson de Jesus que aceitaram compartilhar essa experiência comigo, como consultores, arguidores e, também, como professores inspiradores de uma caminhada profissional em prol da qualidade da educação e do combate ao racismo

Em nome do ETNS e da coletiva Corpos Insubmissos agradeço aos grupos de pesquisa e coletivos antirracistas que têm alimentado e guiado reflexões teóricas e experiências militantes. Por fim, agradeço às muitas mulheres negras que, injusta e violentamente, têm parido vidas e chorado sangue, mas também às que têm tido a sorte de encher de cafuné as negras existências que, de diferentes formas, têm se empenhado na construção de um mundo melhor.

EPÍGRAFE

Porto-me estandarte

Minha bandeira minha pele.

Não me cabe hastear-me em dias de parada
Após um século da hipócrita liberdade vigiada
Minha bandeira minha pele

Não vou enrolar-me, contudo
E num canto
Acobertar-me de versos

Minha bandeira minha pele

Fincado estou na terra que me pertença
Fatal seria desertar-me
Alvuras não nos servem como abrigo

Miçangas de lágrimas
Enfeitam o país
Das procissões e carnavais

Minha bandeira minha pele

De resto
É gingar com os temporais.

Cuti. Sanga, 2002

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira. **Pedagogia a lápis cor de pele**: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa analisou em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de pedagogia como se revelam (ou não) propostas de combate ao racismo, conforme definições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Ela parte da consideração inicial de que as DCNERER propõem atuações pedagógicas intencionais para o combate ao racismo, inclusive nos cursos de pedagogia, locus central do percurso acadêmico dos profissionais da educação. Estudos científicos sobre a temática racial e os currículos dos cursos de pedagogia indicam que há um frágil apoio institucional em relação a abordagem da EREER nos currículos desses cursos, bem como revelam que as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo ocupam lugar de destaque nas investigações acadêmicas sobre esta temática. Dessas constatações decorreu a elaboração da questão que guiou esta pesquisa: o que os projetos pedagógicos de curso de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo revelam (ou não) sobre a EREER e como delineiam suas propostas de combate ao racismo? O *corpus* dessa pesquisa foi constituído por 12 PPCs de Pedagogia de cinco universidades públicas localizadas no estado de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP, UFSCar e UNIFESP) e por quatro diretrizes: as DCNERER; as DCN Pedagogia, licenciatura; as DCN para formação inicial e continuada e as DCN BNC-Formação, que são políticas curriculares orientadoras desses cursos. A investigação antirracista e a análise documental foram os caminhos selecionados para categorizar as referências discursivas atinentes à educação das relações étnico-raciais presentes em diretrizes curriculares nacionais e, por conseguinte, nos PPCs analisados. Os resultados indicaram que as abordagens sobre a EREER presentes nesses conjuntos de documentos se apresentaram mais para confirmar a existência da questão racial que para aprofundar o debate desse assunto como problemática pedagógica. Tais enfoques raciais não se constituíram em inserções políticas que reconheceram os sentidos das iniquidades raciais presentes em nossa sociedade, nem em propostas explícitas de combate ao racismo, conforme prescrição das DCNERER. As considerações finais indicam que, no universo dos cursos de pedagogia pesquisados, o discurso de enfrentamento ao racismo está marcado por omissões políticas intencionais. É possível que isto se deva à negligência desses cursos em referenciar e promover ações educativas que atendam aos princípios e marcos regulatório da EREER. Além de tais constatações, novas problematizações geradas a partir dos resultados da pesquisa, estão indicadas nas considerações.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Pedagogia; Currículo.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira. **Flesh-colored pedagogy**: education of ethnic-racial relations in pedagogy courses at public universities in the state of São Paulo. Thesis (Doctorate in Education). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021.

ABSTRACT

This research analyzed, in Pedagogical Projects of Pedagogy Courses (PPCs), how proposals to combat racism are revealed (or not), according to definitions present in the National Curriculum Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-History and Culture. Brazilian and African (DCNERER). It starts from the initial consideration that the DCNERER propose intentional pedagogical actions to combat racism, including in pedagogy courses, the central locus of the academic path of education professionals. Scientific studies on racial issues and the curricula of pedagogy courses indicate that there is weak institutional support for the EREER approach in the curricula of these courses, as well as revealing that public universities located in the state of São Paulo occupy a prominent place in the investigations academics on this topic. From these findings came the elaboration of the question that guided this research: what do the pedagogical projects of the pedagogy course of public universities located in the state of São Paulo reveal (or not) about the EREER and how do they outline their proposals to combat racism? The corpus of this research consisted of 12 PPCs of Pedagogy from five public universities located in the state of São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP, UFSCar and UNIFESP) and four guidelines: the DCNERER; the DCN Pedagogia, licenciatura; the DCN para formação inicial e continuada and the DCN BNC-Formação, which are curricular policies that guide these courses. Anti-racist investigation and document analysis were the paths selected to categorize the discursive references relating to the education of ethnic-racial relations present in national curriculum guidelines and, consequently, in the analyzed PPCs. The results indicated that the approaches to the EREER, present in these sets of documents, were presented more to confirm the existence of the racial issue than to deepen the debate on this subject as a pedagogical problem. Such racial approaches did not constitute political insertions that recognized the meanings of racial inequities present in our society, nor in explicit proposals to combat racism, as prescribed by the DCNERER. The final considerations indicate that, in the universe of researched pedagogy courses, the discourse of confronting racism is marked by intentional political omissions. It is possible that this is due to the negligence of these courses in referring and promoting educational actions that meet the EREER principles and regulatory frameworks. In addition to these findings, new problematizations generated from the research results are indicated in the considerations.

Keywords: Racial Relations Education; Pedagogy; Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IES - Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PT – Partidos dos Trabalhadores
SEPPIR – Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UC – Universidade de Coimbra
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

LISTAS

QUADROS

Quadro 1 – Tabulação dos estudos correlatos	25
Quadro 2 – Palavras ou expressões recorrentes e conotações textuais das DCNERER	132
Quadro 3 – Palavras ou expressões e suas conotações textuais nas DCN Pedagogia, licenciatura	137
Quadro 4 – Palavras ou expressões e suas conotações textuais nas DCN formação inicial e continuada	140
Quadro 5 – Palavras ou expressões e suas conotações textuais nas DCN BNC- Formação	144
Quadro 6 – Texto e contexto racial nas DCN Pedagogia, licenciatura	147
Quadro 7 – Texto e contexto racial nas DCN de formação inicial e continuada	150
Quadro 8 – Texto e contexto racial nas DCN BNC- Formação	153
Quadro 9 – Abordagens e sentido das referências raciais nas DCN Pedagogia	156
Quadro 10 – Abordagens e sentidos das referências raciais nas DCN formação inicial e continuada	158
Quadro 11 Abordagens e sentidos das referências raciais nas DCN BNC- Formação	160
Quadro 12 Cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, segundo administrativo	170
Quadro 13 Referências e sentidos raciais em PPC de pedagogia de universidades estaduais paulistas.	198
Quadro 14 Referências e sentidos raciais em PPC de pedagogia de universidades federais localizadas no estado de São Paulo	204
Quadro 15 Categorias interpretativas de ERER em PPC de pedagogia de universidades estaduais paulistas	210
Quadro 16 Categorias interpretativas de ERER em PPC de pedagogia de universidades federais localizadas no estado de São Paulo	215
Quadro 17 Categorias conceituais de ERER em PPC de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo	220

TABELAS

Tabela 1 Desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil ao longo de dez anos	91
Tabela 2 Universidades públicas de São Paulo, por localização (capital e interior), segundo âmbito administrativo	170

GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribuição percentual da população residente, segundo a cor ou raça Brasil	90
--	----

FIGURAS

Figura 1 Estrutura Organizacional do CNE	126
Figura 2 Disciplinas da UNICAMP com carga didática relativa a “Prática” como Componente Curricular	179
Figura 3 Conteúdos de EREER do curso de pedagogia da FCT/UNESP Presidente Prudente	191
Figura 4 Categorias conceituais de EREER em PPCs de cursos de pedagogia do estado de São Paulo	220

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A problemática	18
1.2 Estudos correlatos	22
1.3 Questões e objetivos de pesquisa	31
1.4 Lápis cor de pele: dimensões afetivas, políticas e profissionais da pesquisadora	33
1.4.1 A vida não é um ensaio	34
1.4.2 Inventando a sobrevivência	38
1.4.3 Águas em movimento	40
1.5 Estrutura da tese	46
2 REFERENCIAL TEÓRICO	49
2.1 Enredos afro-brasileiros	49
2.2 Afroperspectividade teórica	52
2.2.1 Relações étnico-raciais como significante político	53
2.2.2 Relações étnico-raciais como significante histórico-cultural	56
2.3 Entre a teorização crítica e a teoria racial crítica	57
2.4 Entre a interculturalidade crítica e o pensamento decolonial	.64
2.5 Currículo e educação das relações étnico-raciais	71
3 METODOLOGIA	73
3.1 Enredos da encruzilhada	73
3.2 A perspectiva qualitativa e antirracista nas encruzilhadas metodológicas	75
3.2.1 Escopo da pesquisa: sinalizando as encruzilhadas metodológicas	78
3.2.2 Análise documental e <i>ipàdé</i> metodológico	81
4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	86
4.1 Facetas do racismo na educação nacional	89
4.2 Entre o racismo e o antirracismo nas políticas em educação	94
4.3 Universidades públicas em São Paulo e políticas de ações afirmativas	103
4.3.1 Contexto nacional e embates locais: entre o privilégio branco e a agenda antirracista	107
5 DOCUMENTOS LEGAIS QUE REGEM O CURSO DE PEDAGOGIA	117
5.1 A flecha do combate ao racismo no alvo das políticas em educação	119

5.2 Diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia e suas implicações à educação das relações étnico-raciais	119
5.2.1 Da natureza	120
5.2.2 Do contexto social	122
5.2.3 Da autoria	126
5.2.4 Da lógica interna	130
5.3 Sentidos raciais das diretrizes curriculares nacionais	146
5.4 A ERER e combate ao racismo em diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia.	154
6 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE SÃO PAULO	165
6.1 Combates, conquistas e lutas no <i>Aiyè</i>	167
6.2 Cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo	169
6.3 A educação das relações étnico-raciais em projetos pedagógicos de cursos de pedagogia	173
6.4 Referências e sentidos raciais presentes em projetos pedagógicos de cursos de pedagogia	197
6.5 Primeiro <i>ipàdè</i> metodológico	207
6.6 Segundo <i>ipàdè</i> metodológico	219
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS.	237

1 INTRODUÇÃO

Nesse país em que a diferença racial cria uma distorção da visão constante, embora não dita, a falta de mulheres sempre foi muito visível e, por outro lado, tornou-se invisível através da despersonalização do racismo. (...) Para sobreviver na boca do dragão que chamamos de América, tivemos que aprender a primeira e mais importante lição - de que nunca fomos feitos para sobreviver. Não como seres humanos. (...) E essa visibilidade que nos torna mais vulneráveis é também a fonte de nossa maior força. Porque a máquina tentará moer você de qualquer maneira, quer falemos ou não.¹ (LORDE, 2007,[1984])

Estudos correlatos a esta tese (MONTEIRO, 2010; CARDOSO, 2016; CORENZA, 2017, MIRANDA, 2018; REIS, 2016; RIZZO, 2018; SANTOS, 2015) indicam que, embora a educação das relações étnico-raciais (ERER) seja uma determinação legal, em vigor desde o início do século XXI, o que se constata é que nos cursos de pedagogia as abordagens de ERER têm sido ofertadas como uma temática de caráter optativo, voluntário e militante, com frágil apoio institucional.

Considerando que as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo são instituições de referência para o cenário brasileiro (CAPES, 2017) e que essas mesmas instituições, despontam como liderança no cenário de produções acadêmicas sobre ERER (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018), faz sentido questionar: o que os projetos pedagógicos de curso de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo revelam (ou não) sobre a ERER e como delineiam suas propostas de combate ao racismo?

O debate da ERER não consiste em uma mera inclusão da questão racial negra e indígena no mundo branco, tal perspectiva integra o conjunto dos programas de ações afirmativas por meio de definições e orientações das DCNERER (BRASIL, 2004), que são uma política curricular estruturada em acordo com demandas do movimento negro sobre a educação escolar.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à **correção de desigualdades raciais e sociais**, orientadas para oferta de tratamento diferenciado **com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória**. (BRASIL, 2004, p. 12; grifos nossos)

¹ *Within this country where racial difference creates a constant, if unspoken, distortion of vision, lack women have on one hand always been highly visible and so on, on the other hand, have been rendered invisible through the depersonalization of racism. (...) For to survive in the mouth of dragon we call america we have had to learn the first and most vital lesson - that we were never meant to survive. Not as human beings. (...) And that visibility wich make us most vunerable is that wich also the source of our greatest strength. Because the machine will try to grind you into dust anyway, wether or not we speak.* (LORDE, (2007,[1984]) Tradução desta pesquisadora.

As alterações pedagógicas promovidas pela EREER devem estar organizadas para confrontar iniquidades raciais que se revelam na área da educação. Muito recorrente na área de saúde (BATISTA; MONTEIRO; MEDEIROS, 2013), o termo iniquidade marca o fenômeno da injustiça social que gera o padrão das assimetrias que se revelam na análise dos dados estatísticos, por intermédio de recortes étnico-raciais. Enquanto o conceito de desigualdade, muitas vezes, é reduzido às diferenciações matemáticas e estatísticas de estratificação social, o conceito de iniquidade e seu atributo racial buscam não perder de vista o processo histórico ocorrido na América Latina, que produziu a subordinação e segregação de diferentes grupos raciais, sobretudo negros e indígenas (WERNECK, 2005).

No sistema educacional brasileiro o racismo pode ser entendido como um elemento histórico-cultural estruturado a esta organização política. Tal realidade se organiza sob os mais diferentes aspectos: desde a histórica organização do sistema de educação nacional (DÁVILA, 2003), às relações pedagógicas travadas nas primeiras experiências educacionais escolares (CAVALLEIRO, 1998), às frágeis inserções da temática nos cursos de formação de professores da Educação Básica (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018). Em vista desta constatação, esta pesquisa destacou como documentos institucionais os projetos pedagógicos de cursos de pedagogia e as políticas curriculares neles alicerçadas para evidenciar como estes cursos de educação têm gerido a EREER na perspectiva do combate ao racismo no processo de formação inicial dos docentes do curso de pedagogia.

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa foi analisar como se revelam (ou não) propostas de combate ao racismo em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), conforme definições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004).

A parte introdutória desta pesquisa apresenta primeiramente uma breve abordagem sócio-histórica que inseriu a problemática da educação das relações étnico-raciais no ensino superior, seguida de estudos correlatos destinados a (re)conhecer como esta problemática tem sido abordada em cursos de pedagogia, e de uma narrativa autobiográfica que demarca como a EREER costura minhas trajetórias discentes e docentes.

As questões e objetivos desta pesquisa decorreram desse primeiro enfoque e estiveram entrelaçadas ao meu papel enquanto pesquisadora. Elementos da minha história de vida

indicaram como a temática étnico-racial foi se consolidando como objeto de pesquisa que sublinhou a trajetória das dimensões afetivas, políticas e profissionais.

1.1 A problemática

A abordagem da educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia está assegurada no primeiro artigo da Resolução n.º 1/2004, que instituiu as DCNERER (BRASIL, 2004) e resolveu que elas devem ser “(...) 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, Art. 1º; grifos nossos).

É importante ponderar que, se a alteração do art.26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) indica inclusão dessa temática em todas as escolas de ensino fundamental e médio, é coerente que tal assunto faça-se também obrigatório nos cursos que formam os profissionais que atuam na educação básica. Essas justificativas estão respaldadas nas políticas curriculares brasileiras do século XXI, entretanto, o histórico que antecede essas conquistas revela o sentido de justiça social que elas carregam bem como validam a relevância de pesquisas sobre a temática da educação das relações étnico-raciais no ensino superior brasileiro.

No início do século XXI a questão racial tornou-se conteúdo de políticas de ações afirmativas em âmbito federal; por isso, foram recuperados alguns fatos históricos que conjecturam esses desdobramentos introduzindo a problemática da educação das relações étnico-raciais e resgatando atuações e conquistas do movimento negro brasileiro que culminaram em criações e alterações de políticas curriculares reguladoras da educação nacional.

É relevante considerar que refletir sobre fatos históricos do Brasil implica num exercício que não pode prescindir da consideração de que a política colonial portuguesa, que escravizou nativos das terras brasileiras e negros de territórios africanos, instaurou uma civilização moldada a partir de uma lógica política e cultural europeia. Para além da opressão colonial portuguesa, as muitas formas de existências e resistências indígenas e negro-africanas configuraram de maneira singular a organização e caracterização do contexto social brasileiro ainda que, continuamente, tais configurações sejam inferiorizadas, ou mesmo ignoradas pela cultura hegemônica. As desigualdades e injustiças sociais criadas no Brasil pelo processo colonizador tiveram por base critérios étnico-raciais, sexistas e epistemicidas que constituíram

a sociedade capitalista brasileira e a geopolítica do conhecimento (GROSFOGUEL, 2015) que aqui se consolidou.

Essa perspectiva da categoria racial como elemento estruturante do processo colonizador brasileiro configurou aspectos históricos e culturais branco-europeus como superiores às configurações indígenas e negras. Essa relação hierárquica sustentou a discriminação racial que, continuamente, se atualiza calcada num processo de inferiorização, negligenciamento, medo e violência em relação às populações não-brancas (BENTO, 2002). A positividade e centralidade dessa humanidade branca é o que caracteriza a hegemonia das influências epistemológicas que atuaram e ainda atuam sobre as concepções de educação no Brasil.

A questão da raça como categoria de ordenação social foi e é tão presente na realidade social brasileira que a população negra, desde o início do processo colonizador até os dias atuais, organiza-se e reorganiza-se, para refletir, propor e fomentar ações contra o padrão de opressão historicamente vigente.

Nas reivindicações dos movimentos negros brasileiros, o debate racial sempre esteve atrelado aos debates da área da educação. Essa pauta secular há muito reivindica que histórias e culturas negras estejam presentes nos currículos escolares (GONÇALVES; SILVA, 2000). Em termos de políticas públicas, tais reivindicações estão no escopo das políticas de ações afirmativas, que começaram a ser delineadas no segundo mandato do governo FHC. Após incessantes mobilizações e atuações do movimento negro brasileiro (PEREIRA, 2010), dentre elas a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, o governo FHC criou, ainda em 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) (SANTOS, 2008).

Este aparato forneceu suporte para a participação histórica da representação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Os desdobramentos decorrentes desse compromisso criaram condições cruciais para que, no início do século XXI, sob a gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), o governo brasileiro inserisse políticas de ações afirmativas no plano das políticas públicas brasileiras.

Para os fins desta pesquisa, no universo dessas políticas de ações afirmativas, destacam-se a inclusão curricular da EREER e as políticas de acesso ao ensino superior com recortes étnico-raciais.

A inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino, regulamentada pelos artigos 26-A e 79-B da LDB (BRASIL, 1996), em virtude da aprovação da Lei n.º 10639/03 (BRASIL, 2003), há dezessete anos tem mobilizado o desenvolvimento de conteúdos, disciplinas e projetos específicos atinentes a essa temática. A perspectiva das DCNERER (BRASIL, 2004), na medida em que propõe a revisão de alguns conteúdos, a inclusão de outros e a alteração de práticas pedagógicas para a aplicação da referida lei, aponta para a possibilidade de novas construções epistemológicas (OLIVEIRA, 2010), alicerçadas em princípios expressos pelo documento.

No caso das Instituições de Ensino Superior (IES), a Resolução 01/004, que institui as DCNERER (BRASIL, 2004), afirma que elas devem incluir questões raciais nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares de seus cursos, conforme apontado em parágrafos anteriores. Segundo os estudos de Paula e Guimarães (2014), é possível afirmar que algumas poucas instituições de formação inicial de professores, de maneira ainda muito tímida e alicerçadas em demandas obrigatórias, decorrentes das políticas públicas, vêm se comprometendo com diversas discussões acerca desta temática.

As políticas de acesso ao ensino superior com recortes étnico-raciais estão relacionadas à aprovação da Lei n.º 12711/2012 (BRASIL, 2012) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e tecnológico de nível médio e superior. Dentre outras providências, essa lei determina que ao menos 50% (cinquenta por cento) das vagas para ingresso nos cursos de graduação sejam reservadas aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Propõe ainda que destas vagas, 50% sejam reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

Ainda segundo essa lei, sobre as vagas destinadas aos alunos oriundos das escolas públicas, o terceiro artigo alerta que parte delas

(...) serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012, art. 3º)

Constata-se que, quase uma década de distância separam duas políticas de ações afirmativas que se referem ao sistema educacional brasileiro, nomeadamente o ensino superior, alterando padrões de organização, gestão e avaliação desse sistema.

Em recente pesquisa de estado da arte sobre a EREER (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018) apontam que há fragilidades no tocante à temática racial, sobretudo na formação inicial de professores. Dentre os diversos resultados produzidos por este estudo, é relevante destacar que dentre as 99 produções analisadas, 12% das teses e dissertações deram destaque à omissão no trato de questões raciais no processo de formação inicial de professores realçando o decorrente prejuízo para o combate ao racismo em nossa sociedade.

Pesquisas com décadas de distância entre si (COELHO, 2005; CORENZA, 2017) têm continuamente e de maneira semelhante, explicitado que, de forma geral, planos e bibliografias de ensino de graduação omitem a abordagem da temática étnico-racial em seus processos formativos.

Investigações sobre a implementação da EREER (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013) indicam que esse processo não prosperou ao longo dos anos. Ainda que tenham sido criados planos e ações políticas nacionais para promover a discussão sobre temáticas étnico-raciais (racismo, diferenças, desigualdades, equidade e aspectos histórico-culturais), reconhecendo as características pluriétnicas e multiculturais da sociedade brasileira, imbrólios conceituais como definições sobre diversidade e diferença, frequentes realocações das pastas executivas que coordenavam as questões raciais e também o baixo investimento financeiro dispendido aos projetos e ações da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CGERER)², demonstraram como os governos brasileiros têm expressado descaso com a gestão de políticas públicas focadas no combate ao racismo.

O atual cenário político brasileiro tem apresentado uma configuração ainda mais limitante ao progresso de planos e políticas de ações afirmativas as quais têm sido, frequentemente, alvo de críticas negativas tanto nos discursos oficiais do governo federal quanto nos investimentos dirigidos às ações de combate ao racismo.

No Brasil, a política neoliberal inaugurou um grande projeto de educação que, em nível mundial, vinha sendo financiado por agências como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (COELHO; SANTOS, 2014). Conferências e fóruns internacionais exerceram grande influência nos anteprojetos da LDB (BRASIL, 1996), na elaboração das várias diretrizes

² Esta comissão pertence à SECADI, órgão do MEC.

curriculares nacionais e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010). Aprendizagem, competência, eficiência e equidade tornaram-se alguns dos grandes motes dessas políticas.

No que se refere às políticas curriculares, Coelho e Santos (2014) afirmaram que elas tendem a representar um *corpus* ideológico que pode contribuir para políticas de regulação, padronização e controle rigoroso da pedagogia e dos currículos, sustentadas pelo discurso da política neoliberal. Nesse sentido,

Tais propostas não vislumbram para a profundidade dos problemas que de fato permeiam o universo social, com os quais a escola se depara, como: racismo, preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas/impostas ao longo da história. (COELHO; SANTOS, 2014, p.127)

Embora esse cenário neoliberal se desdobre na educação, é também por meio dessa área que podemos angariar formas de resistência às opressões sociais. Em educação, o combate ao racismo deve se organizar por meio de uma perspectiva educativa antirracista. Nesta tese, ao considerarmos o Ensino Superior, é importante afirmar que os princípios e orientações expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) assumem o caráter de uma política educacional de combate ao racismo.

Para reconhecer como o campo científico tem abordado a EREER nos currículos do Ensino Superior, foram selecionados alguns estudos que contribuíram para definição dos objetivos desta pesquisa, na medida em que informaram recorrências e lacunas referentes à problemática desta tese.

1.2 Estudos correlatos

Essa subseção tem por objetivo apresentar um levantamento de estudos que se referem a pesquisas sobre políticas curriculares e/ou projetos pedagógicos de cursos de pedagogia, com propósito de analisar como esses cursos de pedagogia vêm inserindo a EREER, correlacionando essa ação ao objetivo geral de analisar como se revelam propostas de combate ao racismo em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), conforme definições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004).

A pesquisa de estudo da arte organizada por Silva, Régis e Miranda (2018) mapeou teses, dissertações e artigos entre os anos de 2003 e 2014 que abordaram o campo dos estudos

raciais. Nesta subseção serão apresentados, brevemente, alguns apontamentos desse estado da arte que dialogam com os objetivos desta tese.

Segundo levantamento realizado, no período de 2003 a 2014, foram publicadas 99 produções sobre formação de professoras e professores e relações raciais em teses, dissertações e artigos acadêmicos em periódicos qualificados entre A1 e B6. Deste universo, o estado da arte (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018) analisou 52 artigos, oito teses e 22 dissertações que revelaram o seguinte panorama: há uma maior incidência de pesquisadoras do gênero feminino; a maioria das pesquisas realizadas estão situadas na região sudeste e nordeste; o grupo de docentes e a formação continuada figuram como principais sujeitos e campos e das pesquisas, as quais apresentam interculturalidade e multiculturalidade como temáticas recorrentes, subsidiadas por metodologias do tipo bibliográfica e pela análise documental. Os resultados dessas pesquisas revelaram ainda que há necessidade de ruptura com as práticas pedagógicas já instituídas e que é necessário investimento no campo da EREER no que diz respeito à formação docente, práticas pedagógicas, produções acadêmicas e marcos legais. Vale realçar que, na condensação dos resultados que versavam sobre ações formativas voltadas aos(as) professores(as), alterações da lógica epistemológica dos currículos das licenciaturas receberam destaque nos apontamentos realizados pelos(as) pesquisadores(as), embora o curso de pedagogia, especificamente, não tenha aparecido como um campo de pesquisa recorrente.

O mapeamento de produções científicas sobre currículo e educação das relações étnico-raciais também fez parte do estado da arte (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018) e indicou que a maioria das pesquisas focadas em currículo referiram-se à educação básica; estiveram situadas na região sudeste; foram de caráter qualitativo; utilizaram a etnografia como método, e a análise de conteúdo para tratamento dos dados; abordaram as desigualdades étnico-raciais, o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e os currículos eurocêntricos e hegemônicos como objetos de estudo. Sobre os níveis de ensino analisados, o estudo afirma que as instituições educacionais, em geral, estavam circunscritas aos sistemas públicos da educação básica, com predomínio das redes municipais (22 trabalhos), seguida pelas redes estaduais (5 trabalhos). “Em relação às áreas do conhecimento, as mais investigadas foram História (8 pesquisas), Matemática (6 trabalhos), Educação Física (5 investigações) e Geografia (3 pesquisas)” (*Ibid.*, p. 213).

Das evidências acima destacadas, decorre afirmar que o currículo dos cursos de pedagogia, considerados como objeto desta pesquisa, não se destaca como um núcleo temático recorrente ao período de 2003 a 2014. Em referência aos núcleos investigativos desta tese, outro

dado relevante menciona a UFSCar como a instituição de educação superior pública do estado de São Paulo com maior produção acadêmica sobre a temática de ERER. Segundo pesquisa de estado de arte (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018), entre 2003 e 2014, entre teses e dissertações, a UFSCar produziu 4 pesquisas no campo do currículo e outras 4 no campo da formação de professores.

Para organizar o levantamento dos estudos correlatos a esta pesquisa foram realizadas buscas³ em dois bancos de dados digitais: o da Biblioteca Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nessas buscas foram usados três critérios. O primeiro correspondeu ao uso dos descritores: “relações étnico-raciais”, “currículo” e “pedagogia”. O segundo foi o critério temporal, delimitando os estudos que decorreram entre os anos de 2015 e 2018, porque o estado da arte de Silva, Régis e Miranda (2018) organizou estudo que incluiu produções científicas até o ano de 2014. O terceiro foi o critério referente à área: Educação. Das buscas realizadas nesses dois bancos de dados resultaram pouco mais de 30 pesquisas das quais, após leitura de resumos, foram selecionadas seis produções, entre teses e dissertações, que se correlacionam aos objetivos desta pesquisa, conforme apresentação do Quadro 1.

³ A consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes aconteceu, repetidas vezes, durante o mês de março de 2019.

Quadro 1 Tabulação dos estudos correlatos

Pesquisadora	Natureza	Título	Palavras-chave	Programa	Universidade	Ano	Localidade
1.SANTOS, Cristiane Vilas Boas	Dissertação de mestrado	Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnicorraciais no âmbito de currículos e práticas	Currículos. Práticas. Relações Étnico-raciais.	PPGE	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2015	Vitória da Conquista-BA
2.CARDOSO, Ivanilda Amado	Dissertação de mestrado	Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar	Educação. Currículo. Formação inicial de professores. Relações raciais. Curso de Pedagogia da UFSCar	PPGE	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2016	São Carlos - SP
3.CORENZA, Janaína de Azevedo	Tese de doutorado	A Lei 10639/03 em dois cursos de pedagogia ofertados no estado do Rio de Janeiro: ponto de discussão ou negação?	Formação inicial. Relações étnico-raciais. Currículo.	PPGE	Pontifícia Universidade Católica (PUC)	2017	Rio de Janeiro - RJ
4.MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério	Tese de doutorado	Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais	Relações étnico-raciais. Currículos. Formação de Professores. Colonialidade do poder e do saber.	PPGE	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2018	Belo Horizonte – MG
5.RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza	Dissertação de mestrado	A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS	Formação de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais. Descolonialidade curricular.	PPGE	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2018	Dourados – MS
6.REIS, Natália do Carmo	Dissertação de mestrado	As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos	Formação inicial de professores. Relações étnico-raciais. Resolução CNE/CP 01/2004.	PPGE	Universidade Federal de São Paulo	2016	Guarulhos - SP

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Na análise de cada uma dessas pesquisas priorizou-se a identificação do campo teórico que fundamentou o estudo realizado, uma breve descrição da metodologia desenvolvida e considerações conclusivas das pesquisadoras sobre o estudo.

Conforme afirmado anteriormente, no período de 2003 a 2014, estudos curriculares sobre a educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia têm sido pouco pesquisados. E, no intervalo de 2015 a 2018, apenas seis pesquisas foram identificadas (quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado), o que revela que, em programas de pós-graduação em educação, menos de uma pesquisa por ano tem sido realizada sobre essa temática. Pondera-se também que este assunto tem sido liderado por um protagonismo feminino⁴. Em termos geopolíticos vale destacar que a região norte do Brasil não apresentou nenhuma pesquisa sobre este assunto e a região sudeste, nomeadamente o estado de São Paulo, apresentou duas pesquisas, encabeçadas pela UFSCar e pela UNIFESP. Ainda no intervalo de tempo de 2015 a 2018, as instituições que lideraram as pesquisas sobre essa temática foram as universidades federais de São Carlos (UFSCar), de São Paulo (UNIFESP), de Minas Gerais (UFMG) e da Grande Dourados (UFGD).

Santos (2015) realizou uma investigação de mestrado sobre as produções do GT 21 da ANPED. A pesquisa destacou como os artigos que se referiram aos descritores “currículo” e “práticas” entre os anos de 2009 e 2013, inseriram debates sobre categorias pertinentes ao campo das relações étnico-raciais.

Em sua pesquisa, Santos (2015) recorreu a uma revisão da literatura do campo do currículo, elucidando uma perspectiva histórica e tensionando a ausência e fragilidade com a que a questão racial apareceu na teorização sobre currículo. A autora destacou a perspectiva de Gomes (2012) para introduzir o debate da questão racial exigindo mudanças curriculares e provocando o campo do currículo.

Para o tratamento dos dados a autora utilizou-se da análise de conteúdo. Na fase pré-analítica Santos (2015) identificou os artigos a serem estudados selecionando-os a partir dos descritores “currículo” e “práticas”. Em seguida, compôs a fase de exploração do material em que identificou a frequência e sentido de cada um dos termos nos artigos. Desse mapeamento inicial, identificou a frequência e sentido de categorias pertinentes ao campo das relações étnico-raciais: raça, racismo, étnico-racial, preconceito, discriminação, cultura. Na fase de

⁴ Em nenhuma das autobiografias constou qualquer relato que argumentasse o contrário. Todas as pesquisadoras definiram-se como mulheres e, cinco delas, como mulheres negras.

tratamento dos resultados, inferência e interpretação, a análise de sentido dos descritores e categorias esteve intermediada pelo referencial teórico da dissertação.

Ao final, Santos (2015) considerou a necessidade de revisão de referenciais epistemológicos e de políticas curriculares para conceituar categorias como raça, racismo, discriminação, preconceito, étnico-racial e cultura porque, segundo a autora, isso pode favorecer a mudança de padrões racistas.

O Curso de Pedagogia da UFSCar, campus São Carlos, foi analisado na dissertação de mestrado de Cardoso (2016). A pesquisa definiu-se como um estudo de caso e utilizou-se de análise documental curricular e entrevistas com docentes e discentes para analisar como o curso de formação inicial de professores da referida instituição contemplava ERER.

Cardoso (2016) recorreu a uma análise descritiva e interpretativa do contexto político e estrutural que circunscrevia o curso de pedagogia destacando que as literaturas nacionais elucidavam a ausência da dimensão racial nos processos de formação de professores. Especificamente destacou dois núcleos de análise teórica: a UFSCar, sobre a qual afirmou que outras instâncias políticas contribuíram para o processo formativo, tais como os eventos acadêmicos, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), as atividades de extensão e os processos de políticas de ações afirmativas. A política de formação inicial de professores que, em que pese a diversificação de programas do MEC (REUNI, PARFOR, PIBID, PROUNI e UAB⁵) favoreceram a ampliação do debate sobre a dimensão racial, tendo esse assunto ficado fortemente concentrado nos programas de formação continuada oferecidos pela SECADI.

Metodologicamente, Cardoso (2016) expôs e apresentou a perspectiva de discentes da UFSCar que cursaram a pedagogia. Em seguida, analisou o PPC, suas matrizes e componentes curriculares, entrecruzando análises com dados das entrevistas realizadas com docentes do curso de pedagogia. Desse processo de pesquisa destacou referências e conceitos relacionados às dimensões raciais: multiculturalismo, processos educativos e relações étnico-raciais, produção de identidades, educação das relações étnico-raciais, questões relativas à raça, história e cultura africana e afro-brasileira e questão racial.

Nas considerações finais, Cardoso (2016) evidenciou que a presença de estudantes negros no corpo discente e a existência de coletivos de estudos e grupos de pesquisas que incorporavam a temática racial foram fatores mais incidentes na formação dos professores do

⁵ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Universidade Aberta do Brasil (UAB).

que a própria política curricular da instituição. Sobre o curso de pedagogia, entretanto, a pesquisa revelou que o compromisso da formação inicial de professores da UFSCar com a questão étnico-racial apresentava três aspectos: primeiro, estava centralizado numa disciplina específica, localizada ao final do percurso formativo; segundo, a temática aparecia maneira superficial e, em caráter transversal, em outras disciplinas do curso e, por fim, a educação das relações étnico-raciais configurava-se como temática ausente das orientações da instituição que debatiam o perfil da formação docente.

A tese de Corenza (2017) indagou se os currículos de cursos de pedagogia negavam ou discutiam as questões raciais. Para tal, a pesquisadora analisou duas instituições públicas do estado do Rio de Janeiro, uma das quais ofertava disciplina obrigatória e a outra oferecia apenas disciplinas eletivas relativas às questões étnico-raciais.

Corenza (2017) identificou, por meio de levantamento bibliográfico, que o debate das relações raciais não esteve no foco das pesquisas sobre currículo da formação inicial. Segundo a autora, esse debate deveria fazer parte do currículo porque o/a professor(a) que passasse por essa formação teria mais elementos para combater o racismo.

O enfoque curricular que subsidiou a pesquisa destacou que o debate de ERER encontra respaldo em teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, que trazem as dimensões de identidade, poder e conhecimento para o centro do debate. Destacou, ainda, que a questão racial apareceu, explicitamente, na acepção multiculturalistas segundo Canen (2000) e Gomes (2012).

Metodologicamente, Corenza (2017) desenvolveu um estudo de caso que produziu dados por métodos quantitativos e analisou currículos, entrevistas e questionários de forma qualitativa. Após analisar os PPCs dos dois cursos de pedagogia, a autora entrevistou os egressos e identificou que havia muita semelhança entre os discursos que eles elaboravam sobre as relações raciais e educação.

De forma geral, as entrevistas dos recém-formados não apresentaram grande complexidade estrutural, o que levou a autora a considerar que a dimensão racial é assunto que tem que sair do campo subjetivo adentrando, objetiva e obrigatoriamente, o PPC das instituições de maneira a instrumentalizar o professor sobre conteúdos históricos e legais e de forma a confrontar o cenário que a autora definiu como “camuflado”, no que se refere ao debate sobre as relações raciais nos currículos dos cursos de pedagogia (CORENZA, 2017).

Miranda (2018) desenvolveu uma tese que analisou aspectos do currículo de formação inicial de professores da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG tendo como foco a formação docente para o trabalho com a ERER.

A tese de Miranda (2018) recuperou o percurso histórico do currículo como campo de conhecimento, destacou a abordagem culturalista que deu vazão à inserção de debates raciais, os quais foram ganhando profundidade com abordagens pós-estruturalistas. Neste âmbito, a autora destacou as teorias pós-coloniais e decoloniais, costurando uma intersecção delas com ERER.

Em sua abordagem metodológica, de natureza qualitativa, Miranda (2018) situou o contexto sociopolítico do curso pesquisado, analisou o ementário, planos de ensino e as atividades não previstas nos currículos prescritos que envolveram ERER. Nesse processo a autora também aplicou questionário aos discentes e entrevistas semiestruturadas aos docentes da FaE/UFMG.

Ao longo da tese, Miranda (2018) defendeu que o currículo da FaE/UFMG precisava se centrar tanto na formação pedagógica quanto numa formação crítica, focada em interrogar as colonialidades do ser, do saber e do poder. Em suas análises pontuou que abordar educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira não envolve unicamente introduzir um novo conteúdo curricular, mas problematizar práticas cotidianas de forma abrangente e ambiciosa, com pretensões a interrogar crenças arraigadas, questionar valores, comportamentos, estéticas, verdades e consensos. Das observações sobre seus dados, a autora afirma que ERER tem sido mais efetiva no “currículo de outros espaços”, ou seja, fora do que está prescrito no projeto pedagógico dos cursos. Nesses documentos, a temática ora está silenciada, ora aparece tangenciada por abordagens que pouco contemplam as dimensões pedagógicas da ERER.

A dissertação de Rizzo (2018) teve como objetivo analisar a formação inicial de professores nos cursos de pedagogia em Mato Grosso do Sul e as implicações dessa formação para educação das relações étnico-raciais. Ancorou-se numa perspectiva intercultural para abordagem da ERER e apontou que discriminação e preconceito racial foram temas silenciados nos currículos escolares, em parte devido à ausência de uma abordagem pedagógica crítica e decolonial na formação inicial dos docentes. No seio dessa abordagem a autora reivindicou a obrigatoriedade da abordagem de ERER, por meio de disciplina específica.

Antes de dedicar-se à análise dos PPCs, Rizzo (2018) analisou o campo teórico do currículo na perspectiva dos Estudos Culturais⁶ e tensionou as relações entre identidade, cultura, currículo e poder, considerando a necessidade de descolonização desses currículos.

Quanto à metodologia, Rizzo (2018) realizou uma análise qualitativa de documentos normativos da educação e projetos pedagógicos de cursos de pedagogia do estado do Mato Grosso do Sul.

Em suas considerações sobre a pesquisa, Rizzo (2018) afirmou que, ao longo dos anos, o percurso gradual da abordagem do debate étnico-racial nos documentos normativos da educação tem sido um fator positivo para o campo de educação das relações étnico-raciais. A análise local dos PPCs, por sua vez, revelou que os cursos analisados apresentaram carga horária incipiente para abordar EREER, embora a autora considere que mudanças conceituais, epistemológicas e estruturais, tão necessárias para a descolonização do currículo, não devem ser confundidas com a inserção de apenas uma disciplina na matriz curricular. Transversalidade curricular, efetivação dos docentes nas instituições e aumento de carga horária para abordagem dessa temática são os desafios apontados pela autora para que a formação inicial de professores avance em sua proposta de EREER.

Em sua dissertação, Reis (2017) reafirmou a narrativa do movimento negro como elemento fulcral para abordagem da EREER nas normativas curriculares nacionais sobre educação. Além disso, a autora recuperou os conceitos de racismo, racismo estrutural, racismo institucional e formação de professores para subsidiar a abordagem da temática da EREER nos espaços escolares, conforme apontam as DCNERER (BRASIL, 2004).

Com base nos dados produzidos, Reis (2017) investigou se nos cursos analisados havia disciplinas específicas relativas à EREER e se elas eram obrigatórias ou eletivas. As análises revelaram a relevância dos outros espaços formativos para o trabalho com EREER, como os NEAB. As entrevistas indicaram que, embora docentes e estudantes tenham relativa consciência política do assunto, era incipiente a abordagem de EREER nos cursos pesquisados, pois em geral a temática estava reduzida a esporádicas disciplinas eletivas e abordagens que não pautavam a EREER no cotidiano escolar.

Em suas considerações finais, Reis (2017) destacou que o envolvimento das universidades poderia ser ampliado com a contratação de professores especialistas no campo

⁶ Os estudos culturais são um campo de investigação das ciências humanas que elencam as dimensões culturais como espinha dorsal das análises sociológicas. Um dos principais contribuintes dos Estudos Culturais foi o intelectual jamaicano Stuart Hall (1997).

da EREER e com a criação de disciplinas específicas, fato que, para a autora, é revelador do racismo institucional que estrutura o perfil acadêmico dos cursos de pedagogia.

Os resultados apontados por este levantamento auxiliam a construção da problemática desta tese. Os estudos correlatos acima descritos apontaram a necessidade de: criar disciplinas específicas que abordem a EREER; tornar a frequência à disciplina de EREER uma demanda obrigatória ao processo formativo dos estudantes de pedagogia; aumentar carga horária para disciplinas que, especificamente, abordam EREER; realizar uma reforma curricular institucional que, explicitamente, inclua referências e conceitos relacionados ao combate ao racismo e considere a necessidade de transversalidade do debate desta temática.

Em caráter geral as investigações procuraram destacar como o campo da educação das relações étnico-raciais tem incidido sobre cursos de pedagogia de universidades públicas e privadas brasileiras. Uma reestruturação curricular, conforme indicado pelas análises das pesquisas apresentadas, indica que novas pedagogias e novos aportes teóricos não se construíram como temática estruturada nas indicações delimitadas pelas pesquisadoras, o que se configura como tarefa urgente no processo de enfrentamento ao racismo.

A subseção que segue situa o percurso da problemática apresentada pelos estudos correlatos no escopo desta tese e no campo das ciências da educação, na esperança de que tal delineamento possa contribuir para adequar debates e aprimorar processos de análises desta temática, a fim de integrá-la ao campo acadêmico, sem perder de vista seu compromisso primeiro: o combate ao racismo.

1.3 Questões e objetivos de pesquisa

Ao teorizar sobre a composição de um processo de pesquisa, Creswell (2010) indica que um processo de pesquisa qualitativo deve apresentar uma ampla questão central e subquestões que a acompanhem, especificando o foco do estudo. Isto implica afirmar que todo processo de pesquisa deve estar mobilizado pelo questionamento de um tema.

Nesse sentido, as inquietações que moveram esta tese construíram-se pautadas em resultados apontados pelos estudos correlatos, a saber: a constatação do fragilizado apoio institucional que a EREER tem recebido nos currículos dos cursos de pedagogia e o fato das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo terem ocupado lugar de destaque nas investigações acadêmicas sobre esta temática, entre os anos de 2003 e 2014 (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018), conforme apresentado na subseção anterior.

Outra razão refere-se ao meu compromisso político com uma educação pública e de qualidade comprometida com a promoção da equidade racial e com o combate ao racismo. Dessas razões decorreu o problema desta tese: o que os projetos pedagógicos de curso de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo revelam (ou não) sobre a ERER e como delineiam suas propostas de combate ao racismo?

Nesta pesquisa tomou-se como premissa político-pedagógica: (i) confrontar as iniquidades raciais fazendo uma afronta à hegemonia epistemológica moldada em princípios eurocêntricos que impera nos currículos escolares e (ii) pautar uma ação eficaz contra o racismo por meio da conquista e consolidação de espaços políticos que normatizem esse enfrentamento. Em outras palavras, ressalta-se que combater o racismo é também uma tarefa pública e um dever de todas as instituições sociais.

Na direção das questões acima referidas, o objetivo central desta pesquisa foi o de analisar se/como se revelam propostas de combate ao racismo em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), conforme definições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004). Para atingir este propósito foram estabelecidos três objetivos específicos:

- 1) Identificar contextos sócio-políticos que permeiam a perspectiva da educação das relações étnico-raciais no ensino superior;
- 2) Reconhecer como a temática da educação das relações étnico-raciais aparece em políticas curriculares nacionais (pareceres e resoluções) que orientam os cursos de pedagogia;
- 3) Analisar, conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004), se/como os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia têm expressado suas propostas de combate ao racismo.

Para tratar o primeiro objetivo, a ERER foi investigada por meio de correspondências e dissidências existentes entre diretrizes curriculares nacionais que estruturam e orientam a organização de cursos de pedagogia (BRASIL, 2006; 2015; 2019) e as DCNERER (BRASIL, 2004) que estruturam e orientam a organização do combate ao racismo nos currículos escolares brasileiros.

Em relação ao segundo objetivo, referente ao reconhecimento da ERER nas políticas curriculares, foi construído por meio de uma perspectiva racial crítica⁷ (DEI; JOHAL, 2008;

⁷ Essa perspectiva está detalhada na seção seguinte.

SANTOS JR., 2010; APPLE, 2002) que teve por intenção analisar a lógica interna que tais documentos revelam sobre a educação das relações étnico-raciais.

O recorte pelo estado de São Paulo consolidou-se após averiguação dos estudos correlatos, incluindo o estado da arte (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018), evidenciarem que do pouco que ainda se pesquisa sobre a ERER, especialmente no Ensino Superior, a maior parte da produção científica localiza-se no contexto das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

A relevância da análise dos documentos mencionados se justifica no sentido de apontar como tem se materializado o discurso público e institucional sobre a questão étnico-racial. Assumir as desigualdades e explicitar as iniquidades que marcam as tensas relações raciais brasileiras são processos fundamentais para a construção de objetivos e ações pedagógicas intencionais de combate ao racismo.

1.4 Lápis cor de pele: dimensões afetivas, políticas e profissionais da pesquisadora

Nos últimos tempos, especialmente no campo das ciências humanas, em vista de aportar mais humanidade à pesquisa científica, com propósito de torná-la menos positivista e numa intenção de subjetivar o(a) pesquisador(a), tem sido cada vez mais recorrente iniciar uma pesquisa falando de si.

A autobiografia revela informações preciosas sobre as intenções e o modo como se faz pesquisa. Falar de si não é tarefa fácil, pois há muito para contar: muitos tempos, histórias, vitórias, derrotas, há muitas subjetividades numa mesma pessoa. Neste texto, que tem o objetivo de aproximar minhas concepções de mundo, aspectos pessoais e profissionais, com as intenções, meios e fins desta pesquisa, apresento um pouco das subjetividades que me compõem, demonstrando como os conceitos de raça e racismo têm atravessado tais subjetividades. Para dialogar com minhas histórias selecionei as narrativas em prosa de Conceição Evaristo (2018) e Ferréz (2012), autores brasileiros e negros da área da literatura que fazem reflexões potentes sobre as subjetividades negras – sobretudo a feminina, no caso de Evaristo (2018) – e suas relações sociais.

Numa das *escrevivências* de Evaristo salta-me o seguinte parágrafo:

O sol vinha nascendo molhado na praia de Copacabana. A indecisão do tempo, a manhã vagabunda nos olhos sonolentos dos moradores de rua, o trabalho inconsequente das ondas em seu fazer e desfazer, tudo isto comprometia o *cooper* de

Cida. A moça foi diminuindo o passo. Ela era uma desportista natural. Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo do viver. Era preciso buscar sempre. O que tinha ficado para trás, o agora e o que estava para vir. (EVARISTO, 2018, p. 71)

Não sou de Copacabana, muito menos do Rio. De onde vim e onde morei não há praias. Sou baiana e sempre morei no estado de São Paulo, por muito tempo na capital, por mais de uma década no interior paulista, em Sorocaba e, nos últimos anos, tenho vivido em Coimbra, um distrito português.

Não me aproximo da realidade economicamente esbanjadora e capitalista que remete a Copacabana, mas o Capão Redondo do Ferréz (2012) também não conta a minha história, aliás, a fome, o desleixo, a ausência material e afetiva, presentes em muitas vidas negras, não estão na esteira da minha história.

Mulher negra, nordestina e migrante, cresci num contexto no qual pensar em realizar *cooper* sempre foi algo possível. E por um tempo foi assim, meu *cooper* pode ser traduzido pela frequência em instituições particulares de ensino, cursos de inglês, esportes, passeios e viagens com a família. Em parte, uma realidade contrastante com a habitual realidade que acompanha as trajetórias de mulheres negras, nordestinas e migrantes. “A vida não é um ensaio”, já dizia Ferréz (2012) num dos capítulos de “Deus foi almoçar”, mas narrar a vida no passado, de repente, pode ser. Então vou assim, ensaiando o percurso da minha vida e me fazendo caber nas minhas próprias reflexões.

1.4.1 A vida não é um ensaio

Quando era pequena, depois quando virei professora e ainda hoje, ouço a narrativa do “lápiz cor de pele”. Ora, que tipo de lápis seria esse? Segundo os desenhos infantis, é o lápis que dá tom à pele de toda a sociedade. Torna todo mundo igual. Então ele representa a metáfora da igualdade? Para muitas pessoas tem sido possível pensar assim.

Neste texto, o lápis cor de pele será utilizado como metáfora para narrar minha trajetória de vida. Isso porque em todo lugar – em casa, na escola, nos elogios adultos e nas mídias sociais – somos ensinadas a enxergar a cor de nossas vidas pela ótica do lápis cor de pele – representante da branquitude.

O lápis cor de pele é multifuncional, não funciona só como lápis, é também borracha. Se alguém tenta imprimir outras cores à história, ele vem com uma força operante, se impera

mais bonito, mais harmonioso, forçosamente acaba tornando-se mais aceitável e pronto, borra as demais cores. Todo mundo pode perceber isso.

Na infância, o que eu gostava mesmo era de ir à Bahia em minhas férias escolares. Ficava admirada de ter, aos montes, amigos e amigas iguais a mim, negros. Sentia-me muito confortável. Mesmo nessas viagens, eu levava o lápis de cor de pele comigo e ele me fazia olhar como estrangeira as cores de pele não-brancas. Admirava aquilo como um mundo à parte, embora nele eu estivesse inserida. Foi nesses intercâmbios que percebi que havia uma profusão de cores, mas notei minha necessidade de me refugiar no uso do lápis cor de pele. “O que você tem, que larga na juventude e jamais vai ter novamente? A inocência. O bem era o bem, o mal era o mal e tudo era muito simples.” (FÉRREZ, 2012, p.22)

Certa vez, na adolescência, uma amiga me lembrou que um colega, pejorativamente, me chamou de “neguinha” e, por consequência, chorei. Por algum motivo, tinha apagado tal fato da memória e, certamente, avalio que professoras e colegas usaram em mim o lápis cor de pele, fazendo-me esquecer e silenciar aquele acontecimento até borrar a cor da minha dor – é a tal despersonalização do racismo a que se referiu Lorde (2007[1984]), na epígrafe que abre este texto.

Foi na dubiedade entre usar o lápis cor de pele a tirá-lo ou descartá-lo que comecei a cansar de pintar meus desenhos com o tal lápis. Fui adolescendo e percebendo que aquele desenho estava indefinido demais. Eu realmente ficava mais feliz quando não precisava pintá-lo com o lápis que, de grande amigo, passou ao posto de indesejável. Eu o carregava para todo lado, mas, de verdade, não queria que ele estivesse ali.

Foi então, no desenho da afetividade, o lugar no qual escolhi deixar de usar o lápis cor de pele.

Uma vez se pegou olhando para o espelho, encarando seus próprios olhos, notando seu próprio semblante, por uns segundos se perdeu, teve medo quando recobrou os sentidos, viu o perigo de quase ultrapassar o portal, acreditava nisso, no portal para o outro lado, e sabia de muitos que dessa entrada não voltaram. (FERRÉZ, 2012, p. 17)

Percebi que ser preta em alguns lugares era mais fácil que em outros. Na Bahia eu me sentia mais confortável, mas na rotina da Paulicéia Desvairada (MANFIO, 1987) ser preta era bem mais árduo.

O século XXI estava por despontar e lá estava eu, no Ensino Médio, imersa nos triviais ditames de uma classe econômica e mentalmente mediana. Minhas amigas eram todas brancas. Meus poucos amigos paulistanos também sempre o foram, mas eles ficaram para trás agora que

eu cursava o magistério. Na minha escola tinha gente comum à média sociedade paulistana: liderança religiosa que roubava dinheiro de fiéis e descansava nos lugares mais consumistas da América do Norte (destino fixo do povo da mente mediana); liderança política que ostentava as últimas modas de colarinho branco em paletós importados, ator de novela global envolto em nuvens de *cannabis*, enfim, “gente de bem”, conforme desígnio da branquitude. Aliás, tinha uma família negra nesse invólucro social, cujo filho, que jogava basquete num clube judaico da cidade, ganhou uma bolsa de estudos, e estava lá, no meio daquele desenho igualmente colorido com lápis cor de pele. Não por acaso, nossas famílias se aproximaram muito.

Não posso olvidar que este público descrito, embora estudasse na mesma escola que eu, ocupava um outro lado da linha que Du Bois (2007[1899]) conceituou como “linha de cor” e Boaventura Santos (2007) como “linha abissal”. São sentidos diferentes, que podem dialogar entre si e ali, naquela escola, era uma e outra, representadas pelo turno escolar. Eles pagavam a mensalidade e estudavam no turno da manhã. No meu grupo de futuras professoras, nós tínhamos conquistado uma bolsa de estudos integral e estudávamos no período da tarde, separadas dos outros adolescentes.

Quanto a mim, se pudesse fazer um paralelo com a natação diria que eu não sabia a profundidade da piscina, mas tinha aprendido a nadar. Boiar não competia a mim, eu nadava bem, era elogiada e acabava por isso mesmo. Comecei a perceber direitinho qual era a minha raia na piscina e achava estranho que ela fosse mais estreita que as outras.

Meu professor de história do magistério dava aula como quem exercia dramaturgia em cursinho pré-vestibular e, frequentemente, dizia: “No começo de tudo, na Grécia...”. Aquilo me soava mal, afinal, tudo começou na Grécia? De que “tudo” ele estava falando e sob qual perspectiva eu ainda não era capaz de entender, nem aceitar. Foi como narrou Evaristo (2018, p. 17): “(...) tudo isto comprometia o *cooper* de Cida. A moça foi diminuindo o passo.”

Algumas amigas chamavam-me “Mari Preta”, “Mari Nega”. No começo, não tinha outra Mari. Não tinha outra pessoa preta. Por que a adjetivação? Aquilo não me soava bem, porém eu ainda não tinha largado o lápis cor de pele e seguimos naquilo até o dia em que uma professora de biologia, afrodescendente, evidenciou o racismo dessa expressão, que eu, na condição de amiga e na minha imaturidade política, não tive condições de expressar.

Eis que chegou o novo milênio e um novo começo: recebi meu primeiro diploma de professora da Educação Básica; fui aprovada em processo seletivo para lecionar num colégio católico paulistano e, também, fui aprovada para estudar na Faculdade de Educação

Universidade de São Paulo (USP), à época, considerada a melhor universidade da América Latina.

Apesar disso tudo, o lápis cor de pele ainda andava comigo. Os tons políticos da minha consciência social e racial, timidamente, começavam a ganhar cores. A conquista do debate sobre a temática africana e afro-brasileira no currículo escolar ainda estava por vir e meu olhar começava, nitidamente, a enxergar outras cores na minha trajetória profissional e acadêmica.

Com minhas experiências de vida fui descobrindo que o lápis cor de pele era, na verdade, um lápis emprestado, ele não me pertencia. Fui percebendo que as verdadeiras donas do lápis cor de pele, podiam muito mais, inclusive manifestarem-se com muito menos limitações que eu.

No colégio católico em que eu lecionava a dinâmica de produção conceitual e procedimental era vasta e resultava positiva, especialmente se eu carregasse comigo o lápis cor de pele. Certa vez, ao assumir a 3ª série do ensino fundamental, organizando os estudos do meio da disciplina de ensino religioso, selecionei visitas a uma igreja, uma sinagoga e um templo budista. No currículo prescrito havia inferências sobre o espiritismo e eu hesitei em levá-los a um terreiro de umbanda. Hesitei na minha mente porque, na verdade, aquilo não passou de um pensamento. Não tive coragem de usar outro lápis no meu desenho. Voltei à espreita e, no currículo em ação, tornei a usar o lápis cor de pele: agradei a branquitude e marginalizei minha própria história.

(...) todas as merdas de guerras são assim, e depois em algum escritório ou gabinete algum engravatado que não sabe o que é se afundar na merda, nem sequer pisou em alguma, vai estar falando em revolução, tirania e glória. E nós vamos ser resumidos a isso, uma porra de uma palavra, eles não sabem, meu filho, eles não sabem que o grau de dominação é tão alto, que a própria elite nem sente remorso mais pelo que faz, ela já está num estado tão inconsciente de dominação, que é o mais avançado, quando ela nem sente mais que está fazendo algo errado, quem nem essas coisas de jogar lixo no chão, discurso de filho da puta, meu filho, filhos da puta, não jogue o papel no chão, mas gastam mais com o gato do que doariam para um orfanato, não jogue o lixo na rua, mas pisam num mendigo se ele não sair da calçada, vamos reciclar, mas é por estudarem em faculdade pública mesmo sendo ricos que o masculino com 70 anos hoje tem que vender bala no farol, porque não tem dinheiro pra todo mundo, e eles sabem disso e estão sempre no começo da fila, mas um dia isso muda, filho, o sucesso é solitário, essa raça de infeliz. (FERRÉZ, 2012, p.27)

Enquanto vivia meus primeiros anos como professora do Ensino Fundamental, vivenciava experiências como aluna do curso de pedagogia. Muitas das questões e reflexões que hoje levanto permeiam meus pensamentos há algum tempo. São fruto de minhas experiências pessoais, conversas com amigos e amigas, reflexões com grupos antirracistas,

experimentos cotidianos do racismo, vivenciados por mim e, sobretudo, pela imensa maioria da população negra e afrodescendente. Mesmo assim, todo texto tem um começo e, em vista de trazer minha narrativa para o espaço dessa tese, escolhi pontuar como se deu minha formação inicial e minhas pós-graduações; afinal, trata-se de um testemunho real sobre os processos formativos de uma professora e sua relação com dimensões da ERER.

1.4.2 Inventando a sobrevivência

Em todo começo – e aquele referia-se à minha primeira formação no nível superior – me acalenta pensar que há outros personagens, anteriores a mim, que estão olhando e acompanhando minha caminhada. Se a narrativa fosse deles, penso que faria das palavras de Evaristo (2018, p.122) as proferidas por eles:

Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais.
Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar. A maior era a nossa dificuldade interior de acreditar novamente no valor da vida (...). Mas sempre inventamos a nossa sobrevivência.

Em 2001 iniciei meus estudos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Naquela época as políticas de ação afirmativa ainda não eram políticas públicas, muito menos na USP, instituição que recém aprovou essas medidas, precisamente oito anos após a aprovação da Lei n.º 12.711/12 (BRASIL, 2012) que regula o acesso ao ensino superior por meio do sistema de cotas étnico-raciais.

A pedagogia não era, e ainda não é considerada um curso com alto prestígio social, o que também revela porque ele não era representativo das elites políticas e econômicas do país. O baixo prestígio social que a profissão docente tem na sociedade brasileira é decorrente de uma série de fatores, dentre eles as más condições que cercam a estrutura do sistema educativo no Brasil, sobretudo em termos de educação pública; o excesso de demanda pedagógica decorrente das atuais políticas públicas que tem orientado a educação brasileira e o baixo retorno financeiro concedido à carreira docente.

Além de mim, lembro-me de mais umas quatro alunas negras que havia na minha turma. E, mesmo se tratando de um curso de baixo prestígio social, embora situado na USP, vale pontuar que não havia docentes negros, nem negras. No meu percurso acadêmico, como

discente do curso, lembro-me, sobretudo, das ausências epistemológicas e do lugar de não-ser a que fui, constantemente, relegada.

A questão racial foi abordada, objetivamente, uma única vez em todo o curso, numa disciplina ministrada por um professor da área da Ciências Biológicas. O enfoque era o de afirmar a inexistência das raças humanas do ponto de vista biológico. A referência teórica para discussão do curso, àquela época, pautou-se pela leitura do livro “Genes, Povos e Línguas” (CAVALLI-SFORZA, 2003) de autoria de um geneticista de origem italiana.

Por meio da análise que me proponho realizar nessa tese, pergunto: a quem interessava abordar a discussão da questão racial apenas do ponto de vista biológico? Para um homem branco, como era o professor do curso, uma abordagem teórica que não promovia uma discussão sociológica sobre as hierarquias raciais na sociedade brasileira revelava a manutenção do privilégio social branco, padrão já estabelecido nas relações étnico-raciais da sociedade.

Na disciplina de Psicologia da Educação lembro-me de textos que abordavam a questão da indisciplina e do fracasso escolar das crianças na escola, ressaltando a importância de não aferirmos a questão econômica como causa única dos ditos fracassos. A perspectiva apontava, como havia de ser, que o desfalque econômico e material das famílias estava ligado a uma estrutura maior, relacionada à organização do Estado; entretanto, preconceito e racismo nessa pauta, inexistiam. A análise sociológica focada apenas na supremacia econômica para definição das desigualdades sociais estava presente em grande parte do referencial teórico sugerido pelos docentes da FEUSP.

Na metade daquela formação inicial, no ano de 2003, em uma de suas primeiras ações governamentais, o recém-empossado presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aprovou a Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003) que, alterando a LDB (BRASIL, 1996), incluiu as temáticas da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica.

Voltando à narrativa do lápis cor de pele, durante minha graduação em pedagogia, a maioria dos desenhos teóricos e metodológicos foram pintados com lápis cor de pele. Os lápis coloridos faziam parte de um discurso falsamente democrático porque os desenhos e a autoria deles eram, na verdade, todos cor de pele.

Eu já não gostava nada do lápis cor de pele, mesmo assim ele sempre estava comigo; às vezes eu não sabia usar outro lápis e voltava a ele. Isso agradava os donos do lápis cor de pele e, disfarçadamente, criava uma superficial harmonia ao desenho, eu sabia disso. Entretanto, eu cansei e decidi experimentar outros desenhos.

No último semestre do curso de pedagogia fui à faculdade de Antropologia da USP e escolhi duas disciplinas em que não fosse permitido usar o lápis cor de pele: “Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira” com o Prof. Dr. Vagner Gonçalves da Silva e “Tópicos da Antropologia das populações afro-brasileiras e africanas” com Prof. Dr. Kabengele Munanga. Adorei! Já não sentia a mesma vergonha que sentia na infância. Na escola básica, quando a professora trazia desenhos com vermelho urucum e paleta de marrons eu não ruborizava porque não possuía na minha pele o tom do lápis cor de pele. Muitas vezes me sentia envergonhada: era massacre, violência, subjugação, tristeza. E quando ela falava, eu sabia que aquele desenho era para mim, sobre mim. Então, eu segurava bem firme meu lápis cor de pele. Só que agora, adulta e graduanda, pela primeira vez, escolhi deixá-lo do lado de fora da sala de aula.

Em 2005, concluí meus estudos sem ter participado, oficialmente, de uma mesa-debate ou discussão que pontualmente abordasse a dimensão racial (pode até ser que tenha havido, mas a informação não chegou até mim). Minha lembrança discente registrou que, na FEUSP, a raça branca teve sua cota cem por cento atendida: foi presença constante e permanente na configuração do corpo docente e nas reflexões epistemológicas.

Essas reflexões sobre minha formação inicial são decorrentes das tantas reflexões que partilho sobre a dimensão racial. É evidente que, naquela época, como aluna negra, eu percebia muito pouco dessas ausências. O racismo foi um ponto de dissidência nos debates educacionais de um dos cursos de pedagogia com mais alto prestígio social no estado de São Paulo e no Brasil. Nessa situação, me via em Luamanda, personagem criada por Evaristo (2018). O conto de Luamanda descreve a sedução do amor carnal, mas minha paráfrase versa sobre a sedução pelo saber.

Entre encontros e desencontros, Luamanda estava em franca aprendizagem. Uma aprendizagem por dentro e fora do corpo. A cada amor vivido, Luamanda percebia que a lição encompridava, mas que ainda faltavam testes, arguições, sabinas e que ela sabia só um pouquinho ou talvez nem soubesse nada ainda. (EVARISTO, 2018, p. 67)

1.4.3 Águas em movimento

Meu tempo na Paulicéia estava acabando e, com o companheiro que escolhi para vida em conjunto, veio também a oferta da mudança. Assim que chegamos a Sorocaba, foi ele quem me convidou para conhecer um espaço de educação não-formal que se orientava por aspectos

da história e cultura negra. Parafrazeando Evaristo, “Cida descobriu outras pessoas também portadoras da urgência da vida que ela trazia em si” (EVARISTO, 2018, p. 71). Naquele contexto, olhei para minha bolsa e vi que lá estava ele, o lápis cor de pele.

Tudo monótono, certo e previsível. Tão previsível como os principais atos dela: levantar, correr, sair, voltar. Contemplou os rostos que passavam, conhecia todos de relance. Todas as manhãs topava com aquelas faces suadas diante de si. Assustou-se. Percebeu que não estava correndo. Estava andando em câmera lenta, quase. Sentiu a planta dos pés, mesmo guardadas nos tênis, tocando o solo. Ela estava andando, parando, andando, parando, parando. Todos os seus membros estavam lassos, só o coração batia estonteado. Cida levou a mão ao peito. Sentiu o coração e os seios. Lembrou-se então de que era uma mulher e não uma máquina desenfreada, louca, programada para correr, correr. Envergonhou-se dos orgasmos premeditados, cronometrados que vinha cultivando até ali. Ela não se entregava nunca e repudiava qualquer gesto de abandono que alguém pudesse ter diante dela. A corda bamba do tempo, varal no qual estava estendida a vida, era frágil, podendo se romper a qualquer hora. Era preciso, pois, um constante estado de alerta. O mar movimentou-se novamente num gesto aliciante e convidativo. Cida abandonou o calçadão e encaminhou-se para a areia. Sentiu necessidade de arrancar os tênis que lhe prendiam os pés e deixou aquelas correntes abandonadas ali mesmo. Afundou os pés na areia e contemplou mais uma vez o mar. (EVARISTO, 2018, p. 72)

Aquele lugar sorocabano era o Centro Cultural Quilombinho. Essa instituição funcionou como um grande baobá, me amparando nas chuvas e sol extremos, criando ramificações mil que, através de seus extensos galhos, me possibilitaram conhecer movimentos negros de uma Sorocaba em que o desenho feito a lápis cor de pele não me permitiria enxergar.

Da atuação nesta instituição e das experiências com a formação de professores por meio do posto de coordenadora pedagógica de uma escola pública em Sorocaba, passei a pensar educação com outras cores. Quando decidi voltar ao campo acadêmico, para tornar-me mestre em educação e dar aula na faculdade de pedagogia, escolhi, assim como a personagem Cida (EVARISTO, 2018), contemplar o mar, seus contornos e movimentações e, sobretudo, as muitas cores que ele apresenta. Então, fui ao encontro do movimento negro, pois foi nele que eu, e muitos(as) outros(as), aprendemos a nos movimentar.

Gomes (2018) reconhece o caráter educativo e transformador desse movimento social na vida de pessoas negras. Verdadeiramente, esta foi a escola que me ensinou como uma educação engajada tem que ser, essencialmente, antirracista. Foi por isso que dediquei meu primeiro processo de pesquisa acadêmica ao estudo do movimento negro, que foi o primeiro núcleo de educação que reconheceu minha presença, recuperou minha história e ousou pensar meu futuro.

Em 2012 ingressei na Pós-Graduação da UFSCar, em Sorocaba, cidade onde residia. Meu projeto estava voltado ao estudo do movimento negro sorocabano, por isso ingressei na linha de pesquisa “Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas”.

Eu e mais um amigo militante éramos os únicos que pesquisávamos a questão racial na Educação. Numa das primeiras reuniões com docentes do programa eu mencionei que não nos sentíamos contemplados por nenhuma das perspectivas abordadas nos grupos de pesquisa. “É verdade, mas nós aceitamos os projetos de vocês para integrar nosso Programa porque sabemos da importância de debater assuntos com enfoque racial, mas não temos grupos específicos sobre esse assunto” – foi a resposta que recebemos de um dos docentes.

É possível considerar progressista uma fala que reconhece a importância da temática racial nos estudos científicos, porém, efetivamente foi preciso esperar pela entrada de uma docente comprometida com a educação antirracista – Prof.^a Dr.^a Rosana Batista Monteiro, para que um grupo de estudo fosse constituído. A presença de docente e discentes intelectuais antirracistas foi necessária para tensionar mobilizações institucionais no sentido de alterar o padrão hegemônico que não debatia a questão racial em nenhum grupo de pesquisa daquela instituição.

Seguimos sub-representados em nossas demandas, não fosse a participação e ação do movimento negro no I Encontro de Movimentos Sociais e Sindicais promovido pela UFSCar-Sorocaba, em 2012. Naquele evento ficou registrado que o movimento negro queria que a UFSCar, como representante do único curso de pedagogia público da região, promovesse um curso de formação sobre EREER. Junto com outras representações negras, participei da elaboração, produção e avaliação da única edição do curso sugerido pelo movimento negro e que ocorreu na UFSCar-Sorocaba, numa relação positiva e dialógica estabelecida entre universidade e movimento social (VARANI *et al.*, 2015).

Em meados de 2013, a chegada da Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro à UFSCar-Sorocaba alterou, progressivamente, a minha e a relação da instituição com a EREER. A militância negra, por meio do campo acadêmico foi ampliando-se progressivamente e, dentre essas experiências, houve a formação do grupo de pesquisa Educação, Territorialidades Negras e Saúde (ETNS), vinculado ao CNPq.

Nesses oito anos de atuação na UFSCar-Sorocaba, o ETNS encabeçou diversos encontros e seminários sobre a educação das relações étnico-raciais e educação quilombola; realizou vários cursos de extensão focados na formação de formadores sobre EREER; elaborou, planejou e executou disciplinas específicas sobre a temática envolvendo os pesquisadores e

pesquisadoras do grupo com demandas advindas da educação pública local por meio de palestras, orientações e assessoramentos de processos e projetos educacionais relacionados à discussão sobre ERER.

É preciso reforçar que o currículo ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFSCar não localizava a dimensão racial como um elemento constitutivo de seu referencial epistemológico; mais uma vez, essa discussão construiu-se ocupando um caminho paralelo. Finalizada a pesquisa de mestrado, comecei minha atuação numa faculdade privada.

Durante cinco anos ministrei aulas no curso de pedagogia e recebi alunos e alunas advindos de escolas públicas de Sorocaba. Aspectos da incoerência do sistema educacional brasileiro ficavam evidentes naquelas situações: à massa populacional era oferecida uma frágil educação básica pública e uma vasta e precária rede de ensino superior privada, ambas sem qualidade estrutural. Em meio àquele percurso profissional, surgiu a disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e eu a assumi por um ano. No ano seguinte ela foi transferida para modalidade de educação a distância (EaD)⁸. Indaguei à coordenadora sobre aquela transição, mas fiquei sem resposta e, desde então, decidi pesquisar porque as instituições de ensino tendiam a escolher uma alternativa curricular para o ensino da ERER pintada com lápis cor de pele.

Especialmente naquela disciplina, mas também nas outras que ministrei, muitas das reflexões e indagações que eu compartilhava com as estudantes⁹ tornavam presente o debate racial. Em contrapartida, elas me perguntavam por que aquelas considerações, ou aquele modo de pensar sobre a educação, não tinham feito parte da escolaridade delas.

Nessa faculdade privada em que eu leciono há estudantes de diferentes faixas etárias, mas existem também muitas alunas e alunos recém-saídos do ensino médio, na faixa dos dezoito anos de idade. Considerando o ano de 2019, podemos afirmar que as estudantes mais jovens deste curso ingressaram no ensino fundamental depois da aprovação das diretrizes que orientam a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2003). E, ao longo do percurso da educação básica, as estudantes me relatavam que nunca haviam pensado sobre a ERER.

Foi no seio dessa problemática que as reflexões que hoje me trazem para esta Academia começaram a tomar forma: por que o currículo daquelas escolas não abordava a ERER? Por

⁸No ano de 2021, por razões que desconheço, a disciplina voltou a ser oferecida na modalidade presencial.

⁹ Considerando o fato de que esta pesquisa aborda e analisa a trajetória profissional do curso de pedagogia, maciçamente ocupado por mulheres, vamos optar pelo uso do gênero feminino na flexão das palavras.

que os profissionais da educação daquelas escolas não colocavam em questão fatos e histórias presentes nos conteúdos escolares? Por que aquelas profissionais não percebiam a ausência da população negra e indígena em seus currículos?

Conversa vai, reflexão vem, resolvi que era preciso pesquisar, mais profundamente, a conjuntura que, associada a outros fatores – dentre os quais o próprio racismo – favorece a presente ausência da politização do debate racial nos currículos da formação dos profissionais da educação.

No campo da EREER, estudos que envolvem a educação básica têm permeado parte considerável das pesquisas realizadas em nível de Pós-Graduação. A formação inicial em nível superior tem carecido de pesquisas que analisem essa temática, como apontado pelas pesquisas de Monteiro (2010) e Silva, Régis e Miranda (2018).

Talvez as profissionais que atuavam nas escolas pelas quais passaram as estudantes do curso de pedagogia em que eu lecionava tenham sido, todas, formadas antes de 2004. Mesmo assim, as ações de formação continuada oferecidas pelos sistemas de ensino deveriam ter dado conta de introduzir, acompanhar, assessorar e avaliar a temática de EREER em suas escolas. O discurso daquelas estudantes significou, para mim, uma prova viva de que, em suas escolas, nada disso havia sido realizado.

Foi então que, embora já inserida profissionalmente no nível do ensino superior, decidi torná-lo um campo de investigação sistemática, a integrar o projeto de pesquisa que eu apresentaria à seleção de Doutorado do PPGE – UFSCar -São Carlos. A temática da EREER, que há tempos já se configurava como campo de investigação das minhas atividades profissionais, recebeu um recorte teórico relacionado ao campo do currículo, já que eu queria perceber como essa temática vinha sendo inserida na formação inicial dos profissionais da educação, mais precisamente, no curso de pedagogia.

No PPGE da UFSCar, a linha de pesquisa – “Educação, Cultura e Subjetividade” –, abriga a maior parte das poucas docentes negras que ministram aulas neste Programa. As pesquisas que abordam a temática racial, também se encontram, em grande parte, localizadas nessa linha de pesquisa. Não foi fácil, embora pudesse parecer óbvio, que meu projeto que estava focado em questões que envolvem teorias da educação escolar, por meio da análise do currículo do ensino superior pudesse inserir-se na linha Educação Escolar, Teorias e Práticas, linha escolhida para inscrever meu projeto de doutorado. Isto porque o racismo, como sempre, apresentava-se presente no meu percurso de vida e nas estruturas da educação.

Será que as professoras e professores daquela linha de pesquisa estariam dispostos a orientar um projeto que apresentava a temática racial como problema central? Será que não iriam sugerir que eu ficasse na linha “Educação, Cultura e Subjetividade”, outorgando à questão racial um lugar único de pesquisa? Com essas e outras questões, entre medos e receios para enfrentar o mundo branco, submeti meu projeto à avaliação do PPGE da UFSCar.

Preparei-me para uma batalha, pois sabia que a centralidade do discurso racial, presente em meu projeto, seria tema de debate. No processo de seleção afrontou-me perceber que seria interrogada por uma banca composta apenas de professores brancos, mesmo assim, fiz todas as considerações que planejei e esperei pelo resultado.

No início de 2017 estava em São Carlos, realizando minha matrícula para o curso de Doutorado do PPGE da UFSCar. Ao longo daquele primeiro ano, a estrutura do Programa permitiu que eu cursasse disciplinas que ampliaram, consideravelmente, elementos que julgo fundamentais para consolidação de um percurso acadêmico positivamente qualitativo. Minha participação nessas disciplinas resultou na ampliação de diferentes técnicas de pesquisa, de novos referenciais metodológicos, de modos de produção de escritas acadêmicas e de novos laços afetivos.

Para delinear os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa que aqui apresento, recorri a informações, debates e reflexões advindas das disciplinas cursadas em três diferentes instituições e programas: no PPGE da UFSCar, no PPGE da USP e no Programa de Doutorado “Democracia no Século XXI” do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), em Portugal.

Para conclusão dessas disciplinas e cumprimento dos requisitos básicos, solicitados aos discentes do PPGE da UFSCar, solicitei afastamento temporário do meu cargo de professora do curso de pedagogia da Faculdade de Sorocaba e cursei, ao longo do primeiro ano, todas as seis disciplinas solicitadas pelo programa.

No segundo ano, para me aproximar de leituras e debates sobre a dimensão institucional do racismo, decidi solicitar a realização de um estágio doutoral no CES da UC, especificamente na Linha de investigação (Anti-) racismo, Colonialismo e Pós-colonialismo, do núcleo Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE), sob orientação da Prof. Dra. Marta Araujo. Para além das minhas intenções iniciais, as referências e reflexões sobre o racismo ganharam outros contornos que estão presentes nesta pesquisa por meio de abordagens e referenciais teóricos.

Ainda em 2018, por estar vivendo localizada em outro país, realizando parte do processo desta pesquisa, recebi autorização do PPGE para prorrogar para o ano seguinte, minha

participação na disciplina “Seminário de Dissertações e Teses” que, obrigatoriamente, deveria ter sido cursada naquele mesmo ano.

Em 2019, de volta ao Brasil, retomei as aulas ministradas na Faculdade de Sorocaba e consolidei algumas etapas da pesquisa: elaboração e entrega de relatório do estágio doutoral, reestruturação do projeto de pesquisa e participação na disciplina “Seminário de Dissertações e Teses”. No segundo semestre de 2019 mudei-me com toda família para Portugal e, desde então, resido em Coimbra, onde dei continuidade ao processo de escrita e produção das seções que compõem esta tese.

É importante destacar que para a gestão do processo de produção desta tese recebi apoio permanente do PPGE da UFSCar, da professora e orientadora Profa. Dra. Emília Freitas de Lima e de alguns grandes parceiros e parceiras acadêmicos e comprometidos com a defesa de uma educação pública de qualidade e com o enfrentamento ao racismo com os quais pude delinear coerência epistemológica para costurar as concepções teóricas que apresentam o debate das ideias que almejo expressar.

O apoio dessas parcerias recupera a importância da coletividade como princípio educativo fundamental para organização de um projeto intelectual, profissional e político mobilizado para justiça social e equidade racial.

1.5 Estrutura da tese

Esta primeira seção comporta a introdução da tese e insere a problemática da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia, destacando os estudos correlatos à tal universo e apresentando as questões e os objetivos de pesquisa. Por meio de um relato autobiográfico, a subseção 1.4 apresenta meu interesse em pesquisar a temática da educação das relações étnico-raciais.

A segunda seção compõe-se de duas subseções: as narrativas dos enredos afro-brasileiros e um referencial atravessado pela afroperspectividade teórica (SANTOS JR, 2010). Juntas, essas visões constroem o sistema de significação da educação das relações étnico-raciais desta tese, definido por uma acepção político-cultural. Ambas as significações analisam e centralizam questões sobre raça e racismo na área da Educação e no âmago de algumas teorizações curriculares trazendo sustentação às propostas metodológicas antirracistas que orientam as leituras analíticas sobre o currículo e que vão compor o conteúdo da seção seguinte.

Na terceira seção estão apresentadas as encruzilhadas metodológicas desta pesquisa que foram estruturadas sobre bases qualitativas e antirracistas, orientadoras dos parâmetros da análise documental empreendida sobre o universo das políticas curriculares nacionais e dos projetos pedagógicos de cursos de pedagogia.

A quarta seção apresenta alguns limites e desafios do cenário neoliberal para incluir as demandas do movimento negro na educação superior, evidenciando facetas do jogo de poder “racismo *versus* antirracismo”, travado em âmbito institucional. No caso desta pesquisa, foram evidenciados os contextos político-culturais que sublinharam a aprovação de políticas de ações afirmativas em universidades públicas localizadas no estado de São Paulo ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, a fim de problematizar os caminhos institucionais da educação das relações étnico-raciais.

As quinta e sexta seções apresentam a tese desenvolvida por meio de uma análise documental dos currículos formais dos cursos analisados (MACEDO, 2006). Na quinta seção foram apresentadas quatro políticas de educação que orientam o sentido e organização dos cursos de pedagogia no Brasil, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), as DCN-Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), as DCN para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015)¹⁰ e as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019). O exame crítico desses documentos, bem como as leituras analíticas que permitiram a categorização dos resultados da análise discursiva (VAN DIJK, 1993) das abordagens da EREER, se desenvolveram pautados em parâmetros de uma análise documental (CELLARD, 2012), orientada por preceitos da ação investigativa antirracista (DEI, 2008). Todo esse procedimento foi organizado para evidenciar se e como têm se delineado as propostas de combate ao racismo nessas políticas curriculares.

A última seção seguiu o mesmo procedimento analítico da seção anterior, todavia esteve dedicada à categorização e análise dos projetos pedagógicos de cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. Nesse sentido, foi organizada uma breve contextualização sobre cada um dos doze cursos de pedagogia selecionados por esta investigação. Para o primeiro procedimento analítico foram utilizadas referências raciais recorrentes ao debate da EREER presente nas diretrizes curriculares nacionais, oriundos da

¹⁰ Embora essas diretrizes tenham sido revogadas pela aprovação das diretrizes BNC-Formação (BRASIL, 2019) a análise de tal documento foi mantida nesta pesquisa dada sua vigência no início do processo desta investigação, devido também a relevância política de suas propostas e às polêmicas em torno da aprovação da Resolução CNE/CP nº.2/2019.

análise documental (CELLARD, 2012) realizada na seção anterior. A categorização dos dados relacionados à análise da EREER nos PPCs desses cursos, permitiram uma leitura crítica qualitativa sobre as presenças, ausências e sentidos da abordagem da EREER em tais currículos, a fim de problematizar se as perspectivas de educação das relações étnico-raciais empreendidas nos PPCs de cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo têm se estruturado para o combate ao racismo, finalidade basilar das DCNERER (BRASIL, 2004).

As considerações finais retomam as principais questões e objetivos da tese, problematizam os resultados revelados na investigação e indicam se/como os projetos pedagógicos de curso de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo abordam EREER e se/como se delineiam as propostas de combate ao racismo expressas por meio desses currículos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Aquele que não cultiva seu campo, morre de fome.
(Provérbio Africano)

No conjunto das pesquisas bibliográficas selecionadas para esta tese, estudos como os de Rizzo (2018) e Miranda (2018) revelam que novas pedagogias e novos aportes teóricos precisam se construir como temática constituinte das epistemologias em educação dos cursos de pedagogia porque, conforme apontado na primeira seção desta tese documento, a positividade e centralidade da humanidade branca caracteriza a hegemonia das influências epistemológicas que atuaram e ainda atuam sobre as concepções de educação no Brasil. Esta segunda seção se desenvolve na direção dessas constatações.

Enredos afro-brasileiros e afroperspectividade teórica serão os dois pilares do referencial teórico desta tese. Essas abordagens se entrecruzam com o propósito de ofertar padrões epistemológicos que validam conhecimentos e experiências africanas e afrodescendentes possibilitando distintos percursos de análises das abordagens eurocentradas que monopolizam o hegemônico referencial teórico em educação (RÉGIS, 2018).

Nessa perspectiva, o campo do currículo aparece imerso num debate que expõe algumas questões centrais levantadas por uma perspectiva racial crítica que tensiona as relações que os significantes de raça, cultura e poder conferem ao pensamento em educação. Ao fim desta seção, foram realizadas considerações teóricas que colocam em diálogo algumas pretensões da interculturalidade crítica e da decolonialidade curricular, conforme referenciais apresentados nesta tese.

2.1 Enredos afro-brasileiros

A palavra enredo não foi escolhida por acaso; ela nomeia a abordagem dessa pesquisa demarcando um princípio caro ao processo epistemológico de matriz afrodescendente – a contação de histórias.

O afoxé lançado às ruas das cidades, ao longo da história brasileira, reconfigurou o sentido do carnaval (festa pagã de origem europeia) e tornou o samba a música representativa do carnaval do Brasil. O samba é uma criação que subjetiva a existência e resistência da historiografia afro-brasileira. Desde meados do século XX, orientado pelas epistemologias de

Ismael Silva, cantor e compositor carioca, este gênero musical foi sendo modificado e foi se constituindo numa harmonia sonora produzida para dançar, desfilar, cantar e contar histórias. As narrativas encenadas pelas escolas de samba, desde então, recebem o nome de samba de enredo (SILVA, 2015).

Os enredos afro-brasileiros fazem parte do universo de existência e resistência negra em território brasileiro e foram escolhidos para tecer um fio narrativo, entre as seções desta tese, de forma a introduzir cada uma delas por meio de preceitos filosóficos de raízes iorubá. Essas histórias pertencem à afro-ancestralidade de uma significativa parcela da população brasileira, mesmo assim não estão enredadas nos currículos das escolas nem das universidades brasileiras.

Tais enredos afro-brasileiros compõem um universo filosófico de base africana, posto que “a existência e legitimidade de uma Filosofia Africana é problema de negação próprio da cultura ocidental em que estamos inseridos” (RIBEIRO; IGNÁCIO, 2020). Compartilhar filosofia ancestral afro-brasileira nos bancos escolares é tarefa pertinente porque coloca a humanidade negra na roda da ciência, deslocando o etnocentrismo ocidental que, para construir visões limitadas e parciais de mundo (que se pretendem absolutas), ocultou outras formas de racionalidades (ELA, 2015).

A racionalidade dos enredos afro-brasileiros aguça sentidos e provoca sensações que se refletem na materialidade mundana. De acordo com Oyèwùmí (2002), a centralidade do pensamento ocidental está ancorada no princípio da cosmovisão ou, em outras palavras, no sentido da visão que dá acesso ao pensamento. Vale considerar que a assertiva da autora se refere ao sentido hegemônico da cosmovisão ocidental que tem se consolidado como um imperativo aos parâmetros científicos. Congruentemente a isso, não é surpresa observar a organização dos espaços institucionais escolares e perceber que eles estão, em sua maioria, organizados para construir o pensamento a partir de uma cosmovisão reprodutora dos parâmetros ocidentais, com pretensões de universalidade.

Historicamente, a ciência ocidental reconheceu e localizou a condição de humanidade na razão abstrata dos europeus brancos, considerando, ao mesmo tempo, a desumanidade dos demais seres. Hegel é um dos filósofos mais proeminentes da racionalidade ocidental e em suas considerações sobre América e África sentenciou que:

A América sempre se revelou e continua se revelando impotente no «aspecto» físico, bem como no espiritual. (...) Então, os americanos vivem como crianças, limitados a existir, longe de tudo o que significa pensamentos e fins elevados. Fraquezas do caráter americano têm sido a causa pela qual os negros foram levados para a América,

para trabalhos difíceis. Os negros são muito mais sensíveis à cultura europeia do que são os nativos. (HEGEL, 1999, p. 171- 173)

Quem quiser conhecer manifestações terríveis da natureza humana as encontrará na África. O mesmo nos dizem as notícias mais antigas que temos sobre esta parte do mundo; a qual não tem história. (...) Não é uma parte do mundo histórico. (...) O que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem história, ainda completamente submerso no espírito natural, e que apenas pode ser mencionado aqui, no limiar da história do mundo. (p. 194)¹¹

Essas concepções ultrapassaram séculos e até hoje se refletem nas escolas das mais variadas formas ao considerar a própria representação da humanidade negra e do continente africano presente no processo de educação de crianças e professores (ARAUJO; MAESO, 2013). Nessas leituras a África, muitas vezes, reduz-se à ambientação do mundo natural (animal e vegetal), a representações imagéticas de sociedades entendidas como em “processo evolutivo”, a representação de pobreza material e espiritual, dentre outras interpretações que reafirmam lógicas da racionalidade ocidental como a universalidade do processo civilizatório, definida em moldes europeus, bem como o desprestígio moral e intelectual de não-brancos, especificamente dos negros e indígenas.

Essa mesma história ocidental que, desde fins do século XV, destituiu de valor a humanidade não-branca por meio do processo colonial-capitalista (MIGNOLO, 2005), negou e folclorizou epistemologias que consideraram corpo e sensações humanas como fundamento sapiente, sobretudo quando oriundas de localidades não-europeias.

Na contramão dessa perspectiva é que Oyěwùmí (2002) confere o sentido de cosmopercepção, ao qual associa a pluralidade de ciências que consideram a constituição dos sujeitos por meio de processos diversos que, substancialmente, valorizam a percepção e os estímulos sensoriais por meio do histórico de experiências como elementos necessários para racionalizar o que for possível.

As narrativas de alguns enredos afro-brasileiros, metaforicamente, tecem a parte introdutória das seções 3, 4, 5 e 6 de forma a dialogar com o sentido filosófico central que sustenta cada uma dessas seções. Tal filosofia elabora estratégias de resistência política e

¹¹ *América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. (...) Así, pues, los americanos viven como niños, que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamientos y fines elevados. Las debilidades del carácter americano han sido la causa de que se hayan llevado a América negros, para los trabajos rudos. Los negros son mucho más sensibles a la cultura europea que lo indígenas. (p. 171-173) El que quiera conocer manifestaciones terribles de la naturaleza humana, las hallará en África. Lo mismo nos dicen las noticias más antiguas que poseemos acerca de esta parte del mundo; la cual no tiene en realidad historia. (...) No es una parte del mundo histórico. (...) Lo que entendemos propiamente por África es algo aislado y sin historia, sumido todavía por completo en el espíritu natural, y que sólo puede mencionarse aquí, en el umbral de la historia universal.” (p. 194)*

representa uma ciência ancestral de matriz afrodescendente capaz de (re)significar existências e resistências dos seres não-viventes, dos que estão vivos e dos que estão por vir, conforme indica a tríade ontológica da pluriversalidade, cientificidade e da libertação humana, que racionaliza a filosofia africana descrita por Ramose (2011).

2.2 Afroperspectividade teórica

Sentir, refletir e registrar o pensamento com base em topologia afroperspectivista significa eleger referências teóricas e culturais epistemologicamente localizadas em paradigmas que centralizam a agência negra e seus valores ancestrais como fundamentos filosóficos que dão sentidos às teses construídas para pensar a problemática dessa pesquisa, posto que localizar-se em afroperspectividade (SANTOS JR., 2010) não significa um eurocentrismo às avessas. Um dos pilares da ciência ocidental (ELA, 2015) refere-se a sua pretensão à universalidade, característica que estrutura e nega a existência e o valor de outras formas de se conceber o mundo. A escolha pela afroperspectividade confere centralidade às narrativas que dignificam a minha existência, recuperam as narrativas de meus ancestrais e conectam o meu fazer político, orientando perspectivas e práticas pedagógicas. Tal eleição teórica da pesquisa, isto é, o pensamento negro em educação dessa pesquisa, foi construído sob esse prisma e está presente no decorrer de toda tese.

É preciso afirmar que, filosoficamente, ao construir um debate ontológico do ser, não podemos esquecer que a condição materializada de ser humano foi e é atravessada por diferentes subjetividades. Referenciais como Lorde (2007[1984]), Crenshaw (2002) e Kilomba (2019) evidenciam como a condição de ser mulher e ser negra afeta a humanidade das pessoas. No caso desta pesquisa e da pesquisadora, são essas condições, impostas por um processo sócio-histórico e político, que constituíram e constituem o ser e o não-ser aqui representado.

A variação entre ser e não-ser, isto é, o jogo de humanidade e desumanidade ao qual negros e negras são constantemente submetidos, produz valores morais (BENTO, 2002) a forma como se percebe a condição de ter uma humanidade positivada. A humanidade a que nos referimos refere-se a uma forma outra de conceber o mundo, protagonizada por negros e negras. A condição humana racializada produz vivências que, de diferentes formas, indicam o lugar de subjugação ou sobrevalorização racial ao qual determinada parcela da população pertence. Como afirma Lorde, “Disseram às mulheres negras que podemos ser de alguma forma melhores

e piores, mas nunca iguais. Para homens negros. Para outras mulheres. Para ser humano.” (LORDE, 2007[1984], p.151).

Ontologia e axiologia, por assim dizer, constituem-se como reflexões atravessadas por raça e, por conseguinte, racismo. Considerando que toda produção acadêmico-científica está perpassada pela perspectiva racial, de forma explícita ou não, ao afirmar a afroperspectividade do debate epistemológico não estamos enviesando o debate, mas atribuindo-lhe determinada(s) materialidade(s).

É no seio dessa materialidade que desenvolvemos o sentido das relações étnico-raciais envoltas em seus significantes políticos e culturais.

2.2.1 Relações étnico-raciais como significante político

A compreensão das relações étnico-raciais como um significante estrutural à organização social contemporânea se apoia nas palavras de Paul Gilroy (2007). No texto que abre as reflexões de seu livro, o autor justifica suas compreensões iniciais sobre a forma como está organizado o sistema político do mundo:

O enfoque central formou-se a partir de uma preocupação com a política do racismo, tornando-se com isso mais fácil reunir estas questões divergentes e examinar sua inter-relação. Afirmar a existência de um problema de fundação como aquele continua a despertar controvérsias. Muitos irão contestar a ideia de que o racismo pode gerar uma forma particular de política, ou mesmo que ele pode, de fato, transformar os processos políticos oficiais em algo mais grosseiro, mais vicioso, hierárquico e predisposto a brutalidade. É muito mais provável que as ortodoxias escolásticas considerem que o racismo deva ser abordado como um fenômeno pré ou pós-político, preferindo dirigir sua atenção às profundezas da psicologia individual em lugar de quaisquer padrões sociais, culturais e históricos. (GILROY, 2007, p. 11)

Gilroy (2007) finaliza esta consideração afirmando que esse tipo de análise conflui com a ideologia de políticas “bem-intencionadas” para qualificar o sistema político com a categoria racial. É neste ponto que se ancora uma das principais bases conceituais desta investigação – o sentido de raça, aqui apresentado por meio da seguinte assertiva de Mbembe.

Antes de mais, a raça não existe enquanto facto natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projecção (*sic*) ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verosímeis - a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo. (...)
Durante vários séculos, o conceito de raça - que sabemos advir, à partida, da esfera animal - foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não europeias. (MBEMBE, 2004, p.39)

É sobretudo no escopo do imaginário humano, construído do plano sensível ao plano concreto, que a raça se manifesta. Ao desviar o sentido da realidade a raça cria uma condição de subjetividade que se coloca além e aquém do ser. (MBEMBE, 2004)

A constituição de negritude como campo conceitual político, econômico e subjetivo tem origem na primeira fase do capitalismo, na época em que, por meio da ação europeia, o oceano que se colocou entre América e África tornou-se “O Atlântico negro” (GILROY, 2012). Esse levante europeu tomou como pressuposto a consolidação de uma política colonial que elegeu a primazia da hierarquização racial para a concretização do sistema-mundo Moderno.

Ao analisar a condição negra no mundo por meio de uma abordagem histórica e ontológica, Mbembe (2004) enumera três etapas para o capitalismo ocidental. Segundo esta análise, a primeira fase perdurou até princípios do século XIX, na qual homens e mulheres originários de África foram transformados em objetos, mercadorias e moedas. A segunda fase foi marcada por processos de resistência: revoltas, rebeliões e revoluções, tal como a Revolução do Haiti, em 1804. A terceira fase, e é esta que interessa para a abordagem desta seção, diz respeito à estruturação do neoliberalismo que globaliza mundos em virtude de uma lógica privatista.

O neoliberalismo baseia-se na visão segundo a qual todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor no mercado. Este movimento caracteriza-se também pela produção da indiferença e da codificação paranoica da vida social em normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais. (...) o capital, designadamente o financeiro, define-se agora como ilimitado, tanto do ponto de vista dos seus fins como de seus meios. (MBEMBE, 2014, p.13)

Nas atuais tramas do neoliberalismo, por meio do reconhecimento da “cidadania”, em seu caráter funcionalista e liberal, o valor de mercado que outrora fora outorgado ao negro, dá lugar ao estabelecimento de uma humanidade supérflua, entregue ao abandono, pouco ou nada útil ao capitalismo.

Dentre os inúmeros problemas sociais e políticos decorrentes dessa perspectiva neoliberal, podemos afirmar que ela mascara, escamoteia e superficializa questões que são qualitativamente caras para a construção de relações sociais baseadas em reconhecimento e valorização positiva da pluralidade étnico-racial e cultural de grupos minoritários.

No Brasil, há vasta produção teórica e metodológica sobre a educação antirracista que, em caráter geral, alerta para a importância da construção de um debate político sobre a situação da população negra de forma a tensionar as relações de poder que estruturam a realidade

brasileira (e mundial), desconstruindo a cegueira que envolve os domínios do colonialismo presente nas relações sociais e nos sistemas políticos e ideológicos que nos governam (OLIVEIRA, s/d).

O processo de hierarquização das raças iniciado pelo projeto colonial europeu promoveu consequências subjetivas, políticas e epistemológicas (MIGNOLO, 2005) ao sistema-mundo Moderno. Dentre elas, a subjugação e desconstrução da humanidade negra (FANON, 2008[1952]) promoveu, concomitantemente, a elevação e sobrevalorização da humanidade branca, construindo-a como normatização e ideal social a ser almejado por todos e todas.

Trazer o foco do debate racial para situações que caracterizam o privilégio branco evidenciando como este lugar só pode ser construído em detrimento da negação, omissão e desvalorização de subjetividades, culturas e epistemologias não-brancas, apresentou-se como a proposta metodológica antirracista desta tese, a ser detalhada na terceira seção. Essa escolha codauna-se com a guinada epistemológica imprimida por Du Bois (2007[1899]) ao elucidar a ideologia branca por trás da interpretação do chamado “problema negro”, ao mesmo tempo em que retira do silêncio a condição de branquitude (BENTO, 2002), isto é, a dimensão do privilégio branco que codifica e nomeia o que pode e não pode ser considerado como parâmetro de humanidade e de epistemologia.

Inserir dimensões raciais nas políticas governamentais têm-se apresentado, em muitos contextos, como uma conformação da ordem vigente na qual há inúmeros benefícios concretos e simbólicos ao grupo branco, como apontam os resultados da pesquisa de Araujo e Maeso (2012). Problematizar a centralidade que a branquitude ocupa na dimensão epistemológica é tarefa fundamental para evidenciarmos como o debate da educação das relações étnico-raciais nos currículos, por exemplo, tem sido reificado a um lugar supérfluo (MBEMBE, 2004), fragilizando o enfrentamento ao racismo.

A educação das relações étnico-raciais, nesse contexto, revela-se como uma experiência emancipatória (GOMES, 2012) disposta a inserir aportes teóricos e didáticos que, por natureza, vão tensionar o padrão epistemológico que se impõe hegemônico nos currículos, qual seja, o padrão eurocêntrico. A educação das relações étnico-raciais compõe-se de um sistema de significação que compreende o educar e o educar-se a partir de outros referenciais.

2.2.2 Relações étnico-raciais como significante histórico-cultural

Em “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, Hall (1997) argumenta que um aspecto fundamental para o debate sobre a centralidade da cultura tem a ver com suas dimensões epistemológicas.

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a "virada cultural" (HALL, 1997, p. 27).

A cultura, portanto, começa a ganhar destaque em análises que a concebem como elemento estrutural ao currículo. De acordo com Hall (1997), todas as instituições e relações sociais, todos os processos econômicos, sociais e políticos são culturais, por isso a regulação sobre a questão da cultura torna-se um debate crescente. Este autor defende que toda prática social tem uma dimensão cultural. Lopes e Macedo (2017) advogam que isso não representa um reducionismo ao cultural, mas antes o reconhecimento de que a cultura pode ser entendida como um sistema de significados.

O debate sobre as diferentes identidades sociais também ganha projeção com as análises empreendidas por Hall (1997). Na perspectiva dele, as identidades culturais estão sempre em processo de formação, já que “A cultura não é uma questão de ontologia de ser, mas de tornar-se” (HALL, 2003). Influenciado por estes debates, Tomaz Tadeu da Silva (1999), nos idos dos anos 1990, se propôs a (re)pensar estruturas e dinâmicas curriculares por meio do aspecto identitário. Essas abordagens teóricas abriram espaço para que questões raciais disputassem o terreno do currículo apontando os conceitos de identidade e cultura como dois fortes campos de reflexão. Por esta razão, é importante debater questões que tensionam as relações que os significantes de raça, cultura e poder conferem ao pensamento em educação. Neste sentido, cabe indagar sobre como tem se articulado o debate entre as questões raciais e o discurso do campo do currículo.

Para responder esta indagação, as reflexões desta seção estão pautadas numa abordagem sócio-histórica (DU BOIS, 2007[1899]) que objetiva selecionar e destacar o referencial acadêmico que tem moderado esse debate, apontando reflexões advindas de contextos nacionais e internacionais que têm centrado raça e racismo em suas teorias curriculares, desde os anos finais do século XX.

As perspectivas teóricas adotadas trazem apontamentos estruturais à discussão da questão racial no campo do currículo e podem ser compreendidas numa organização espiral, posto que cada uma das perspectivas apresentadas (Teoria Crítica, Teoria Racial Crítica, Multiculturalidade, Interculturalidade e Pensamento Decolonial) encontra-se num contínuo movimento dialógico e dialético de produção e reprodução de suas epistemologias.

É relevante considerar que as teorizações sobre o campo do currículo são anteriores à sua abordagem por meio da perspectiva crítica; entretanto, a reflexão organizada na subseção seguinte visa apontar, historicamente, a Teoria Crítica como espaço para inserção do debate racial no campo do currículo.

2.3 Entre a teorização crítica e a teoria racial crítica

A Teoria Crítica tem seu marco ocidental calcado na primeira metade do século XX, no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, também conhecida por Escola de Frankfurt, na Alemanha. Theodor W. Adorno e Max Horkheimer são as grandes referências intelectuais do nascedouro dessa perspectiva social que, em termos gerais, buscava superar os limites funcionalistas do positivismo, do materialismo e do determinismo¹², recuperando propostas da filosofia crítica de Kant¹³ e de Hegel¹⁴, com ênfase na dialética e contradição como propriedades inerentes ao pensamento filosófico.

Essa perspectiva crítica a um modelo de racionalidade mecanizada e matematizada, economicamente determinada e materialista contribuiu para um movimento em prol da emancipação humana contra as forças hegemônicas da sociedade. Apple e Au (2009), afirmam que intelectuais caracterizados como neomarxistas e fundamentados nesta perspectiva crítica, buscaram analisar questões que debatiam o viés cultural, ideológico, hegemônico e relativamente autônomo de instituições sociais, como a escola. Esses mesmos autores chamam atenção para o fato de que qualquer análise culturalista requer uma investigação que considere a educação dentro de um processo da luta de classes, acumulação de capital e (re)produção de privilégios (*Ibid*).

¹² MARX, K. e ENGELS, Friedrich. Natureza e significado do materialismo histórico. In: F. FERNANDES (org). MARX, K. & ENGELS, F.: **História**. Vol 36. São Paulo: Ática, 1989.

¹³ KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento? In: KANT, I. **Textos seletos** (pp. 63-71). Petrópolis: Vozes, 2010.

¹⁴ HEGEL, Georg F. **Tipos de abordagem da história e do princípio universal da história filosófica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008 [1937].

As questões raciais e suas interconexões com o currículo escolar são preocupações do movimento negro brasileiro ao menos desde a década de 1970 (RODRIGUES, 2005). Reivindicações negras da época denunciavam tanto o ideal de branqueamento expresso em livros didáticos e na escola quanto a ausência do enfoque da história negra, relacionada aos atos de resistências e à organização do sistema educacional, como aparelhamento da discriminação cultural (NASCIMENTO, 2017). A identificação de um panorama escolar institucionalizadamente racista levou militantes acadêmicos do Movimento Negro Unificado (MNU), como Ana Célia da Silva, Manoel de Almeida Cruz e Maria José Lopes da Silva, a criarem propostas pedagógicas que incluíam conhecimentos sobre raízes históricas e culturais da população negra no currículo de ensino de cidades como Rio de Janeiro e Salvador, por exemplo (SILVA, 2014).

Em contextos internacionais, a questão racial conquistou espaço nas discussões acadêmicas do campo do currículo, a partir das décadas de 1960 e 1970, quando do surgimento de debates acerca dos conceitos de multiculturalidade. Essa fase coincide com o tempo histórico em que a questão da cultura e da identidade se tornou área das Ciências Humanas com a consolidação do campo dos “Estudos Culturais”¹⁵, por parte, entre outros, do intelectual Stuart Hall.

No Brasil, o discurso racial foi ganhando espaço nas discussões acadêmicas do campo do currículo, primeiramente, integrando as abordagens de Teorias Críticas, por meio de perspectivas multiculturalistas e identitárias (SILVA, 1999; CANDAU, 2000; CANEN; MOREIRA, 2001; GONÇALVES; SILVA, 1998) que reclamam a presença de grupos sociais subalternos como sujeitos ativos na construção e vivência do currículo.

A influência do multiculturalismo para pensar questões raciais pode ser percebida, por exemplo, por meio do levantamento bibliográfico realizado por Moreira (2001). O estudo indica que entre os anos de 1995 e 2000, a produção dominante na perspectiva multicultural no Brasil incluía questões raciais que tratavam da educação de crianças, jovens e adultos negros, da educação indígena, da educação de ciganos, de cursos de formação de professores, dentre outros.

Epistemologicamente, diferentes acepções compreenderam primeiro as perspectivas multiculturalistas e depois as interculturalistas. Ambas as perspectivas – multi e interculturalistas – apresentam diferentes vertentes, admitindo uma pluralidade de significados.

¹⁵ Fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, um centro de pesquisas de pós-graduação da Universidade de Birmingham, em 1964 (HALL, 1997)

Segundo Candau (2012, p. 242), “Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente.”

Considerando-se a polissemia do termo multiculturalismo e suas diversas abordagens, é importante salientar que em sua vertente mais crítica, também denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (Grant, 2000; McLaren, 2000; Canen, 1999, 2001; Canen & Grant, 1999; Canen & Moreira, 2001), trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p.21).

É no centro dessa análise culturalista, social e politicamente fundamentada, que despontam intelectuais que pensam Educação e Currículo por meio da Teoria Crítica.

Aos poucos, o discurso racial foi assumindo um contorno mais estrutural à análise da organização do sistema de ensino e das políticas de educação e currículo (DÁVILA, 2003; APPLE, 1999, 2001). Nas abordagens de Michael Apple (2001; 2016), por exemplo, o racismo aparece conceituado como um elemento estrutural ao capitalismo, que não pode figurar negligenciado de análises curriculares.

Não seria possível entender a história, o *status* atual e os múltiplos efeitos da política educacional no Reino Unido sem colocar a raça como um elemento central da análise. (...) A dinâmica racial pode operar de maneiras sutis e poderosas, mesmo quando não estão abertamente na mente dos atores envolvidos¹⁶ (APPLE, 2001, p. 10).

Apple (2001; 2016) acentua também que uma posição de enfrentamento a esse cenário só se organiza de forma intencional porque combater o racismo é uma ação proativa. Neste sentido, o autor defende que discutir a branquidade¹⁷ e as políticas pautadas nela é tarefa urgente para se pensar as reformas em educação.

Olvidando uma análise que subordina as questões culturais à análise de classe e potencializando discussões do currículo por meio de relações dialéticas entre cultura, poder e ideologia, análises como as de Apple (2001; 2016) sublinham gênero e raça como formas

¹⁶ “It would not be possible to understand the history, current status, and multiple effects of educational policy in the UK without placing race as a core element of one’s analysis. (...) racial dynamics can operate in subtle and powerful ways even when they are not overtly on the minds of the actors involved.” (APPLE, 2001, p. 10)

¹⁷ É fazendo referência a outros autores que Apple localiza seu discurso dentro da questão racial: “Race as a category is usually applied to “non-white” people. White people are usually not seen and named. They are centered as the human norm. “Others” are raced; “we” are just people (DYER, 1997, p. 1). (...) Thus, much of the problem in education is not only about educating the oppressed, but re-educating those who were and are in dominance (see Swalwell (2013))”. (APPLE, 2016, p.288)

irredutíveis de dominação com dinâmicas culturais paralelas, que precisam ser estudadas em suas especificidades e em relações particulares com outras formas de dominação. Nesse sentido, a cultura é compreendida como uma produção humana gerada em condições assimétricas de poder, na qual grupos diferentes e desiguais lutam para definir e concretizar suas aspirações (GIROUX; MCLAREN, 1989).

Michael Apple (2002) constrói uma análise teórica que desorganiza a relação determinista (única) entre base econômica e superestrutura inserindo a esfera cultural mediada pelas ações humanas como fator fundamental na reprodução das desigualdades sociais. Nessa esfera das desigualdades, o autor chama atenção à questão da seletividade do conhecimento escolar; entretanto, reforça que não adianta apenas questionar que conhecimentos são esses, quem os selecionou e para quem eles estão destinados. Estas questões evidenciam o conhecimento como um constructo social, porém sozinhas não dão conta de abalar a hegemonia. Tanto quanto esta primeira fase, interessa também questionar por que aquela forma de conhecimento existe, como ela se mantém e quem se beneficia dela, evidenciando e tensionando as relações de poder que permeiam as relações sociais.

No Brasil, a Teoria Crítica em Educação foi se construindo como um campo de análise a partir dos anos 1970. Essa teoria apontava as relações entre educação e capitalismo como base de uma perspectiva focada em estudar e debater o campo do currículo (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2017). Dos anos 1980 em diante, questões que sublinhavam as relações de poder e as estruturas hegemônicas como esferas estruturantes aos estudos críticos educacionais e curriculares conquistaram lugar no debate deste campo.

O campo do Currículo se consolida, a partir dessa ampliação do espaço de debates, como campo específico de debates em educação não necessariamente vinculado apenas à seleção e organização dos conhecimentos e sua distribuição pelas disciplinas e séries de escolarização ou aos modos de transmiti-los ou mesmo de avaliar sua aquisição. A politização dos debates sociais e educacionais dá a tônica daquilo que, a partir desse período, constituirá o campo no Brasil: as perspectivas sob o questionamento a respeito de quais bases suportam as estruturas do poder e produzem a manutenção das desigualdades sociais (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2017, p. 10).

No plano nacional é indispensável destacar as produções intelectuais, metodológicas e políticas de Paulo Freire (1997; 1977). Embora ele não fosse um teórico do currículo, suas experiências alfabetizadoras e propostas político-pedagógicas progressistas colocaram-no como referencial de uma teoria curricular que acredita no potencial dos sujeitos que intervêm em sua realidade, por meio de sua capacidade de ação (RIBEIRO, 2016).

A perspectiva freiriana sobre a opressão social permite uma leitura teórica que centraliza o debate da classe social trazendo apontamentos que atravessam o perfil econômico. Questões de gênero e raça são categorias identificáveis nas abordagens teóricas de Freire (1977; 1997), embora pouco elucidadas. No que toca à questão racial, suas leituras de Aimé Césaire e Frantz Fanon; a diversidade de experiências, conversas e reflexões com ativistas negros como Alberto Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento; suas experiências com contextos africanos – Guiné-Bissau e Cabo Verde – e com ativistas políticos como Amílcar Cabral; processos de insurgências contra os efeitos da colonização europeia e independência política de países africanos não deixaram o pensamento de Paulo Freire alheio ao que, nos dias de hoje, está conceituado por colonialidades do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2000). Cabe mencionar que reflexões desta ordem aparecem em algumas poucas obras (SANTOS, 2007; APPLE, 2016) que apontam as interfaces do legado de Freire com as questões raciais.

O multiculturalismo também encontrou espaço nas reflexões freirianas e em sua defesa da “unidade na diversidade”. Para o autor, a busca da unidade na diferença e a luta pela unidade, como processo que implica mobilização e organização de forças culturais, significava o começo da ideia da multiculturalidade (FREIRE, 1997).

Porém, em contextos neoliberais, a concepção de multiculturalismo em que a diversidade se dilui na unidade tem servido para manter a hegemonia da branquidade assinalando seu lugar de neutralidade no campo das subjetividades, das epistemologias e da forma como operam as relações de poder. Essa perspectiva acaba por manter inalterados os padrões de colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2005; QUIJANO, 2000), além de despolitizar a centralidade do debate racial.

Ainda no contexto dos anos 1980, porém no plano internacional, reflexos da Teoria Crítica, acrescidos de doses de politização advindas de contextos do movimento negro norte-americano, vão dar origem à Teoria Racial Crítica¹⁸ (CRT).

O nascedouro da CRT está associado ao campo jurídico e ao movimento *Critical Legal Studies* (CLS). O CLS postulava que há uma natureza inerentemente política das leis que contesta sua incapacidade de ser sempre neutra ou sem valor. As abordagens e reivindicações pensadas pelo CLS, mesmo no meio de um movimento contra hegemônico, não conseguiam incluir pautas específicas de minorias sociais para além das inserções num contexto de

¹⁸ A sigla está referida em inglês.

diversidade coletiva. Pesquisadores(as) negros e negras¹⁹ perceberam que as questões de raça estavam sendo colocadas em um plano periférico e, diante desses questionamentos, decidiram criar uma abordagem teórica que desse conta de colocar a raça como uma perspectiva central para suas lentes teóricas. Para isso, localizaram “crítica” como uma perspectiva política e intelectual, “raça” como o foco substantivo e “teoria” como um esforço para desenvolver uma explicação coerente para raça e lei (LADSON-BILLINGS, 2009).

A contribuição de Ladson-Billings (2009) à perspectiva desta pesquisa está em trazer as discussões da CRT para a área da educação, muito embora parte do discurso teórico em que se baseia CRT esteja construído sob padrões analíticos do contexto norte-americano. Isto posto, vale considerar que a CRT traz três pilares fundamentais para sua perspectiva: o primeiro compreende a questão da raça como um fenômeno substantivo de análise que permeia as relações sociais e processos educativos, ou seja, desde as propostas políticas transformadas em legislações educacionais (DÁVILA, 2003) até os conteúdos curriculares e condutas pedagógicas (CAVALLEIRO, 1998).

O segundo pilar marca o lugar da CRT dentro do escopo da Teoria Crítica, porque concebe a desigualdade racial na interseção entre raça e propriedade privada. A teorização crítica educacional no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970 e, mais especificamente, as concepções críticas sobre currículo, compreenderam que entender currículo e escola passava por reconhecer que existiam conexões de poder, hegemonia, conflito de classes, emancipação, resistência e controle social (RIBEIRO, 2016). O pioneirismo da CRT está em demarcar o campo racial como um elemento categórico desse campo analítico, questão que a teorização crítica sobre currículo começou a apontar a partir de questionamentos suscitados por perspectivas pós-modernistas e pós-estruturalistas, dentre elas as críticas às metanarrativas universalizantes e totalizantes e o reconhecimento da linguagem como um significante cultural capaz de influenciar a noção de estrutura (LOPES; MACEDO, 2013), tornando-se elemento fundamental para discussão de poder.

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença, valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o inacabado, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal, total e imutável nessa dispersão. (RIBEIRO, 2016, p. 117)

A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e

¹⁹ Dentre esses pesquisadores é importante destacar Elizabeth Crenshaw, importante intelectual e ativista afro-americana reconhecida por calcar o conceito de interseccionalidade como categoria de análise e reivindicação política.

curriculares como atos de poder, o poder de significar de criar sentidos e hegemonizá-los. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 40)

Por fim, o terceiro pilar da CRT atesta que as oportunidades iguais, em termos de políticas públicas, são limitadas para promover mudanças sociais efetivas na vida da população negra, pois o conceito de classe traz implicações diferentes para negros e para brancos. Um breve diálogo com qualquer conhecido(a) negro(a), bem posicionado socialmente, serve de exemplo para mostrar como, nos meios em que esta pessoa não é conhecida por sua titulação ou prestígio que carrega, o tratamento a ela dispensado é, comumente: violência, recusa, e invisibilização, chegando, em alguns casos, a “acidentais” mortes. O mesmo não acontece aos sujeitos brancos.

Entrevistada por Gandin e Pereira (2002), Ladson-Billings fala sobre a educação de crianças e marca o elemento racial como categoria analítica para considerar iniquidades raciais percebidas na qualidade da estrutura financiadora do processo de ensino e aprendizagem e os impactos disso para os sentidos de educação direcionada às crianças não-brancas e pobres. Segundo a entrevistada,

Nas escolas pobres que atendem crianças não brancas a qualidade da propriedade intelectual é inferior a das crianças brancas de escolas de classe média. O financiamento é diferente. A própria infraestrutura oferecida às crianças das comunidades empobrecidas está em condições precárias. A metodologia é diferente. Nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais, encontra-se um tipo de ensino ‘de cima para baixo’, muito autoritário, que apenas reforça o baixo status dessas crianças. Esse tipo de educação não constitui um empreendimento intelectual; procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas, não criticando o sistema e apenas fazendo o que se ordena (GANDIN; PEREIRA, 2002, p. 277).

Para além das discussões sobre multiculturalismo e CRT, Ladson-Billings (1998) insere a temática conceitual do que intitula “pedagogia culturalmente relevante”.

Segundo definições da própria autora, essa pedagogia deve ser pensada como um tripé que inclui o desempenho escolar (calcado numa perspectiva que propõe aos estudantes pensarem criticamente sobre o que estão aprendendo), a competência cultural (relacionada à consciência de si como peça fundamental para construção do conhecimento crítico) e a consciência sócio-política (que serve para fazer com que os estudantes entendam que o que fazem e o que aprendem na escola tem um objetivo social maior)²⁰ (GANDIN; PEREIRA, 2002).

²⁰ Essa última característica, segundo a autora, está calcada nos princípios e reflexões de P. Freire.

Em território brasileiro, o discurso da teorização curricular que amplia as categorias analíticas das classes sociais para incluir os debates raciais, ganha fôlego apenas na década de 1990 com inserções do multiculturalismo crítico (McLAREN, 1997) e os debates sobre compreender as identidades sociais como um processo dinâmico cultural (SILVA, 2000).

O debate sobre raça e racismo na estrutura curricular pedagógica das escolas, em contexto internacional e nacional, tem sido marcada pelo pioneirismo do movimento negro – como foi referido, no início desta subseção, sobre as ações do movimento negro no início da década de 1970. Conforme assertiva de Gomes (2012),

A partir dos anos de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país (Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal de 1988), outro perfil de movimento negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação. Alguns ativistas conseguiram concluir a graduação e, com a expansão paulatina da pós-graduação em educação, cursaram o mestrado e, futuramente, o doutorado. Alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (González & Hasenbalg, 1981), do racismo presente nas práticas e rituais escolares (Gonçalves, 1985), analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (Silva, 1995), desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (Lima, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (Cunha Junior, 1997) (GOMES, 2012, p. 738).

O campo analítico pautado pelo pensamento negro em educação, a que se refere Gomes (2012), só conquista espaço formal no cenário brasileiro por meio da aprovação da Lei n.º 10 639/03 (BRASIL, 2003) que torna obrigatória a temática de educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos oficiais de ensino.

2.4 Entre a interculturalidade crítica e o pensamento decolonial

Na primeira metade da década de 1970 o conceito de interculturalidade teve seus primeiros registros relacionados com a questão educativa das experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, situado no território da Venezuela (CANDAU, 2009).

A pesquisa de Candau (2009) aponta quatro etapas fundamentais para inserção da perspectiva intercultural como debate epistemológico da teorização curricular na América Latina. A educação escolar indígena figura como a primeira dessas etapas. A partir da década de 1970 do século passado, materiais didáticos alternativos e educação bilingue foram trabalhados na perspectiva de reconhecer o direito e fortalecer a cultura indígena, ainda que certos aspectos de uma ideologia integracionista pudessem ser observados. O diálogo entre

diferentes culturas, proposta fundadora da interculturalidade, nasce nesse contexto de promover uma interação propositiva entre diferentes línguas indígenas.

A segunda etapa que influencia os parâmetros da interculturalidade na América Latina é o movimento negro brasileiro. Resumidamente, suas ações na área da educação disseram respeito à inclusão de políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorizar identidades culturais negras e incorporar componentes próprios das culturas negras, das contribuições à construção histórica dos diferentes países e dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos (CANDAU, 2009).

A educação popular e a contribuição freiriana figuram como terceira etapa e aparecem nos parâmetros assinalados pela perspectiva do multiculturalismo, nomeadamente, o reconhecimento político do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de muitas sociedades que se desdobraram em políticas públicas. Esse processo de reconhecimento, especialmente na área da educação, incorporou perspectivas interculturais que marcam o lugar da quarta etapa fundamental, destacada por Candau (2009), para inserção da perspectiva intercultural.

No entanto, o fato de determinadas sociedades assinalarem a perspectiva intercultural como constituinte de seus parâmetros políticos, não significa que perspectivas de equidade tenham passado a orientar suas proposições políticas, porque embora este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas possa ser visto como um significativo progresso,

(...) não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais. (CANDAU, 2009, p.3)

Nesse sentido, a autora afirma que a interculturalidade pode ser interpretada como funcionalista porque promove o diálogo sem afetar as causas assimétricas das relações sociais, como as iniquidades raciais, vigentes em nossa sociedade. Tubino (2004) enfatiza o uso institucional e superficial da perspectiva da interculturalidade que acaba por não pressionar as estruturas de poder já organizadas em nossas sociedades, resultando na diferença, assinalada pelo autor, entre falar de interculturalidade e deliberar interculturalmente.

Complementando esta ideia, Candau (2009) afirma que:

A crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos Estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o

modelo sócio-político vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal, (...) Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos sócio-culturais subalternizados à cultura hegemônica. (p.4)

No Brasil, é sobretudo no século XXI que o debate da interculturalidade alcança amplo lugar no discurso da educação trazendo a questão do diálogo entre culturas para o centro do debate curricular. Segundo Candau (2012), essa dialogicidade compreende a construção de sociedades democráticas por meio da articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

No interior do guarda-chuva conceitual abarcado pela Teoria Crítica, há teorizações que centralizam a interculturalidade como um processo de transformação de sociedades latino-americanas. Nesta seara, Candau (2009) destaca a perspectiva intercultural crítica que, segundo Catherine Walsh (2009), além de estabelecer uma imbricação direta com as demandas dos movimentos sociais²¹, assinala o fato de que vivemos uma interculturalidade colonizada, vista e criada por uma lógica ocidental e colonial. Tais movimentos sociais atuam na perspectiva de desaprender e reaprender até chegar à reconstituição de outras ordenações sociais, alterando as estruturas sociais nas quais o racismo se encontra alojado.

Essa é uma regra também para a realidade brasileira. Dos tempos coloniais às atuais políticas de ação afirmativa, a história comprova como as dimensões raciais têm estado presentes (DÁVILA, 2003), ainda que estejam aparentemente ausentes (APPLE, 1999) das regulações que operam as práticas sociais.

Em vista de destacar como tem se articulado o debate entre as questões raciais e o discurso do campo do currículo, conforme objetivo desta seção, interessa abordar a interculturalidade crítica por tratar-se de perspectiva que focaliza o debate racial como elemento estrutural.

A interculturalidade crítica (WALSH, 2009) é entendida como um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, políticas e econômicas, as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados entre si, como parte de processos inter-relacionais. Significa dizer que as relações de poder não desaparecem, como faz supor a perspectiva intercultural adotada em âmbitos estatais; ao contrário disso, os conflitos darão acesso à reconstrução e/ou transformação de ordenações sociais.

²¹ Para Walsh (2009) o conceito de interculturalidade nasce no contexto do movimento indígena sul-americano.

Do ponto de vista histórico, segundo parâmetros da interculturalidade crítica, importa evidenciar que o processo de colonização das Américas resultou num processo geopolítico-cultural que se estendeu para além do marco que oficialmente determina o início e o fim desse período histórico. Filósofos, como Walter Mignolo (2005), defendem que a Idade Moderna não tem início com o Século das Luzes, o século XVIII, como define a historiografia oficial. Segundo os referidos filósofos, a Modernidade tem início entre os fins do século XIV e início do século XV com os projetos de expansão marítima liderados pelos países ibéricos.

De acordo com os estudos de Quijano (2000), tal projeto colonial estruturou e fortaleceu o processo capitalista por meio da estruturação racial de grupos humanos, que foram destituídos de humanidade (FANON, 2008[1952]) e relegados à condição de mercadoria. Essa moeda de troca altamente lucrativa, a quem Mbembe (2017) chamou de homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda, ao explicá-los como parte do conjunto vertiginoso que compõe o devir negro no mundo ocidental, permitiu que o processo colonial vigorasse por longos séculos garantindo às metrópoles condições para desenvolver seus projetos de Modernidade: urbanização, industrialização, capitalização de bens (produtos naturais, manufaturados, escravos) nas metrópoles e nas colônias. A racialização dos grupos humanos, portanto, é compreendido como um elemento estrutural desse projeto capitalista de Modernidade.

O fim da colonização trouxe consequências culturais, sociais e políticas que encontram eco até os dias atuais e são, pelos pensadores decoloniais²², definidas por colonialidades. Walter Mignolo (2005), por exemplo, vai abordar como a colonialidade atinge as dimensões da humanidade: na constituição da subjetividade – a colonialidade do ser; nas relações sociais – a colonialidade do poder; e nas dimensões culturais – a colonialidade do saber. Essas colonialidades há quase cinco séculos mantêm a abissalidade (SANTOS, 2007) que confere desiguais condições de humanidade e subumanidade (FANON, 2008 [1952]) aos diferentes grupos sociais de acordo com suas características, especialmente, cor e origens.

Nesse sentido, raça, gênero, condição social e local de nascimento ou criação são elementos que, de acordo com as intenções do poder hegemônico, se sobrepõem uns aos outros para garantir a superioridade da branquidade²³ (MCLAREN, 2001). Complementarmente,

²² Oliveira (s/d) destaca os seguintes intelectuais decoloniais que têm exercido influência na área da Educação a saber: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino e norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar.

²³ Por branquidade leia-se a condição social de ser branco, geralmente invisibilizadas, pelo *corpus* social hegemônico. A tradução do texto de Apple nomeia esse fenômeno “branquidade” embora, neste texto optemos pelo uso do substantivo branquitude.

afirma Apple, “A política da branquidade tem sido enorme e, por vezes, terrivelmente eficiente na formação de coalizões que unem as pessoas, atravessando diferenças culturais, relações de classe e de gênero, mesmo contra os seus interesses (Dyer, 1997, p. 19)”. (APPLE, 2001, p. 65) Assim, a título de manter inalterado o *status quo*, a branquitude (ou branquidade) determina qual das características conta para manter o subalterno em sua condição de subalternidade e, a depender do interesse hegemônico, essa condição de subalternidade pode ficar em *stand by* até que, terminada a “oportunidade”, o subalterno volte a ser o que era, operando em sua condição de inferioridade humana.

Em território nacional, a desumanização dos grupos não-brancos, embora originada com o processo de colonização de territórios e culturas, segue marcada por colonialidades²⁴ (MALDONADO-TORRES, 2005) que incidem sobre os padrões educativos ocidentais, sobretudo no que concerne à educação básica e superior.

Segundo investigação de Candau e Oliveira (2010), a produção do grupo Modernidade-Colonialidade, composto por pensadores decoloniais, apresenta potencial crítico para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil. Na medida em que a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) envolve conteúdos e abordagens diferentes das referências eurocentradas, ela abre possibilidades para um projeto de emancipação epistêmica, indicando a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento, o que coloca em evidência a questão da geopolítica do conhecimento (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

Colocar em debate a geopolítica do conhecimento implica questionar a hegemonia (verdade e totalidade) dos conhecimentos eurorreferenciados. A construção de padrões que sobrevalorizam um grupo ou cultura só se faz possível em detrimento de outros grupos ou padrões culturais. Às diferenças entre esses padrões são atrelados juízos de valor hierárquicos que privilegiam um universo em relação ao outro. A modernidade colonial evidenciou essas dicotomias, criando linhas abissais de pensamento (SANTOS, 2007) entre o sistema-mundo ocidental europeu e os demais, para os quais convocou a morte, via apagamento, silenciamento, distanciamento e distorção desses outros sistemas-mundo. O norte ocidental como localidade geográfica, associado à ideologia política neoliberal, capitalista e racialmente estruturada, é que traz sentido ao conceito de geopolítica do conhecimento.

²⁴ “Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.” (MALDONADO-TORRES, 2005, p. 131)

Ao convocar à morte conhecimentos, saberes, e culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental, a normativa geopolítica do conhecimento promove aquilo que Santos (1995) conceituou como epistemicídio. Ao pontuar os sentidos do epistemicídio na realidade negra brasileira, destacamos a seguinte assertiva de Carneiro (2005):

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (p. 97)

A razão negra nesse contexto, acompanha a perspectiva de Mbembe (2014) ao elucidar a ficção atrelada à identidade negra atribuída pelos processos de branquitude. No caso da razão negra, sua existência no mundo ocidental é marcada pela negação ou assimilação, a produção da inferioridade intelectual marca a morte em vida das epistemologias negras. Segundo Carneiro (2005), trata-se de um processo persistente. Nos dizeres de Maldonado-Torres (2005) trata-se de uma colonialidade, que se destina ao controle de mentes e corações, fantasiando relações hierárquicas de poder, racialmente determinadas, para as quais o ônus permanente da exclusão e punição cabe aos africanos e seus descendentes escravizados.

Associada à interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica, Walsh (2009) propõe a pedagogia decolonial, fundamentada na pedagogia crítica freiriana e na emancipação social postulada pelo intelectual Frantz Fanon, para quem a humanização constrói-se par a par com o processo de descolonização. Para esta autora, descolonizar a pedagogia representa um procedimento sócio-político produtivo e transformador, assentado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas. A pedagogia decolonial neste sentido está pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracional (OLIVEIRA, s/d).

A proposta da pedagogia decolonial assume a questão racial e o antirracismo como condição fundamental para enfrentamento ao sistema capitalista neoliberal e, conforme assinala Oliveira (2010), essa perspectiva conecta-se aos princípios e orientações das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

A emergência da proposta decolonial se organiza a partir da insurgência social, política e epistêmica de movimentos negro e indígenas (WALSH, 2009). Trata-se do esforço de transgredir e deslocar a negação ontológica, epistêmica e axiológica imposta pela colonialidade.

Em contextos nacionais e internacionais, movimentos negros – a exemplo dos militantes do CRT nos EUA e do MNU no Brasil – foram apontando como a questão racial operava como categoria acidental na teorização curricular. Elaboraões epistemológicas e ontológicas, como o reconhecimento e a valorização histórica e cultural do contexto africano e diaspórico; e estruturais, como a implicação do Estado no processo de reparação de prejuízos sociais à população negra, foram demandas reivindicadas por esses movimentos negros e, paulatinamente, algumas delas passaram a integrar reflexões do campo do currículo.

Alguns teóricos têm articulado o debate das questões raciais de maneira central e propositiva na teorização curricular da perspectiva crítica, como é o caso de Apple (1999), Walsh (2009), Candau e Oliveira (2010). Contudo, isso não significa afirmar que a perspectiva crítica, enquanto corrente teórica de pensamento, assuma a centralidade da categoria racial como elemento consoante às suas perspectivas analíticas, conforme apontam os estudos de SANTOS (2015).

A recuperação dessa historicidade curricular traz indicativos que nos permitem afirmar que houve avanços em termos de incursão do debate racial no campo do currículo. Essa demarcação, entretanto, se apresenta em diferentes níveis de profundidade e intensidade e o principal risco evidenciado nesses debates está assentado nas possibilidades de fragilizar ou mesmo despolitizar a estruturalidade do debate racial na organização política das sociedades, tal como apontado sobre o uso funcional do conceito de interculturalidade.

Para os fins desta pesquisa, cabe alertar que embates dos movimentos negros continuam sendo fundamentais para construir epistemologias e orientar o sentido das lutas e das ações políticas a fim de restringir e até mesmo impedir que teorizaões curriculares continuem a ignorar ou mesmo marginalizar a estruturalidade da questão racial. Nesse sentido, a seção seguinte comportou os rumos metodológicos desta pesquisa pautada em epistemologias que centralizam a perspectiva racial crítica como critério analítico.

2.5 Currículo e educação das relações étnico-raciais

As reflexões de Macedo (2006) apontam que tradicionalmente, teorizações tradicionais acentuavam que documentos legais e políticas institucionais eram o foco central dos estudos do campo do currículo. A partir da década de 1970, autores norte-americanos fundados numa perspectiva fenomenológica, indicavam que as experiências de sala de aula deveriam fazer parte do campo do currículo. Ciente dessa polaridade os apontamentos teóricos de Macedo buscam romper com a polarização entre algo que é dinâmico, (inter) ativo – o currículo em ação – e algo que é estático, pré-ativo – o currículo escrito ou formal.

Quanto ao campo dos estudos étnico-raciais, ao recuperar o histórico de organização e atuação do movimento negro na educação (GONÇALVES; SILVA, 2000; DOMINGUES, 2007), numa perspectiva generalizadora, podemos destacar que até a década 1970 as elaborações de diversos desses movimentos encaminhavam-se para pensar a educação de afrodescendentes a partir da gestão de meios próprios, como as escolas da Frente Negra Brasileira ou as propostas político-pedagógicas do Teatro Experimental do Negro. Isto não quer dizer que não existissem cobranças e projeções de demandas desses grupos sobre a educação institucional, porém elas ganharam uma atuação mais enfática a partir da década de 1970, conforme apontam as pesquisas de Lima (2004; 2009). Foi a partir do início do século XXI que as demandas do movimento negro conquistaram projeção institucional em prescrições de âmbito federal, com a aprovação da Lei 10639/03 e legislação correlata.

Do ponto de vista acadêmico, a profusão de pesquisas sobre relações étnico-raciais e educação alcança maior projeção após a aprovação desse primeiro marco institucional. Desde então, o foco no processo de implementação da proposta legislativa da educação das relações étnico-raciais pelas instituições escolares e pelas instituições responsáveis pela formação profissional (inicial e continuada), torna-se objeto pesquisas acadêmicas do campo da educação das relações étnico-raciais voltadas à análise curricular (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018). Nessa mesma época, no campo da teorização curricular, Macedo (2006) afirma que “Dentre as temáticas enfocadas pelas teses e dissertações, chama a atenção o elevado número de trabalhos cujo principal interesse é a prática curricular, ou o currículo vivido ou praticado.” (p.99). Esta constatação permite criar certa confluência entre dois campos de pesquisas sobre processos de implementação do currículo, entretanto, no campo da educação das relações étnico-raciais, inicialmente as pesquisas não elegeram currículos prescritos como objeto de estudo. Uma hipótese para compreender este fato seria reconhecer que, com relação à forma como se

organiza institucionalmente, a EREER apresenta um ponto de partida singular: os marcos regulatórios que fundamentam sua implementação (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004) foram elaboradas por e para atender as demandas projetadas pelo movimento negro para a sociedade brasileira. Por essa razão, não são simples deliberações legislativas, centradas “(...) na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder.” (MACEDO, 2006, p. 103), como é comum a outras áreas e campos da educação; somam-se a isso os avanços, em termos sociológicos, sobre contextos de raça e racismo que envolvem o reconhecimento do racismo como um elemento determinante para formação e manutenção das desiguais estruturas da sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 2005; ALMEIDA, 2019).

Sendo assim, diferentemente do campo do currículo, para o qual debruçar-se sobre a análise do currículo formal pode representar um retorno a uma perspectiva “ultrapassada” por teorizações curriculares; no campo da EREER tal enfoque pode revelar como algumas amarras institucionais têm se organizado de forma a não favorecer um enfrentamento ao racismo que preveja alterações sobre padrões de branquitude que operam no sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, esta tese toma como objeto os PPCs dos cursos de pedagogia, tendo delimitado para estudo as instituições públicas localizadas no estado de São Paulo. Para isso, considera que tais projetos estão inseridos em certos contextos político-institucionais razão pela qual esta tese analisa também as políticas curriculares. É preciso considerar que tal abordagem se organiza como um recorte de pesquisa para analisar como se revelam as propostas de combate ao racismo em PPCs, conforme conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004).

3 METODOLOGIA

Se quiser ir rápido, vá sozinho.
Se quiser ir longe, vá acompanhado.
(Provérbio africano)

Nesta seção encontram-se os movimentos investigados para estruturar os caminhos de análise do combate ao racismo presentes nos PPCs de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004). Os caminhos teóricos que compõem cada sessão foram, metafórica e narrativamente, costurados por enredos afro-brasileiros, enquanto as análises teóricas desenvolvidas, estiveram ancoradas no que está definido por afroperspectividade teórica, conforme apresentado na seção anterior.

Dessa forma, o processo dessa pesquisa foi elaborado por meio de encruzilhadas aportadas por abordagens antirracistas e qualitativas que desembocaram no ritual do *ipádè* metodológico para construir a proposta de análise documental que organizou e permitiu a leitura dos dados desta pesquisa.

3.1 Enredos da encruzilhada

Uma dentre as narrativas africanas contadas em território brasileiro (PRANDI, 2001) diz que em épocas remotas os deuses passaram fome. Por longos períodos eles não receberam comida dos filhos que viviam na Terra. Os deuses cada vez mais se indispunham uns com os outros e travavam entre si guerras assombrosas. Os descendentes dos deuses não pensavam mais neles e eles, então, se perguntavam o que poderiam fazer. Como ser novamente alimentados pelos homens? Os homens não faziam mais oferendas e os deuses tinham fome. Sem a proteção dos deuses, a desgraça tinha se abatido sobre a Terra e os homens viviam doentes, pobres, infelizes.

Um dia Esù pegou a estrada em busca de solução e foi ter com outros orixás. Disseram-lhe que, para recuperar a boa vontade dos homens, em vez de ameaçá-los com a morte, Esù deveria mostrar-lhes alguma coisa que fosse boa, para que desejassem continuar vivos.

Lançaram a Esù um desafio enigmático para que ele entendesse como proceder à reconquista dos homens. Para isso, ele precisaria de algo feita com dezesseis caroços de dendê e cocos de palmeira.

Então, Esù foi ao local onde havia palmeiras e conseguiu ganhar dos macacos dezesseis cocos. Esù pensou e pensou, mas não lhe atinava o que fazer com eles. Os macacos então lhe disseram para ir a dezesseis lugares e, em cada um, significado dos cocos de palmeira. Em cada um desses lugares Esù deveria recolher dezesseis *odus*²⁵, dezesseis histórias e dezesseis oráculos. Cada uma das histórias revelava sabedoria e trazia conselhos que podiam ajudar os homens. Esù foi juntando os *odus* e ao final de um ano tinha aprendido o suficiente: dezesseis vezes dezesseis *odus*.

No caminho de volta ao *Orun*, o Céu dos orixás, Esù comunicou aos deuses o que havia aprendido. Os deuses, por sua vez, ensinaram o novo saber à humanidade descendente.

Ao jogar os dezesseis cocos de dendê e interpretarem o *odu*, a humanidade pôde saber, todos os dias, os desígnios dos deuses e os acontecimentos do porvir. Homens e mulheres aprenderam a importância de agradarem e comunicarem-se com os orixás para afastar os males que os ameaçam. Os orixás ficaram satisfeitos e felizes e foi assim que Esù trouxe aos homens o Ifá.

Utilizando terminologias da filosofia ocidental é possível descrever as narrativas africanas e afrodescendentes como um logos filosófico (RIBEIRO, 2020). Nesse sentido, as histórias ancestrais tratam do sentido, da lógica e do fundamento filosófico que imprime sentido à realidade e às experiências humanas.

A reflexão teórico-científica que abre esta pesquisa começa com o enredo de Esù. De um lado, porque, em preceitos de filosofias afro-brasileiras, esta é uma forma de reverenciar a ancestralidade negra e, de outro, porque Esù carrega consigo o poder de transformar por meio do conhecimento, da compreensão e da política, fazendo o elo entre as dimensões simbólicas e objetivas da vida e dos indivíduos. Conforme a narrativa de Verger (1997), o orixá Esù serve de intermediário entre os homens e os deuses. Nada se faz sem ele e sem que oferendas lhe sejam feitas, para neutralizar suas tendências a provocar mal-entendidos entre os seres humanos e em suas relações com os deuses e, até mesmo, dos deuses entre si, como podemos observar na narrativa anteriormente recontada.

O debate sobre as relações entre negros e brancos no Brasil, considerando a multiplicidade de abordagens – social, econômica, política, jurídica, religiosa –, configura um campo de disputas que ultrapassam a retórica dos diferentes pontos de vista, desvelando opressões e encadeamento de hierarquias sociais, poderes e relações de dominação. Não por

²⁵ Palavra da língua iorubá que significa destino. Nas práticas ritualísticas africanas e afro-brasileiras os *odus* representam os signos que podem ser interpretados pelo oráculo de Ifá.

acaso, a legislação que insere a temática das relações raciais nos currículos escolares menciona reeducar as relações étnico-raciais. Neutralizar as tendências a provocar mal-entendidos é, no mínimo, necessário. Contudo, neutralizar mal-entendidos não significa ignorar o necessário confronto ao desvelamento das estruturas e relações de dominação. *Laroyè Èsù*²⁶!

3.2 A perspectiva qualitativa e antirracista nas encruzilhadas metodológicas

Caminhos cruzados são denominados encruzilhadas. Algumas narrativas de enredos afro-brasileiros afirmam que as encruzilhadas são a morada de Esù, o orixá que também representa o movimento (PRANDI, 2001). Escolher caminhos significa dar sentido aos percursos por onde quero me movimentar. Nessa pesquisa, as escolhas dos caminhos metodológicos e científicos confluem para trazer sentido às minhas experiências afrodescendentes, que aparecem nesse texto sob a perspectiva de apresentação ou ilustração de alguns conceitos, iluminando o caminho analítico dessa tese.

Como mulher negra e pesquisadora antirracista, vejo raça e racismo como discursos centrais em relação ao modo como reivindico, ocupo e defendo os espaços sociais. As indagações críticas propostas nesse texto encaram, com prioridade, o debate sobre como poder e cultura estruturam nossa sociedade e estão fundados na hierarquização racial que constituiu e constitui o sistema capitalista e neoliberal que nos governa. Assim,

(...) o objetivo da investigação social não é o de comprovar ou refutar a existência do racismo, mas antes o de procurar uma compreensão da natureza, da extensão e das consequências do racismo e da miríade de formas que o racismo e outras opressões desempenham em diferentes contextos históricos e contemporâneos. (DEI; JOHAL, 2008, p. 30)

Os fundamentos e princípios que constituem a perspectiva racial crítica assumida nessa tese constituem-se de quatro premissas: primeiro, alinham-se aos parâmetros de Dei e Johal (2008) ao elaborarem sentidos para uma metodologia de investigação antirracista que compreenda o racismo como parte integrante da ordem social, propondo a retificação de iniquidades raciais como uma mudança estrutural. Conforme apontam esses autores, o antirracismo problematiza o lugar do “nós” e situa em realidade distante aqueles que são racialmente minorizados pela hegemonia social. No caso da investigação antirracista em educação, é valioso considerar que:

²⁶ Saudação iniciática destinada ao orixá Esù.

Há uma ligação poderosa entre identidade da raça e produção de conhecimento. Todo investigador deve reconhecer o impacto crucial da identidade da raça e da diferença social. As nossas identidades subjetivas e os nossos posicionamentos políticos informam o modo como produzimos conhecimento e vimos a interpretar e compreender o mundo. (DEI; JOHAL, 2008, p. 15)

A segunda premissa considera os discursos públicos sobre assuntos étnicos (VAN DIJK, 1992; 1993), como os que se expressam nos PPCs e nas políticas curriculares, para analisar se e em que medida as referências às questões étnico-raciais consideram as relações de poder que operam sobre elas.

A terceira premissa dessa perspectiva toma como base os fundamentos da educação das relações étnico-raciais difundidos pelas DCNERER (BRASIL, 2004) por se tratar de um currículo formal construído em comunhão com demandas do movimento negro brasileiro. É, portanto, um discurso público politicamente propositivo e intencional.

Finalmente, a quarta premissa baseia-se na abordagem compreensiva de Du Bois (2007 [1899]) e, nesse sentido, imprime à pesquisa o desafio de evidenciar como o mote racial tem ultrapassado as barreiras sociais e construído uma realidade secular que inferioriza as relações que os significantes de raça, cultura e poder conferem ao pensamento em educação. Esse conjunto de proposições constitui a perspectiva antirracista adotada nesta tese.

O outro parâmetro metodológico se refere a uma abordagem de pesquisa qualitativa. Estudos sobre a natureza e características dos métodos de pesquisa (CRESWELL, 2007; 2010) indicam que os atributos desta tese, tais como: a forma de seleção do campo da pesquisa; o papel fundamental da pesquisadora como produtora de dados; as múltiplas formas de dados (legislações, documentos curriculares); o próprio processo da pesquisa, que não pode estar rigidamente prescrito; as lentes teóricas para análise dos dados (tais como os conceitos de raça e currículo) e o relato holístico (que concebe o objeto de pesquisa situado dentro de um quadro social complexo, analisado sob múltiplas perspectivas), aproximam-na da pesquisa qualitativa.

A qualidade dos dados produzidos toma como referência estudos do campo da sociologia compreensiva, abordagem metodológica da área das ciências humanas na qual as ações não possuem um sentido em si, mas são dotadas de sentidos que lhes são atribuídos pelos indivíduos, por meio de uma leitura histórico-contextual.

Para Minayo (2010), uma grande referência da sociologia compreensiva é Max Weber para quem a causa das coisas não vem definida pela natureza, sendo a interpretação da ação

social que explica a causa e seus efeitos. Neste sentido, destaca-se o primado do sujeito pesquisador sobre o objeto pesquisado.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma construção humana significativa que traz ao debate científico a lógica interna de grupos, instituições, atores, valores culturais, processos históricos e econômicos, representações sociais, movimentos sociais, políticas públicas e sociais, incorporando estas questões ao significado, intencionalidade e mesmo à subjetividade da pesquisa. (MINAYO, 2010)

Para esta pesquisa, que toma a perspectiva antirracista (DEI, 1996) como uma das bases analíticas que a fundamentam, é a abordagem compreensiva utilizada por Du Bois (2007 [1899]) que será elucidada como referencial metodológico.

Muitas questões podem ser apontadas para justificar esta referência, dentre elas o fato de Du Bois ser um pesquisador afro-americano, envolvido política e cientificamente com questões raciais norte-americanas de fins do século XIX e início do século XX, as quais delimitam sua biografia como condição capital para profundidade da organização e interpretação dos dados empiricamente coletados destacando-se, portanto, o primado do sujeito pesquisador sobre o objeto pesquisado, tal qual apontou Minayo (2010).

Du Bois (2007 [1899]) construiu um estudo sociológico de abordagem compreensiva organizado num estudo de caso que apontou o problema negro – “*the negro’s problem*” – como uma questão social estruturalmente ligada à tarefa de reforma e mudança social. A pesquisa deste autor inverteu o foco argumentativo da branquitude que sentenciava o negro como indivíduo culpado pelos problemas sociais que enfrentava. Ao deslocar o problema negro, pontuado pela branquitude, para uma análise sócio-estrutural, Du Bois (2007 [1899]) infere que é o ambiente social de domínio branco que outorga à população negra condições sociais inferiores predeterminadas.

Abordagens sociológicas pautada em perspectivas sócio-econômicas como ordem imperativa de organização do mundo ocidental estiveram presentes nas análises de Du Bois (2007 [1899]), entretanto, o que estava acentuado em muitas de suas interpretações, era que o mote racial era um fenômeno que ultrapassava as barreiras sociais e construía uma realidade singular em relação às análises defendidas pelos cânones sociológicos ocidentais.

(...) ainda no caso dos negros a segregação é mais visível, mais patente aos olhos e, portanto, entrelaçada com uma longa evolução histórica, com problemas sociais peculiares de pobreza, ignorância, crime e trabalho, o problema negro ultrapassa de

longe em interesse científico e gravidade social a maioria das outras questões de raça ou classe²⁷. (DU BOIS, 2007[1899], p. 3)

Nesse sentido é que se afirma que a obra de Du Bois (2007 [1899]) elaborou uma análise historicamente fundamentada dos negros, cujas circunstâncias tinham raízes sociais evidentes. No caso da sociedade brasileira, as iniquidades raciais evidenciam que, mesmo depois de um século, os estudos deste autor seguem atuais porque a mudança social, por ele apontada como necessária, ainda não aconteceu.

Apoiadas na abordagem compreensiva de Du Bois (2007 [1899]), as considerações desta pesquisa reconhecem que o racismo é uma questão social, histórica e conjuntural conectada intimamente à estrutura política que organiza a sociedade brasileira e suas instituições, dentre elas, as instituições educativas. Por isso, essa pesquisa investigou PPCs de pedagogia para analisar se/como se revelam propostas de combate ao racismo, conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004). Na perspectiva macroconceitual esta análise está vinculada aos sentidos políticos de reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana a serem assumidas pelo Estado e suas instituições políticas.

3.2.1 Escopo da pesquisa: sinalizando as encruzilhadas metodológicas

Essa investigação se insere no âmbito dos estudos voltados à compreensão do debate étnico-racial e do combate ao racismo no campo do currículo, especialmente na constituição dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de pedagogia. Nessa perspectiva, o campo da pesquisa foi constituído por meio de escolhas teóricas e metodológicas que contribuíram para uma leitura de PPCs de cursos de pedagogia localizados no estado de São Paulo, sem desconsiderar as relações de interdependência que envolvem a educação para as relações étnico-raciais e as políticas curriculares que orientam tais cursos. Para tanto, lançamos mão do seguinte procedimento: (i) levantamento bibliográfico de estudos e produções científicas correlatos à temática central da pesquisa, dentre eles: teses e dissertações; (ii) estudo das perspectivas teóricas que auxiliaram na leitura e compreensão da forma como a ERER tem sido inserida nos cursos de pedagogia; (iii) eleição dos cursos de pedagogia a serem investigados, levando em

²⁷ “(...) yet in the case of the Negroes the segregation is more conspicuous, more patent to the eye, and so intertwined with a long historic evolution, with peculiarly pressing social problems of poverty, ignorance, crime, and labor, that the Negro problem far surpasses in scientific interest and social gravity most of the other race or class questions.” (DU BOIS, 2007 [1899], p. 3)

conta fatores como: apontamentos feitos pelos estudos correlatos e minhas experiências discentes e profissionais intercaladas à dimensão pública da educação; (iv) delineamento do contexto sócio-político em que foram coletados e produzidos os dados desta pesquisa; e (v) seleção e análise de documentos curriculares formais: diretrizes curriculares nacionais e projetos pedagógicos de cursos de pedagogia.

Sumariamente, os três fatores que conduziram à eleição dos cursos de pedagogia como campo desta pesquisa podem ser expressos na constatação de que as abordagens destes cursos seguem sendo caracterizadas como bastante frágeis, quando não ausentes nos cursos de pedagogia (COELHO, 2005; CORENZA, 2017), servindo, assim, como argumento para a delimitação da pesquisa. O segundo fator revela que minha experiência profissional²⁸ tem corroborado esta percepção, ao mesmo tempo em que expressa meu compromisso político com uma ordenação social que credibiliza a organização pública do sistema de ensino como uma estrutura política fundamental para conquista, garantia, manutenção e alteração de direitos sociais. O terceiro fator indica que a educação pública é caminho para consolidação do direito à educação, e entende que o acesso e a permanência de estudantes na educação requerem políticas de ações afirmativas. Na última sessão desta tese é possível reconhecer que esses três fatores confluem com a seleção dos cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo como campo de pesquisa dessa investigação.

Vale ressaltar que, segundo pesquisa do estado da arte (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018), São Paulo é o estado brasileiro com maior quantidade de produção acadêmica no que se refere à temática da EREER e formação de professores. Contudo, a ampla produção científica do tema está localizada nas universidades públicas estaduais paulistas (USP, UNICAMP, UNESP) e federais (UFSCar e UNIFESP). Vale considerar também que tal indicador quantitativo parece não ter sido suficiente para atenuar o atraso das universidades estaduais paulistas na adesão às políticas de reservas de vagas com critérios étnico-raciais para ingresso no ensino superior, marcando a peculiaridade, ou excentricidade daquelas instituições.

No mesmo ano em que a reserva de vagas para pretos(as), pardos(as) e indígenas teve, por unanimidade, reconhecimento constitucional outorgado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) (BRASIL, 2012), as universidades públicas estaduais paulistas refutaram a adesão às propostas de cotas étnico-raciais para acesso ao ensino superior (UNIVERSIDADES, 2012). A UNESP foi a primeira dentre as universidades públicas estaduais de São Paulo a adotar políticas de ações afirmativas, em 2014. Em 2017 foi a vez da UNICAMP, e apenas em 2018 a USP

²⁸ Ver subseção 1.4 “Lápis cor de pele”

introduziu essas políticas. (FILHO, 2017; BOCHINI, 2017). As universidades federais-UFSCar e UNIFESP, por sua vez, já haviam aderido às propostas de cotas étnico-raciais para acesso ao ensino superior em período anterior à lei federal. Esse assunto será melhor aprofundado na próxima seção.

Apesar das pesquisas científicas, inclusive produzidas pelas próprias universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, evidenciarem as diferentes dimensões do racismo em nossa sociedade (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018), institucionalmente as resistências à adoção das demandas da lei de cotas de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2012) revelam que, em termos gerais, essas universidades mantiveram os padrões de privilégios que configuravam a composição de seu corpo discente. Vale considerar que gestões político-partidárias que orientaram as políticas públicas em âmbito estadual podem ter exercido influência no retardo dessa adesão e implementação (ARAUJO, 2019).

Esses fatos por si só são instigantes e reforçam a importância de considerar o estado de São Paulo como lócus investigativo, sobretudo associando o debate de ERER nos PPC de pedagogia, aos campos de disputa de poder políticos e epistemológicos. Por essas razões e por meio da análise documental (CELLARD, 2012), esta pesquisa analisou como se revelam propostas de combate ao racismo em PPCs de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, conforme definições contidas nas DCNERER (BRASIL, 2004).

Tendo em conta os cursos de pedagogia para desenvolvimento desta pesquisa, a seleção e análise documental que compõem a investigação valeu-se da perspectiva de que um currículo prescrito é um currículo que, explicitamente, ordena um conjunto de seleção cultural e de diretrizes para um sistema educativo ou para uma instituição ou, ainda, para um curso e suas disciplinas (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Além disso, foi preciso considerar que as múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades, que se expressam também nas políticas curriculares e na seleção cultural de que se compõem os PPC, são elementos fundamentais para se compreender e avaliar o currículo de uma perspectiva institucional. Assim, inspirada por Apple (2006), a análise desenvolvida orientou-se em questionar que discursos ou que conhecimentos eram aqueles, porque eles foram apresentados daquela forma e quem se beneficiou das abordagens constatadas.

Em se tratando de discursos, vale destacar que, em alguns momentos desta tese, assumo uma estrutura textual narrada em primeira pessoa do singular, tendo em vista a necessidade de trazer à tona aspectos e dimensões da minha historicidade. Ribeiro (2017) aponta que falar não se limita ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. O lugar de fala, politicamente

implicado, como conceitua a autora, é necessário para as rupturas nas relações de poder estabelecidas na sociedade, no sentido de uma desconstrução dos discursos hegemônicos (SPIVAK, 2010; RIBEIRO, 2017).

Dentre os objetos de pesquisa, julgamos pertinente analisar Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) já que os PPC têm que, politicamente, orientar-se por elas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), foram as políticas curriculares analisadas.

No caso dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia, vale lembrar que eles constituem objeto desta pesquisa por três razões: (i) por representar a identidade do curso no plano formal; (ii) por serem projetados, ao menos em nível teórico (VEIGA, 1998), para dialogar com as demandas sociais dos locais em que se inserem os cursos e (iii) por estarem vinculados às determinações legais que regem os cursos de pedagogia no Brasil.

3.2.2 Análise documental e *ipàdé* metodológico

Para trazer sentido à análise documental empreendida nesta pesquisa, é relevante recuperar três dos elementos-chave que a configuraram: a dimensão ética que se refere ao meu compromisso político com uma educação antirracista; a problemática sinalizada pelos estudos correlatos que apontam frágeis inserções da EREER nos currículos dos cursos de pedagogia (frutos de um frágil apoio institucional e de inserções profissionais voluntárias e militantes) e a questão que antecede a análise dos dados produzidos: o que os projetos pedagógicos de curso de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo revelam (ou não) sobre a EREER e como delineiam suas propostas de combate ao racismo?

O procedimento analítico realizado decorreu por meio de três movimentos: (i) a exploração documental que considerou duas categorias analíticas, oriundas dos estudos de Van Dijk (1993) e Apple (2002): a categoria dos sujeitos políticos que diretamente dialogam com

os documentos analisados, isto é, quem produziu e a quem se dirigiam esses documentos e a categoria que envolve o contexto sócio-político de sua produção, ambos expressos nas quinta e sexta seções desta pesquisa; (ii) a identificação de referências e sentidos raciais expressos nas políticas curriculares e nos PPCs; (iii) a categorização e inferência sobre os sentidos raciais desses documentos, organizados em “*ipàdés metodológicos*”.

Por meio desta investigação, foram realizadas incursões analíticas sobre a abordagem de EREER nos cursos de pedagogia das cinco IES públicas do estado de São Paulo consideradas nesta pesquisa, em interface com quatro diretrizes curriculares nacionais que orientam a estruturação dos cursos de pedagogia. Para desenhar os parâmetros do processo metodológico esta pesquisa se apoiou nas considerações de Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) ao afirmarem que a análise documental favorece a observação do processo de evolução de conceitos e conhecimentos. Neste sentido, procurou-se delinear uma análise capaz de apontar se as inserções de EREER presentes nos documentos analisados têm refinado conceitos e abordagens sobre a temática, ampliando as possibilidades de inserções político-pedagógicas com enfoque propositivo no combate ao racismo, conforme parâmetros das DCNERER (BRASIL, 2004).

A análise documental desenvolvida (CELLARD, 2012; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) tem como perspectiva que documentos são a expressão do que resultou como discurso operante no jogo de poder em que se inseriu a produção daquele material. Veiga (1998) e Gadotti (1994) afirmam que pode existir um diálogo convergente entre os documentos escritos de uma instituição e as ações de um profissional da educação que tende a considerar a identidade de sua instituição ao pensar, planejar e executar sua prática educativa. Essa afirmação, entretanto, encontra mais sentido quando o processo de elaboração do documento institucional pode ser organizado de forma democrática e coletiva, envolvendo os participantes no processo. É relevante também considerar que as políticas governamentais curriculares que regulam os cursos de pedagogia (BRASIL, 2004; 2006; 2019) afirmam a importância do PPC, assim como as filosofias dos cursos de pedagogia, expressas por meio de suas disciplinas, que também consideram a importância da elaboração e produção de um projeto político pedagógico coerente com a realidade em que o curso se insere.

Portanto, a produção de um documento-identidade, como os PPCs, revela o esforço conjunto de atores sociais dispostos a caracterizar os princípios fundantes e gerais que guiam o processo educativo de um curso. Ao analisar um PPC de pedagogia tomamos como princípios fundantes a função social deste documento que é reveladora das forças de poder que operam na

nossa realidade social; e o compromisso político dessa pesquisa com o enfrentamento ao racismo. Por fim, mas não menos importante, é suposto considerar que o PPC de um curso de pedagogia não se organize como um discurso arbitrário, já que tal documento é também objeto de estudo do próprio curso de pedagogia.

Toda instituição escolar brasileira tem uma identidade político-cultural que se expressa em seu projeto político pedagógico. Segundo Veiga (1998) e Gadotti (1994) esse documento não representa uma prescrição burocrática, mas é suposto como a expressão coletiva de uma comunidade escolar disposta a considerar, num documento público, filosofias, projetos e caracterizações dos sentidos educativos empreendidos pela instituição. Analisar os projetos de cursos de pedagogia, objeto desta pesquisa, implica em, indiretamente, traçar uma leitura política da realidade. Esses documentos, conformem afirmam Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) “Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.” (p. 4556)

Os projetos políticos dos cursos de pedagogia têm que constituir-se em consonância com as diretrizes educacionais que os definem. Em se tratando de uma análise puramente documental, esta pesquisa procurou recuperar um caminho que traça um diálogo entre seleções culturais curriculares e suas relações de poder, tal como apontado por Apple (2001). Dentre os inúmeros documentos curriculares, a escolha das diretrizes curriculares nacionais como objeto complementar de pesquisa desta tese deve-se ao fato dela oferecer uma leitura da abordagem da EREER por meio de diretivas governamentais, parte fundamental do jogo de relações de poder da sociedade.

Pensar currículos significa considerar uma verdadeira encruzilhada, já que o currículo é uma expressão de práticas diversas que reflete toda a gama de pretensões de um período e de uma localidade direcionadas a um processo educativo (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Neste sentido, as diretrizes curriculares e os PPC figuram como uma expressão curricular de produção obrigatória e de caráter deliberativo para organização de um curso.

Com base na análise crítica de Apple (2002) que se coaduna com a perspectiva racial crítica desta investigação e nos parâmetros da análise documental descritos por Cellard (2012), é que foi realizado o primeiro movimento analítico dos documentos pesquisados. A análise de exploração documental consistiu em: identificar a autoria, o contexto social global, a natureza e a lógica interna de tais documentos. Como afirmei, para proceder à crítica analítica das DCN e PPC de cursos de pedagogia, a metodologia apoiou-se em uma abordagem qualitativa e

compreensiva produtora de inferências que procuraram ir além do que foi objetivamente detectado neste primeiro movimento analítico.

O segundo procedimento analítico preocupou-se em identificar unidades de registro que, segundo Lüdke e André (1986), permitem a identificação de elementos específicos de conteúdos, tais como palavras, tópicos, temas e expressões. Conforme afirma Van Dijk (1993), no discurso público sobre assuntos étnicos, o abuso racista manifesto se tornou raro ou marginalizado, o que implica afirmar que a sinalização de associações negativas pode ocorrer de maneira camuflada. Dessa forma, as armadilhas do jogo conceitual discursivo que atravessam a abordagem das relações étnico-raciais como um discurso indiretamente pontuado em discursos oficiais provocaram-me a pesquisar e selecionar vocábulos próprios, capazes de revelar, explicitamente, os contextos textuais nos quais as referências à questão étnico-racial foram identificadas.

O terceiro movimento analítico desta pesquisa caracterizou-se pelas encruzilhas metodológicas que desembocaram na elaboração dos “*ipàdés* metodológicos”.

Uma das narrativas dos enredos afro-brasileiros contam que Esù ganhou o poder sobre as encruzilhadas na mesma época em que Oxalá fabricava os seres humanos. Envolto na demanda dessa fabricação, coube a Esù o recebimento das oferendas, isto é, os *ebós* dedicados a Oxalá. O serviço foi tão bem-feito que, para recompensar Esù, Oxalá determinou que quem viesse ou voltasse da casa dele deveria pagar também alguma coisa a Esù.

Esù trabalhava demais e fez daquela encruzilhada a sua morada. Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa. Esù ficou rico e poderoso. Ninguém pode mais passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa a Esù. (PRANDI, 2001)

O ritual de *ipàdé*, presente em alguns preceitos religiosos afro-brasileiros, consiste num ritual de preparação dos *ebós*, que são as oferendas (elementos naturais devidamente selecionados) aos orixás. Trata-se de um fundamento direcionado para saudar os ancestrais e que é realizado unicamente por mulheres. Esse é um rito fundante da saudação a Esù. O propósito é que como entidade mensageira entre o mundo dos humanos e o mundo sagrado, Esù estabeleça essa ponte trazendo as respostas do *Òrún* (céu, firmamento) às dúvidas humanas.

Para comunicar uma pesquisa científica é também fundamental o emprego de técnicas ritualísticas, em conformidade aos padrões acadêmico-científicos, organizadas a fim de permitir que se produza e comunique uma tese. O propósito é que essas técnicas funcionem como pontes que possibilitem a obtenção de respostas a serem oferecidas como chave de leitura de determinadas dúvidas humanas. É neste sentido que esta tese elabora os “*ipàdés*

metodológicos” que, de forma conjunta, contribuem para problematizar a questão da pesquisa: o que os projetos pedagógicos de curso de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo revelam (ou não) sobre a EREER e como delineiam suas propostas de combate ao racismo?

Neste sentido, foi a identificação dos vocábulos no texto e a verificação do contexto em que as questões relacionadas a EREER foram operadas que permitiu a construção das categorizações. Para cada grupo de documentos analisados – diretrizes curriculares e PPCs – diferentes vocábulos, contextos e sentidos compuseram esse ritual do *ipàdé* metodológico.

No caso das políticas curriculares, abordagens legais, integrativas e específicas informaram as tipologias que caracterizaram a análise empreendida na quinta seção. No caso dos PPCs, marcos legais, temática disciplinar, componentes disciplinares e referencial bibliográfico, além da dimensão política, social e docente constituíram as categorias da leitura documental abordadas na sexta seção desta tese. Esse movimento de categorização representou uma forma de sistematização dos dados, um processo característico da unidade de análise, tal qual concebem Lüdke e André (1986).

O ritual do *ipàdé* metodológico dessa tese deu-se por meio de análises sobre as categorizações realizadas, de modo a investigar se/como se revelam as propostas de combate ao racismo em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004). A análise realizada ancorou-se em referenciais da afroperspectividade teórica e na ética responsiva e sentido de existência de Esù, entendido como movimento que codifica e dá sentido às capacidades de criação e diálogo dos seres que é o fundamento que dá sentido e cruza toda e qualquer possibilidade. Esù lança os seres na capacidade de assumir suas presenças como respostas responsáveis que darão o tom do acabamento de suas existências. (RODRIGUES JR., 2018)

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivências. (CONCEIÇÃO, 2017)

Contam que quando todos os Orixás chegaram à Terra, organizaram reuniões onde Oxum, a orixá da fertilidade, não foi admitida. Oxum ficou aborrecida por ser posta de lado e não poder participar de todas as deliberações. Para se vingar, tornou as mulheres estéreis e impediu que as deliberações chegassem a resultados favoráveis. Desesperados, os demais orixás dirigiram-se a Olodumaré e explicaram-lhe que as coisas iam mal sobre a terra, apesar das decisões que tomavam em suas assembleias. Olodumaré perguntou se Oxum participava das reuniões e os orixás responderam que não. Olodumaré explicou-lhes então que, sem a presença de Oxum e do seu poder sobre a fecundidade, nenhum de seus empreendimentos poderia dar certo. De volta à Terra, os Orixás convidaram Oxum para participar de seus trabalhos. Em seguida, as mulheres tornaram-se fecundas e todos os projetos obtiveram felizes resultados. (PRANDI, 2001)

Abordagens ocidentais sobre Oxum relacionam-na apenas às suas características de beleza e sedução. Esse tipo de leitura é tipicamente eurocentrada, na medida em que esvazia a potência política e transformadora deste arquétipo ancestral afrodescendente. O enredo referido representa o arquétipo de uma divindade que reconhece seu próprio valor e determina, utilizando-se de suas potencialidades, a obrigatoriedade de sua participação em decisões políticas.

Oxum traz em si o poder da fecundidade. Numa perspectiva filosófica africana (RIBEIRO, 2020), a possibilidade de gerar potências pode vir em forma de seres humanos, gerados no útero, mas também pode advir de um processo educativo emancipador que gesta potências na medida em que possibilita aos aprendizes agir para transformar-se e transformarem o mundo, em prol do bem comum. Essa fecundação tem sido característica das ações do movimento negro, tal como descrito por Gomes (2017). Na ação de promover as reflexões sobre

a educação das relações étnico-raciais, o movimento negro brasileiro²⁹ assume, nessa leitura, o arquétipo de Oxum e organiza-se como potência, reeducando as relações entre as pessoas e reivindicando seu lugar nas decisões de poder do Estado.

Na contemporaneidade, os processos que envolvem a educação e as relações étnico-raciais no Brasil apresentam-se como pauta política explícita em toda a história do movimento negro brasileiro desde o início do século XX, pois a interdição ao acesso à Educação constituiu-se como um significativo entrave social à emancipação de pessoas negras, inclusive ao mundo do trabalho (GOMES, 2017).

Estudos críticos dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, pautadas em uma dada epistemologia, são elementos fulcrais para consolidação de uma determinada estrutura de poder. O processo colonizador assumiu as epistemologias como um campo valioso de disputa de poder determinando os fundamentos lógicos e os valores eurocêntricos com relevância política superior aos demais conhecimentos existentes. Esse processo deu origem ao que Santos (2007) conceituou como a linha abissal do pensamento que separa o domínio do direito (humanidade) do domínio do não direito (desumanidade).

Esse processo também tomou conta do imaginário social ocidental, outorgando aos sujeitos africanos a condição de “coisificação” e contribuindo para a miserabilidade histórico-cultural de heranças e herdeiros africanos. Nesse sentido, o ato de coisificar foi exponencial nessa ação redutiva do ser negro e o papel da escravização dos povos africanos foi determinante na invisibilização do legado e das epistemologias africanas.

O silenciamento e as inúmeras tentativas de aniquilamento epistêmico de base africana imposto pelos processos coloniais e colonialidades dele decorrentes (MALDONADO-TORRES, 2005) elevaram conhecimentos eurorreferenciados à condição de verdade e totalidade, acentuando sua condição eurocentrada como padrão epistemológico. Recuperar a pujança de Oxum implica (re)considerar a pluriversalidade (RAMOSE, 2011), isto é, as diversas fontes e formas que podem caracterizar epistemologias científicas. Nesse sentido, esta pesquisa foi, metafórica e narrativamente, introduzida por enredos afro-brasileiros e analisada por meio do referencial que compõe a afroperspectividade teórica apresentada na seção anterior. Atendendo ao objetivo de analisar como se revelam (ou não) propostas de combate ao racismo em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), conforme definições presentes nas Diretrizes

²⁹ O termo “movimento negro brasileiro” utilizado nesta tese, embora apresente-se no singular, pretende referir-se ao conjunto de movimentos negros representativos de uma época, tendo em vista a diversidade de manifestações e objetivos que os mobilizam. Nesta perspectiva, agrega-se o fator da unicidade de um movimento organizado e liderado pela população negra, com vistas à sua emancipação.

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), esta seção inicia uma abordagem analítica contextualmente implicada que, parte da premissa de que o debate sobre reservas de vagas étnico-raciais para acesso ao ensino superior público, oferece mais subsídios para o processo de análise das propostas de combate ao racismo presentes em diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2004; 2006; 20015; 2019) que orientam os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo e contempladas nesta pesquisa, a saber: USP, UNICAMP, UNESP, UNIFESP e UFSCar. Neste sentido, esta quarta seção foi estruturada por meio da compreensão de que o acesso de estudantes não-brancos à universidade é um elemento importante para tensionar a supremacia branca dessas instituições. Em vista disso, compreender o contexto sociopolítico nacional vigente à época de elaboração e produção de políticas de ações afirmativas com recortes étnico-raciais é um fator importante para delimitar, histórica e sociologicamente, como se construiu o discurso sobre raça e combate ao racismo no jogo de poder que rege as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

A fim de contemplar o referido contexto, esta seção apresenta algumas características da estruturalidade do racismo na área da Educação: iniquidades raciais seculares evidenciadas por meio de dados estatísticos e experiências de racismo; supremacia branca comprovada por meio de diferentes estratégias de manutenção dos espaços de poder e privilégio do grupo branco e a ausência de um debate sobre raça e racismo ratificado pela inclusão de termos conceituais vagos e de reformas políticas focadas apenas no aspecto socioeconômico.

O texto se inicia com uma análise dialógica entre dados estatísticos nacionais e experiências de racismo. Em seguida, recupera o histórico do debate sobre raça e racismo em políticas nacionais de educação demonstrando as tensões estabelecidas entre as demandas do movimento negro e a resistência institucional de universidades públicas localizadas em São Paulo, fato ainda mais evidente quando entram em cena as ações afirmativas com recortes étnico-raciais como forma de acesso dos estudantes não-brancos ao ensino superior público. Esta conjuntura foi reveladora do quanto as dinâmicas das relações raciais estão estruturadas e institucionalizadas, inclusive nas políticas em educação, de forma a reiterar o poder político e cultural da supremacia branca.

4.1 Facetas do racismo na educação nacional

O espelho de Oxum é ferramenta estrategista na luta política. Leituras ocidentais realizam uma interpretação narcisista de Oxum. Entretanto, Oxum dança com o espelho virado para fora, contrário a si, por isso, quem olhar para ela verá a sua autoimagem refletida. O racismo à brasileira (FERNANDES, 1972), que reconhece a existência do fenômeno racial ao mesmo tempo em que se distancia dele e nega a sua estruturalidade, não consegue encarar o espelho de Oxum porque reluta em enxergar-se. Nesse sentido, ações e proposições do movimento negro persistem, pois aquele que não cultiva seu campo morre de fome, como sentença o provérbio africano apresentado na epígrafe da segunda seção desta tese.

Discorrer sobre o racismo, afirma Kilomba (2019), configura um discurso sobre o indizível. O racismo é um complexo sistema pautado em violências que estruturam aspectos fundamentais de sociedades e subjetividades por ele atravessadas. Os estudos estatísticos, muitas vezes, compõem as únicas análises raciais que pautam estudos e pesquisas hegemônicas, sobretudo quando realizado por e para o grupo branco, tais análises revelam apenas uma visão macroperspectivista do fenômeno racial (ESSED, 1991; KILOMBA, 2019). Nesta seção, além das narrativas de enredos afro-brasileiros, estão presentes também relatos autobiográficos que se apresentam como uma possibilidade para perturbar a normalidade da branquitude (BENTO, 2002) e construir um caminho disruptivo à macroperspectiva. Por meio das experiências com o racismo, os relatos são capazes de confrontar as imunidades auferidas pela branquitude, desnaturalizando o que estava subentendido como normal.

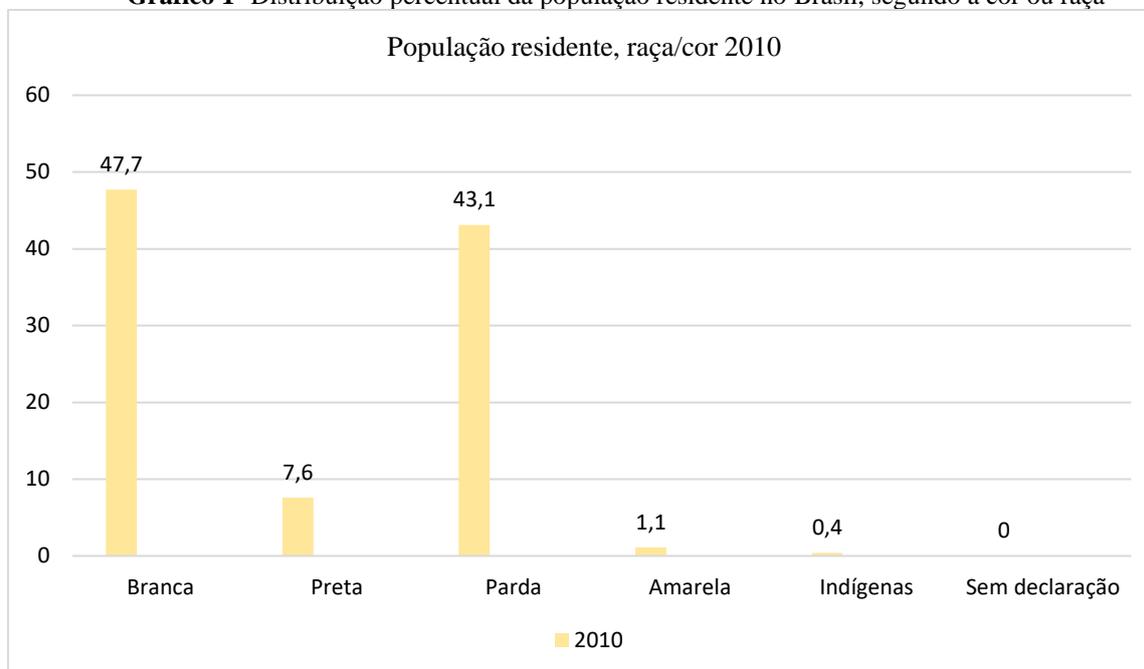
No decorrer desta análise e ultrapassando a tecnicidade dos dados, experiências de racismo serão utilizadas para dignificar e humanizar os corpos negros que “pintam” esses índices estatísticos. São as minhas próprias experiências de mulher negra ou, tal qual a assertiva de Evaristo (2017) na epígrafe desta seção, minhas próprias escrevivências.

Recuperar a história de institucionalização da EREER no contexto do ensino superior público não poderia ocorrer sem uma análise conjuntural de fatos e acontecimentos políticos que atravessam a abordagem desse campo de conhecimento em diretrizes curriculares nacionais que orientam os cursos de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

Para a análise estrutural das questões de raça e racismo é fundamental levarmos dois fatores em consideração. O primeiro deles indica que a população negra, constituída da

somatória das parcelas preta e parda, representa mais da metade da população residente no Brasil, conforme apresenta o gráfico 1.

Gráfico 1- Distribuição percentual da população residente no Brasil, segundo a cor ou raça



Fonte: Censo Demográfico 2010, (BRASIL/IBGE, 2011)³⁰.

Em 2010, o Brasil contava com uma população de 191 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,1%) e 817 mil como indígenas (0,4%), segundo dados contabilizados pelo Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2011 (BRASIL/IBGE, 2010).

O segundo fator indica que, embora constitua maioria em números absolutos, a população negra está maciçamente situada numa condição de desvantagem social e econômica. Este estado de inferioridade social acaba por demarcar a estrutura de privilégios que caracteriza a população branca, conferindo-lhe os maiores salários, mais e melhores oportunidades de trabalho e mais tempo de dedicação aos estudos formais, dentre outros fatores, conforme está representado na tabela 1.

³⁰ O censo demográfico trata-se de um mapeamento realizado decenalmente. A última data desse recenseamento, realizada pelo IBGE, é de 2010. Entretanto, em razão da pandemia SARS-CoV-2, também designada COVID-19, a coleta de dados do novo censo, que aconteceria em 2020, teve que ser adiada. No começo deste ano, o presidente Jair Bolsonaro sancionou o “Orçamento 2021” e realizou um significativo corte de verba para o Censo Demográfico. A realização ou não de um novo Censo trata-se de uma decisão que até a presente data, não foi regulamentada.

Tabela 1 - Desigualdade entre índices, segundo critério de raça, no Brasil, de 2001 a 2010

Raça/cor	Média de anos de instrução formal (anos)		Taxa de analfabetismo (%)		Rendimentos médios (\$)		População desempregada (números absolutos)	
	2003	2013	2003	2013	2003	2013	2003	2013
Branca	7,6	8,8	7,1	5,2	1.112,12	1.607,76	3.978.253	2.514.615
Negra	5,7	7,2	16,9	11,5	550,46	921,18	4.283.317	3.935.297

Fonte: Anexo estatístico da publicação Políticas Sociais – acompanhamento e análise (IPEA); Microdados da Pnad (BRASIL/IBGE, 2011)³¹

O decênio abordado na tabela 1 tem início exatamente com a primeira política de um conjunto de ações afirmativas de âmbito nacional – a Lei nº 10639/03 (BRASIL, 2003), demandada pelo movimento negro já desde a primeira metade do século XX e assinalada como política governamental apenas na primeira gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com as prerrogativas prescritas nos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” passou a integrar o currículo oficial da rede brasileira de ensino. Nos anos subsequentes deu-se a criação e alteração de órgãos políticos que incluíram e responsabilizaram-se por políticas e projetos que preconizavam o combate ao racismo, como é o caso, por exemplo, da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), em 2004, e da alteração da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) para SECADI, em 2010, em razão do acréscimo da categoria “inclusão”.

Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) foi finalmente aprovado, após uma década de trâmites legislativos, entretanto, nesse documento há apenas menção a adoção de políticas de ações afirmativas. O debate explícito sobre a reservas de vagas com recortes étnico-raciais se concretizou apenas em 2012. Em vigor, temos duas leis específicas sobre a reserva de vagas étnico-raciais em âmbito público: a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012

³¹ Para este gráfico foram consultadas as seguintes tabelas: Média de anos de estudos de instrução formal, segundo categorias selecionadas - Brasil e grandes regiões - 1992 a 2013; Taxa de analfabetismo, segundo categorias selecionadas - Brasil e grandes regiões - 1992 a 2013; Rendimentos médios reais recebidos no mês em todas as fontes, segundo categorias selecionadas - 1992 a 2013; População desempregada, segundo categorias selecionadas - 1992 a 2013.

(BRASIL, 2012), e a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. A primeira refere-se ao acesso às universidades públicas federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, e a outra, aos concursos públicos de âmbito federal, às autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista controladas pela União. É importante considerar que tais demandas políticas, por décadas reivindicadas pelo movimento negro, foram e são de extrema importância para estruturar mudanças significativas, ainda que lentas, no processo de justiça social para a população negra brasileira. Entretanto, embora fundamentais a longo prazo, essas alterações legislativas não cumpriram a função de provocar alterações imediatas na conjuntura político-social que cerca as vidas negras, dentre outros motivos em função de que políticas de ações afirmativas precisam estar circunscritas a um amplo conjunto de ações políticas, integradas entre si, de forma a constituir um programa de reestruturação social. Os empecilhos políticos e jurídicos mobilizados pelas gestões institucionais, que conferem lentidão aos processos, também funcionam como um exemplo de barreira ao enfrentamento do racismo.

Ao longo do decênio representado na tabela 1, eu ingressei no mercado de trabalho e concluí minha graduação em pedagogia. No colégio em que eu lecionava, era a única professora negra. No curso de graduação, concluído na Universidade de São Paulo (USP), as alunas negras eram uma minoria e, no grupo docentes daquele curso, havia um único professor negro. De qualquer forma, a discussão sobre raça e racismo não tangenciou os currículos que me atravessaram durante aqueles anos de estudo.

Meu ingresso como docente da educação pública esteve marcado por continuar sendo a única profissional da educação negra (primeiro como professora, depois como orientadora pedagógica) nas escolas ou redes em que trabalhei. Em suma, meu percurso de exceção confirma a regra que aflige a população negra, excluída dos espaços de gestão e poder da sociedade, sem condições estruturais para acessar e dar prosseguimento aos estudos básicos e profissionais de maneira a disputar um posto de trabalho que ofereça remuneração mais elevada; não sem ter que enfrentar, combater e sobreviver ao racismo presente na conjuntura desse percurso.

O IBGE aponta que, em 2003, a população branca apresentava 1,9 anos de estudos a mais que a população negra e, ao longo de dez anos, essa diferença diminuiu apenas 0,3 anos de estudo. Dentre os analfabetos, em 2003 havia 9,8% mais analfabetos negros que brancos; em 2013 as estatísticas ainda mantiveram essa diferença apresentando uma diferença de 6,3% entre a população branca e a população negra.

Um fator de forte impacto na educação tem relação com os rendimentos médios dos cidadãos. A diferença salarial entre brancos e negros aumentou ao longo da década analisada na tabela 1, garantindo à parcela branca uma qualidade de vida socialmente mais equilibrada e, privilegiada, quando comparada à população negra. Pesquisas como as de Henriques (2002) corroboram os resultados desta análise ao concluir que, após a expansão do ensino público brasileiro durante o século passado, embora a média de escolaridade da população tenha se elevado e a taxa de analfabetismo tenha sido reduzida, com o consequente aumento da matrícula escolar em todos os níveis de ensino, esses avanços não diminuíram a desigualdade entre brancos e negros.

Portanto, ao analisar dados estatísticos e experiências de racismo na sociedade brasileira, é possível aferir que os padrões que imprimem desigualdades entre brancos e negros alteram-se regularmente, mas não apresentam diferenças significativas para elevar o padrão social da população negra a ponto de confrontar a supremacia branca que se revela nos dados qualitativos e quantitativos da estrutura social brasileira. É nesse sentido que podemos falar sobre o sentido do privilégio social branco e sobre a forma como a educação é parte dele.

4.2 Entre o racismo e o antirracismo nas políticas em Educação

Segundo o dicionário Michaelis (2020) privilégio representa a vantagem ou imunidades especiais gozadas por uma ou mais pessoas, em detrimento da maioria. No caso do Brasil, o privilégio é branco porque desde a política colonial a estrutura sociopolítica está pautada na superioridade do grupo branco em detrimento da população negra e da indígena. A referida superioridade foi e é adquirida sobre bases violentas, isto é, mediante parâmetros que vão sendo socialmente construídos e mantidos para negar e usurpar direitos e dignidades humanas, sobretudo dos grupos não-brancos.

O acesso e permanência à educação formal foi negado ao grupo negro, sob diferentes aspectos, desde o advento da República (DÁVILA, 2003; ROMÃO, 2005). A exigência de padrões como uniformes escolares e materiais didáticos específicos (adquiridos por conta própria), a vigência do período diurno, o silenciamento sobre aspectos e versões envolvendo histórias e heranças da população afrodescendente e indígena na História do Brasil, tais como revoltas e rebeliões empreendidas pela população negra contra o sistema escravocrata na época colonial tais como a Revolta dos Malês e a Revolta da Balaiada, e contra a opressão racial na época republicana como no caso da Revolta da Chibata, por exemplo, são exemplos que evidenciam como gestão política e processos persistentes de produção de indigência cultural - epistemicídio (CARNEIRO, 2005; RAMOSE, 2011) têm sido ferramentas utilizadas pela padrão hegemônico da branquitude para manter a exclusão dos grupos racializados. Essa abissalidade social ou linha de cor, como definiu Du Bois (2007 [1899]), vêm se mantendo como ponto de partida do grupo branco há centenas de anos e, no presente, pode ser percebida em todos os âmbitos da vida social, revelados no levantamento dos dados estatísticos da população brasileira, tal qual apontado nesta pesquisa.

Acesso e permanência na educação são fatores que, nos últimos anos, sofreram uma alteração positiva mediante a adoção, em âmbito federal, de políticas de ações afirmativas. Mesmo assim, as inúmeras possibilidades de exclusões do grupo negro estão presentes nos sistemas de ensino: tanto nas resistências para implementação de políticas de acesso com recorte étnico-racial, como se pode observar no debate conceitual elaborado ao longo da subseção 4.3, como na inclusão da temática étnico-racial nos currículos de formação profissional, temática analisada na sexta seção desta tese.

Analisar a conformidade e o diálogo que políticas de acesso, como a reserva de vagas étnico-raciais, e de permanência, como outras políticas educacionais, tecem na trama social, possibilita a demarcação da desigualdade racial como um fenômeno estrutural à sociedade brasileira (e, antes disso, ao sistema capitalista e neoliberal). É, portanto, uma conjuntura de fatores negativos (pertencentes às mais diferentes áreas sociais) que delimita a exclusão social e/ou um acesso marginal como norma de sociabilização da população negra na sociedade brasileira. Essa realidade está posta desde o início da colonização, como condição estrutural ao projeto colonial (QUIJANO, 2000) e ao sistema capitalista. As exceções, nesses casos, apenas reafirmam a normatividade operante deste quadro social.

Segundo Goldberg (2002), a raça informa as ordenações, os desenvolvimentos e as transformações sociais que têm estruturado os Estados Modernos. Sob essa ótica, estas estruturas foram conjunturalmente conceituadas por este autor como “Estado racial”. Goldberg (2002) reitera ainda que os aparatos e tecnologias desses Estados Modernos têm servido para modificar e reificar referências e expressões raciais, assim como produzir subjugações e exclusões racistas que, na organização contemporânea de muitos “Estados raciais”, têm se manifestado por meio do silêncio sobre a estruturalidade dessa questão; sobre uma simplista e ambivalente caracterização ou representação de identidades sociais não-brancas, racializadas pelo sistema colonial; também por meio de abordagens não-críticas, celebratórias do multiculturalismo ou mesmo pela completa negação de tudo isso (como preconizam visões “pós-raciais”).

Tal qual pode ser analisado nos estudos de Romão (2005) e Dávila (2003), recuperar acontecimentos da história da educação no Brasil pode oferecer dados e fatos que apontam a raça e o racismo como estrutura constituinte e operante no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, movimentos como a “Imprensa Negra” e “Frente Negra Brasileira” (este último tornou-se inclusive um partido político) tinham como foco a integração da população negra à economia industrializada, ao sistema de ensino e à sociedade civil. Esta integração, entretanto, não era uma aceitação cega aos valores hegemônicos europeus que, muitas das vezes, eram tomados como alvo de críticas (SILVA, 2014).

É relevante considerar que, nesse período, alguns movimentos negros, como os acima apontados, marcando seu lugar de resistência a um sistema educacional que ignorava quando não desprezava subjetividades negras, se incumbiram de assumir para si a função política da educação, isto é, criaram seus próprios espaços e processos educacionais na tentativa de ofertar instrução escolar e formação política, já que a escolarização oferecida pelos poucos

agrupamentos escolares públicos muitas vezes não atendia às necessidades e demandas da população negra (GONÇALVES; SILVA, 2000) .

Adentra na escola, por consequência, a ideia de que a trajetória escolar do negro é determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, não se levando em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência ao mesmo tempo, deste segmento no sistema educacional. (Romão, 2005, p. 11)

Esta assertiva permite inferir que a estrutura da educação estava pensada, sobretudo, com base na condição social (horários, localidades, condições materiais etc.) das crianças brancas e, por isso, as crianças negras tinham pouco e por vezes nenhum acesso a esse sistema de ensino. Se a escolarização do início do século XX inclui a condição de vida branca e exclui a condição negra, acaba por reiterar propósitos coloniais que indicam o privilégio da branquitude, normatizando iniquidades sociais e estruturando os sistemas de ensino, ainda que isso não seja oficialmente assumido.

Na década de 1930, a criação do Ministério da Educação no Brasil associado à área da Saúde, deu origem ao primeiro departamento público oficialmente voltado para as questões educacionais – Ministério da Educação e Saúde (MES). A intenção de construir uma identidade brasileira, moldada nos termos raciais, foi o estopim para administração de práticas educacionais higienistas e eugenistas, ambas fadadas ao que a ideologia da época conceituava como “melhoramento da população brasileira”. Dávila (2003) evidenciou como o propósito de melhorar a sociedade brasileira por meio de um processo de branqueamento da sua população esteve associado à gestão política, administrativa e à finalidade dos projetos educativos do Estado.

Dávila (2003) afirma que apesar das divergentes lideranças políticas que assumiram a direção da Educação no Brasil na primeira metade do século XX – desde os reformadores progressistas (também conhecidos pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova) aos conservadores do Estado Novo –, a colonial estrutura racial continuou a guiar o foco ideológico das políticas educacionais brasileiras, moldando os currículos de formação de crianças e de professores. Segundo esse autor, apesar de algumas discordâncias pontuais sobre alguns aspectos da política educacional, elites de esquerda e de direita concebiam a relação entre educação e raça da mesma forma.

Uma crença central nessa análise é que a ideologia racial é uma metanarrativa, significando um complexo de valores e categorias conceituais que guiaram as

maneiras pelas quais os educadores projetavam instituições e práticas. (...) Em outras palavras, instituições e práticas aparentemente desprovidas de ideologia racial eram geralmente aqueles lugares onde a raça desempenhava o maior papel. (DÁVILA 2003, p. 14)³²

O sistema educativo tem sido, desde seu nascedouro, um lócus de representação da hegemonia branca e do racismo. Recuperar esses tempos históricos é fundamental para demarcarmos a longevidade desse estado racial (GOLDBERG, 2002). É com base nesses pressupostos, impregnados na cultura institucional escolar, que avançamos no tempo para abordar como, historicamente, a educação das relações étnico- raciais se tornou uma demanda a constar nas políticas públicas em educação.

Em 1995 aconteceu a histórica “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, ocorrida em 20 de novembro, em Brasília. Diferentes representações de movimentos negros estiveram presentes neste ato que, dentre outras demandas, exigiram a elaboração de políticas públicas para população negra.

Os principais representantes desse protesto foram recebidos na sede do Governo Federal e entregaram ao presidente da República, à época Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma carta de reivindicações que, dentre outras questões, se referiam ao que anos depois foi oficialmente reconhecido como políticas de ações afirmativas. Em resposta, o Governo Federal criou dois grupos de trabalho: o “Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra” (GTI) e o “Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação” (GTEDEO), ambos instituídos em 1996.

Essas ações decorreram no primeiro mandato da gestão presidencial de FHC. Houve ainda um segundo mandato daquele governo e, em que pese o reconhecimento oficial por parte do Presidente da República de que a desigualdade racial existia no Brasil (CARDOSO, 1997), a organização de algumas ações políticas para inserção do debate racial na agenda pública nacional não resultou em nenhuma política pública oficializada àquela época. Essa estratégia de reconhecer publicamente a desigualdade racial, mas não mobilizar políticas compromissadas a desestruturar o racismo, tem sido um comportamento recorrente nos discursos das elites de poder (políticas, econômicas e simbólicas) e fragiliza as bases estruturais de enfrentamento ao racismo. Ao analisar as relações entre discurso e racismo, Van Dijk (2001) afirma que:

³² *A belief central to this analysis is that racial ideology is a metanarrative, meaning a complex of values and conceptual categories that guided the ways educators designed institutions and practices. (...) In other words, institutions, and practices seemingly devoid of racial ideology were commonly those places where race played the greatest role. (DÁVILA, 2003, p. 14)*

O discurso da elite pode constituir assim uma forma de racismo da elite. Da mesma maneira, a (re)produção dos prejuízos étnicos que fundamentam tais práticas verbais assim como outras práticas sociais ocorrem em grande parte através do texto, da conversa e da comunicação. Em resumo, especialmente nas sociedades da informação contemporâneas, o discurso se aloja no coração do racismo. (p. 191)³³

É relevante considerar que, no contexto neoliberal das políticas públicas em educação, também se faz uso do combate ao racismo como estratégia à própria manutenção da lógica neoliberal (MONTEIRO, 2010), a exemplo da aprovação de políticas focais na década de 1990-2000, em que se delineia uma política ou programa focalizado em um grupo populacional de forma restritiva, economizando recursos que poderiam ser empregados em larga escala. O reconhecimento do racismo e a valorização da diversidade, por vezes, são apropriados pelas elites (econômica, política e intelectual) de forma a engendrar soluções paliativas, que não reconhecem nem atuam estruturalmente sobre as desigualdades. É o caso das políticas de reserva de vagas étnico-raciais, popularmente conhecida como "cotas", se tomadas como uma política singular. Sem outras políticas e programas articulados às cotas étnico-raciais não se organiza, efetivamente, uma proposta estrutural de combate ao racismo, conforme revelam análises sobre os dados estatísticos da população negra (HENRIQUES, 2002).

A assertiva acima implica considerar que há necessidade não apenas de condições materiais que efetivem a permanência de estudantes cotistas no ensino superior, é também imperativa a readequação e/ou alteração dos currículos das universidades de forma a observar histórias e culturas produzidas pelos grupos-alvos das políticas de ações afirmativas que, não obstante, têm estado ausente das propostas curriculares institucionais, conforme aponta a sexta seção desta tese, corroborando a perspectiva do epistemicídio trazida por Carneiro (2005). Neste sentido, o ingresso e a permanência dos grupos racializados e subalternizados sem qualquer alteração nos currículos, pode significar uma estratégia de manutenção do *status quo*. Essa conjuntura tem mobilizado sujeitos, politicamente implicados e organizados, a reivindicarem políticas de pertencimento a estes espaços de poder.

Em 2001, o Brasil participou ativamente da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, devido ao intenso engajamento das

³³ *El discurso de la élite puede constituir así una forma importante de racismo de la élite. De la misma manera, la (re)producción de los prejuicios étnicos que fundamentan dichas prácticas verbales así como otras prácticas sociales ocurre en gran parte a través del texto, de la charla y de la comunicación. En suma, especialmente en las sociedades de la información contemporâneas, el discurso se aloja en el corazón del racismo.* (VAN DIJK, 2001, p. 191)

organizações negras brasileiras, com especial destaque ao protagonismo das mulheres negras no combate ao racismo e à discriminação racial, tanto no plano nacional (com os encontros e eventos que antecederam a Conferência Mundial) como no plano internacional³⁴. Segundo Carneiro (2002), as mulheres brasileiras concorreram decisivamente para a aprovação dos parágrafos relativos aos afrodescendentes e ofereceram contribuições originais para a aprovação da Declaração e do Plano de Ação daquela Conferência. Esse protagonismo do movimento negro num acordo de ordem internacional, nos remete ao arquétipo de Oxum e reforça a pujança de plantar as sementes de demandas sociais que, no governo seguinte, alcançaram desdobramentos em termos de políticas públicas.

Em janeiro de 2003, uma das primeiras ações da gestão presidencial do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi aprovar a Lei n.º 10639/03 (BRASIL, 2003). Naquele ano, também decorrente das medidas de ação afirmativa a serem efetivadas pelo Estado brasileiro e atendendo à relatoria que o movimento negro aprovou em Durban, houve a criação da Secretaria de Política e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que, embora tivesse *status* ministerial, não tinha correspondência orçamentária nem poder de negociação próprios a um Ministério da Presidência. É importante ressaltar que a responsabilidade da SEPPIR de desenvolver ações políticas transversais, embora necessária, tinha que ser validada como iniciativa do Estado, e não apenas como ação de uma única Secretaria.

Disputar e ocupar espaços de poder da branquitude é mesmo um caminho de entrecruzamentos – uma verdadeira encruzilhada de Esù – nos quais limites e desafios são, a todo o momento, colocados nas rotas, exigindo das representações negras maturidades políticas para lidar com o futuro sem olvidar o passado, exigindo que estratégias de Oxum sejam invocadas para galgar lugar de pertencimento nas decisões de poder e autorizando que a fertilidade e a prosperidade negra se instalem como projeto nacional.

Entretanto, o enredo não acaba aí, em verdade começa. Ocupar a arena política implica promover e organizar assentamentos.

Nos ritos afro-religiosos o assentamento é o espaço sagrado onde se materializa a presença de um orixá, onde se traça um poderoso laço entre pessoas vivas e suas ancestralidades; é uma história de vínculos, trocas e cuidado. A história confirma que ocupar espaços de poder constitui-se numa tarefa delimitada que, nesse caso, precisa ser realizada por

³⁴ “Entre as diferentes iniciativas desenvolvidas, destaca-se a Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras Pró-Durban, composta por mais de uma dezena de organizações de mulheres negras do país e coordenada pela ONG Criola, organização de mulheres negras do Rio de Janeiro; pelo Geledés/Instituto da Mulher Negra, de São Paulo e pelo Maria Mulher, do Rio Grande do Sul.” (CARNEIRO, 2002, p.209-210)

mãos e cabeças negras e indígenas, de forma a conferir dignidade e veracidade às lutas e anseios da maioria do povo brasileiro, organizando uma história de vínculos, trocas e, sobretudo, cuidado e afeto.

Em 2004, o MEC passou por uma reestruturação³⁵ que gerou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³⁶ e que se tornou, no âmbito do MEC, a principal pasta do governo responsável por ações voltadas para a diversidade e a educação das relações étnico-raciais. No mesmo ano, houve a aprovação do Parecer Federal CNE/CP 03/004 e da Resolução 01/004 que instituiu as DCNERER (BRASIL, 2004) sob relatoria da Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, consagrada intelectual e militante do movimento negro, além de professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em artigo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação, Rodrigues e Abramowicz (2013) afirmaram que no decorrer da gestão do Governo Lula, o MEC não apresentava uma posição única e coesa sobre uma ideia de diversidade que pudesse orientar as ações que ele assumia no âmbito da Educação. Vale considerar que, sob o guarda-chuva conceitual da diversidade, ficam subdimensionadas questões sobre iniquidade racial e racismo. A assertiva das autoras teve sua argumentação baseada na análise da gestão orçamentária dedicada aos programas e ações políticas voltadas para a questão da diversidade. Conforme a pesquisa dessas autoras, até o ano de 2006 o orçamento do MEC dedicado à diversidade, embora tenha recebido considerável aumento ao longo dos três anos de gestão, não superava 1% do orçamento total do MEC.

Apesar de uma variedade sem precedentes de programas dirigidos ao enfrentamento dos problemas decorrentes do racismo e direcionados para a diversidade, em termos gerais, pode-se afirmar que faltaram coordenação interministerial, coerência e comunicação entre os programas, e que as responsabilidades acabaram encapsuladas na SECAD, na SEPIR e na SPM³⁷. A defesa da diversidade e a luta pela igualdade racial passaram a fazer parte da retórica do governo, mas ainda não foram, efetivamente, elevadas ao status de política de Estado. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 27)

³⁵ Como elemento central desta reforma administrativa, a instituição da SECAD incorporou coordenações e programas que pertenciam a outras secretarias do MEC e assumiu integralmente as atribuições da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), ambas extintas. (BRASIL, 2004)

³⁶ Em maio de 2011, o Decreto n.º 7480, acrescentou o eixo “inclusão” à Secad que passou à sigla Secadi. Entretanto, em maio de 2019, via Decreto n.º 10 195, o presidente Jair Bolsonaro reestruturou o Ministério da Educação e extinguiu a Secadi.

³⁷ Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM)

As considerações de Rodrigues e Abramowicz (2013) reforçam tanto a ideia do Estado racial, conceituada por Goldberg (2002), quanto evidenciam a presença do racismo como componente discursivo da elite (VAN DIJK, 2001) e da sociedade, de modo geral. Esta análise permite inferir também que, embora o discurso do combate ao racismo fosse conteúdo de algumas políticas públicas, ele não se efetivava como um processo institucional de contínuo investimento.

Nesse sentido, a análise de Carreira (2019) demarca que, embora em 2004 a questão da diversidade na educação tenha alcançado as políticas públicas, o investimento do governo federal não as sustentou a longo prazo. Aumentos orçamentários significativos à SECAD/SECADI ocorreram, em 2005 e 2012, em decorrência de investimentos do governo dirigidos às ações de agendas específicas que integravam a secretaria, mas que não estavam, necessariamente, voltados à educação das relações étnico-raciais. Outro fator da falta de investimento diz respeito à fusão e inclusão de outras secretarias e programas à SECADI. Entre 2004 e 2014 existiu uma oscilação orçamentária que não ocupou, em momento algum, percentual maior que 5% em relação ao total de gastos do MEC (CARREIRA, 2019). Vale considerar que aquele orçamento compunha uma diversidade de programas (desde a educação de jovens e adultos, ao Programa Brasil Quilombola e o combate ao abuso da exploração sexual de crianças e adolescentes, dentre outros) que também continham diferenças e variações nos seus orçamentos. Tais registros orçamentários indicam que, a inclusão da educação das relações étnico-raciais dentro do leque conceitual da “diversidade”, não favoreceu um investimento objetivo para o combate ao racismo.

Alguns fatores devem ser levados em consideração para análise de trajetória do Governo Federal entre os anos de 2003 e 2016, que foi o período político que inseriu e apoiou, ainda que descontinuadamente, a pauta racial nas políticas públicas em educação. Segundo a pesquisa de Carreira (2019), com relação às políticas para diversidade, merecem destaque: o tempo de existência da SECADI, as questões de direito administrativo (relativas às licitações e partilhas orçamentárias); a adesão optativa de estados e municípios aos programas focados no atendimento da diversidade; a diminuição da equipe da SECADI e a desarticulação interna do MEC para melhorar a comunicação entre suas secretarias. A análise dessa conjuntura aponta a ínfima estrutura de sustentação das chamadas “políticas de diversidade”. A utilização do termo “diversidade”, em seu caráter genérico favorece, inclusive, a fragilização de enfrentamento ao racismo, na medida em que engloba diferentes frentes de luta e não nomeia nenhuma delas. Em termos de discurso trata-se de uma jogada estilística (VAN DIJK, 1992).

Por fim, Carreira (2019) refere-se ao fortalecimento político e ideológico de grupos ultraconservadores no cenário político nacional, marcando esse fenômeno também como empecilho ao progresso das políticas para enfrentamento ao racismo. Dos grupos ultraconservadores da atual sociedade brasileira, a autora destaca aqueles dos fundamentalistas religiosos, dos ruralistas e dos que compõem o movimento Escola sem Partido. De acordo com essa autora (p. 22), o conjunto destes grupos é o que “(...) levou a SECADI nos últimos anos a recuos em agendas estruturantes, à autocensura e, muitas vezes, a uma atuação caracterizada pelo que se pode chamar de “invisibilidade política estratégica”. É também esse cenário que caracteriza as eleições presidenciais de 2018, resultando na eleição e posse de Jair Bolsonaro na Presidência do Brasil em 2019. Essa realidade trouxe uma configuração ainda mais limitante ao cenário do combate ao racismo tornando-as, frequentemente, alvo de críticas negativas nos discursos oficiais do Estado.

A política capitalista neoliberal tem atravessado as gestões presidenciais brasileiras desde a década de 1990. No atual milênio e, inclusive, na área da educação, alianças políticas nacionais e internacionais realizadas entre partidos políticos, gestões públicas, empresas privadas e muitas vezes embasadas em pactos humanísticos internacionais, têm contornado as pautas de ordem racial de diferentes formas. Nesse sentido, a agenda antirracista pautada pelo movimento negro vai confrontando-se com os empecilhos estruturais das gestões políticas nacionais que têm renovado formas de desresponsabilizar-se da necessidade de criar, subsidiar e ampliar políticas de combate ao racismo, como narrado nos parágrafos anteriores.

Analisar como se revelam (ou não) propostas de combate ao racismo em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004), objetivo desta pesquisa, é tarefa pertinente tanto para marcar a necessidade de compromisso político do Estado e suas instituições com uma formação profissional de qualidade que se empenhe tanto em enfrentar o racismo estrutural, quanto para visibilizar movimentos de resistências ao cenário opressor da gestão política brasileira tensionando o racismo que regula esta sociedade, desde a sua colonização.

4.3 Universidades públicas em São Paulo e políticas de ações afirmativas

As chamadas políticas de ações afirmativas no campo da educação compreendem uma série de medidas, dentre as quais destacamos duas: primeiro o acesso ao ensino superior, que tem sido organizado por meio de sistemas de reservas de vagas com recortes étnico-raciais (em alguns casos associados a parâmetros socioeconômicos); e segundo, a permanência do estudante no ensino superior, para o qual deve-se considerar tanto o arcabouço material – moradia, alimentação, transportes etc. –, quanto o imaterial – qualidade do ensino, conteúdos e pesquisas.

As universidades públicas localizadas no estado de São Paulo são referência quando o assunto é a boa qualidade da educação superior pública no país, ainda que a estrutura dessas instituições apresente necessidades gritantes e emergentes. Tais instituições têm lugar de destaque nas pesquisas sobre relações étnico-raciais (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018), embora tenham demonstrado um evidente processo de resistência à adoção de políticas para implementação de cotas com enfoque étnico-raciais para acesso de estudantes ao ensino superior, conforme abordado no decorrer desta seção.

Nomeadamente, as universidades estaduais paulistas são quatro: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). As federais localizadas no estado de São Paulo são três: a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do ABC (UniABC), está última sem curso de pedagogia. A Univesp não foi considerada como objeto de investigação desta pesquisa porque não figura como fonte referencial em nenhum dos levantamentos bibliográficos acessados para esta pesquisa, como também não oferece cursos de pedagogia na modalidade presencial de ensino.

Para contextualizar o ensino superior público contemporâneo localizado no estado de São Paulo, é fundamental destacar que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) governa este estado e, conseqüentemente, a educação pública paulista, desde 1994. O âmbito federal encontra consonância com esse cenário entre os anos de 1995 e 2002, período em que o PSDB esteve à frente do governo brasileiro.

Em termos de gestão política brasileira, a década de 1990 foi marcada pelo advento do capitalismo neoliberal (CATANI; OLIVEIRA, 2000). Desde então, diferentes esferas de poder

(cultura, economia e educação, por exemplo) estiveram respaldadas por orientações que estruturaram ordenações e regulações sociais sob óticas da liberdade econômica, regulada pelo mercado financeiro, e por políticas públicas nacionais e internacionais. Segundo Monteiro (2010), na área da educação exerceram fortes influências políticas as orientações da UNESCO, Banco Mundial e BID.

Sobre essas relações de poder, Apple (2006) considera que o Estado e a escola não ficam imunes a essas pressões, na medida em que as políticas governamentais acabam por estabelecer correspondências com as necessidades do capital. Afirma o autor que

As práticas educacionais precisam estar mais estreitamente alinhadas com o trabalho e os custos da pesquisa, e os pré-requisitos de desenvolvimento da indústria devem ser socializados e assumidos pelo Estado e pela universidade. (APPLE, 2006, p. 7)

No projeto capitalista neoliberal que tem gerido a educação brasileira, desde a educação básica ao nível superior de ensino, algumas políticas públicas têm cumprido o papel de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, além de se colocarem de forma subserviente ao modelo econômico hegemônico, como é o caso da nova organização do Ensino Médio, em vigor desde 2017, por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017.

No que se refere à educação superior pública, vale destacar que o investimento no aumento da formação de profissionais da educação, sobretudo no século XXI, tem se pautado por critérios quantitativos, mais do que qualitativos. Não obstante haver uma considerável ampliação das instituições e cursos de educação superior responsáveis pela formação desses profissionais, dois fatores precisam ser evidenciados: i) a maior parte dessa ampliação refere-se aos cursos de natureza privada; e ii) há um aumento das parcerias entre os setores público e privado no que tange ao financiamento da educação pública, o que caracteriza a tendência de privatização do ensino superior, conforme imperativo da lógica neoliberal (FÁVERO; BECHI, 2017).

A ampliação das oportunidades de acesso de estudantes ao ensino superior brasileiro no século XXI, e sua permanência nele, tem sido divulgada como uma bandeira de fortalecimento dos valores democráticos da sociedade; entretanto, esta é uma condição que merece ser problematizada, já que se desenvolve subsidiada por diretivas neoliberais. Numa sociedade como a brasileira, composta por uma população majoritariamente pobre e negra, o considerável aumento de profissionais da educação por meio de formação em nível superior tem sido maciçamente contemplado pelo ensino superior privado e por políticas que acabam por manter

o fosso da desigualdade racial entre negros e brancos, conforme apontado no parágrafo anterior. Políticas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior, têm ampliado o acesso à educação superior de uma classe social economicamente desfavorecida, mas não necessariamente negra. Essa tutelada abertura do espaço educacional a uma parcela de pobres e alguns poucos negros/as indica que, longe de representar o fortalecimento de valores democráticos, o acesso e permanência de estudantes no ensino superior têm atendido também aos interesses econômicos do Estado neoliberal.

São sobretudo as pressões populares de movimentos sociais, como o movimento negro, que pressionam, aceleram e fiscalizam a elaboração e execução de políticas públicas para acesso e permanência de estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro. A “Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e pela Vida”, realizada em 1995 e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância – realizada em Durban, em 2001, são dois importantes marcos históricos das reivindicações negras que aconteceram nesse contexto político neoliberal.

As gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) consideraram que este processo de acesso e permanência relacionava-se especialmente aos pobres, reafirmando hegemônicas análises sociais que consideram o conceito de classe como principal marcador das desigualdades sociais brasileiras e apresentando desconformidade com o que era declarado pelo movimento negro: a centralidade do enfrentamento ao racismo nas ações políticas nacionais.

Em âmbito federal, os governos brasileiros de FHC e Lula criaram políticas para subsidiar acesso e permanência de estudantes pobres ao ensino superior privado: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 1999 e ProUni, em 2004. As propostas de acesso e permanência que levassem em consideração a categoria étnico-racial, isto é, os Programas de Ações Afirmativas ou medidas de ações positivas com reserva de vagas étnico-raciais no ensino superior, conforme políticas e práticas recomendadas no Plano de Ação de Durban (2001), só foram executadas pela gestão federal da Presidenta Dilma Rousseff em 2012, por meio da Lei 12711/12 (BRASIL, 2012) que determinou que as IES federais reservassem 50% das vagas oferecidas aos estudantes oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; pessoas com deficiência também entraram no conjunto dessas reservas de vagas.

Vale destacar que, embora a política neoliberal tenha sido orientadora de ambas as gestões presidenciais (FHC e Lula), a política do PT construiu uma agenda política mais próxima às demandas do movimento negro, conforme algumas das indicações abaixo listadas:

i. 2003: o presidente Lula sancionou leis e medidas que passaram a integrar as Políticas de Ações Afirmativas, como a aprovação da Lei n.º 10639/03 (BRASIL, 2003) e a criação da SEPPIR (BRASIL, 2004), referidas em parágrafos anteriores;

ii. 2007: o investimento na educação superior ganhou novos contornos com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que teve por objetivo ampliar o acesso e a permanência de estudantes na educação superior pública. O programa consistiu num plano de reestruturação no qual cabia a cada instituição de ensino elevar as taxas de conclusão dos cursos de graduação e aumentar o número de cursos e/ou de vagas em cursos presenciais. Para tal, o programa previu a ampliação da mobilidade estudantil entre as instituições de ensino, o aumento de vagas principalmente no período noturno, a reorganização dos cursos de graduação e a diversificação das modalidades de educação, preferencialmente voltadas à profissionalização precoce e especializada (BRASIL, 2007). Todavia, é válido enfatizar que o governo federal condicionou as verbas do Reuni às universidades públicas que aderissem às ações afirmativas, fato que explica a adesão de grande parte das universidades federais, a algumas medidas de ações afirmativas (não necessariamente com critérios étnico-raciais), antes mesmo da consolidação da Lei n.º 12711/12 (BRASIL, 2012), conforme indica pesquisa organizada por Feres Júnior (2013).

iii. 2012: Após um tenso e longínquo processo de mobilização jurisprudencial do movimento negro, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou, por unanimidade, a Lei Federal n.º 12711/12 (BRASIL, 2012) que, ao determinar que metade das vagas das universidades federais fossem preenchidas por estudantes oriundos da rede pública de ensino, define, para todos os cursos, que estas vagas também fossem ocupadas por negros, indígenas e pessoas com deficiências em termos proporcionais à representatividade deste público na região/localidade onde se localiza o curso.

Em outras palavras, a constitucionalidade das cotas fortaleceu a agenda antirracista reivindicada pelo movimento negro, aumentando o espaço para as reivindicações do movimento e a problematização no debate público sobre os limites das políticas universalistas com foco na pobreza (dinâmica que até então não tinha sido questionada pela jurisprudência). (ARAUJO, 2019, p115)

Em conjunto, essas medidas de ações afirmativas e, sobretudo, as que se referem a reserva de vagas étnico-raciais de acesso ao ensino superior, alertaram a sociedade civil para o reconhecimento dos limites da ideia de igualdade abstrata entre brancos e negros na sociedade brasileira, bem como legitimaram a constitucionalidade das políticas de ações afirmativas.

4.3.1 Contextos nacionais e embates locais: entre o privilégio branco e a agenda antirracista

Para analisarmos os processos de adesão às reservas de vagas étnico-raciais por parte das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo estudadas nesta pesquisa: USP, UNICAMP, UNESP, UNIFESP e UFSCar, é importante considerar o que está exposto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) sobre esse assunto. Em seus art. 205 e 206, a CF designa ao Estado a função de assegurar a todos os cidadãos o direito à educação, alicerçando-se nos princípios da gratuidade, da igualdade de condições para o acesso e permanência, da gestão democrática e da garantia de padrão de qualidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. O art. 207 parte do princípio de que as universidades e as instituições de pesquisa científica e tecnológica gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Contudo, conforme assinala Araújo:

(...) a defesa da autonomia universitária tem sido um mecanismo eficaz na manutenção da fração da classe média alta e branca e na (re)produção do racismo institucional. A defesa da autonomia tem dificultado “as mudanças nas regras do jogo” e mantida intactas as estruturas de poder que asseguram a distinção da classe média das outras classes. (ARAUJO, 2019, p.105)

No Brasil, a primeira universidade a aderir às cotas étnico-raciais foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003. Nesta época, as universidades estaduais do estado de São Paulo já vinham desenvolvendo medidas de ações afirmativas, embora estas estivessem marcadas apenas por indicadores de classe social, ou seja, critérios socioeconômicos. No estado de São Paulo, o processo de acesso ao ensino superior por meio da categoria étnico-racial, tal como hoje o conhecemos iniciou-se com a UFSCar em 2007 e se estenderá, em termos de planejamento, até 2021, ano em que, segundo registros da USP (USP, 2017), o processo inicial de políticas de ações afirmativas com recortes étnico-raciais estará implementado.

É importante observar que, polemicamente, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNIFESP enviou ao Conselho Universitário um projeto de reserva de vagas étnico-raciais a

serem adotadas no acesso das turmas de 2004. O relato de um professor da instituição é bastante revelador dos sentidos desse processo,

Tomando por base os dados do vestibular 2003, observou-se que se considerássemos a inclusão de 10% de alunos negros e pardos provenientes da escola pública, as notas resultantes se situavam logo abaixo das dos que foram selecionados. (...) Tais observações levaram a PROGRAD a tomar a decisão de definir a linha de corte em 10%, uma vez que a nota do grupo cotista não discrepava muito dos que seriam aceitos. (...) A proposta acolheria um aumento de vagas de 10% destinadas às cotas no vestibular seguinte, evitando com isso a sensação de que os alunos pudessem ter uma diminuição de vagas. (SANTOS, 2012, p. 141-142)

O projeto inicial foi elaborado com base em dados quantitativos advindos das estatísticas de vestibulares anteriores, neste caso, os números foram a principal causa para justificativa da decisão. Contudo, a admissão de um compromisso político da UNIFESP com políticas de reconhecimento e reparação não foi um fator considerado pela instituição. Como é comum a todas as IES que implementaram políticas de ações afirmativas, os dados da UNIFESP (SANTOS, 2012) revelaram que, apesar de partirem de condições socioeconômicas desvantajosas e/ou de serem representantes de grupos racialmente inferiorizados, os alunos não-brancos apresentavam aproveitamento semelhante ao dos brancos. Não se pode olvidar que os esforços dos estudantes não-brancos tendem a ser maiores que os demais posto que, primeiramente, eles precisam ultrapassar algumas barreiras sociais para depois atingirem o padrão comum ao alunado branco, geralmente representante da elite paulistana, conforme aponta o estudo de Santos (2012). Outra informação importante é considerar que esta universidade criou uma cota extra, isto é, promoveu um aumento de 10% das vagas. A razão da ampliação das vagas foi considerar que o alunado branco precisava ser recompensado por conta da adesão institucional ao processo de reserva de vagas. Trata-se, evidentemente, da manutenção do privilégio branco, tal como alguns escravagistas que foram recompensados pela libertação de escravizados, no final do século XIX.

Em termos jurídicos, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) protocolou, em 2004, o Projeto de Lei 530 que obrigava as universidades e faculdades públicas estaduais a destinarem, no mínimo, 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino, dentre elas 30% seriam repartidas entre afrodescendentes e indígenas. Este projeto foi anexado a outro, o Projeto de Lei 321/2012 que instituía o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas e nas faculdades de tecnologia do Estado. Ambos os projetos tramitam na ALESP, em regime de urgência, desde 2014.

Os processos que envolvem as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo e o acesso de negros e indígenas ao ensino superior, tanto em termos institucionais quanto jurídicos, como evidenciam os parágrafos anteriores, são coerentes com dois grandes elementos que compõem a estrutura racista da nossa sociedade: o racismo institucional e a branquitude. Tais discussões, cunhadas originalmente nos idos da década de 1960 por ativistas do Partido Panteras Negras, evidenciam a atuação desses elementos no jogo de poder da sociedade.

A sociedade ou finge não saber desta última situação [o racismo institucional], ou é de fato incapaz de fazer algo significativo a respeito. (...) O racismo institucional depende da operação ativa e generalizada de atitudes e práticas anti-negros. (...) Esta é uma atitude racista e permeia a sociedade, tanto a nível individual como institucional, velada e abertamente (...) ³⁸
 Politicamente, as decisões que afetam a vida dos negros sempre foram tomadas por brancos - a "estrutura de poder dos brancos". (...) Diante das demandas dos negros, os multifacetados brancos se unem e apresentam uma frente comum. Isso é especialmente verdadeiro quando o grupo negro aumenta em número (...). Os brancos reagem em grupo, unidos para proteger interesses que eles percebem como seus - interesses possuídos com a exclusão daqueles que, por razões diversas, estão fora do grupo. ³⁹ (TURE; HAMILTON, 1992 [1967], p. 21-23)

O racismo institucional, portanto, está marcado pela presença de um movimento antinegro. Neste caso, por meio da (re)criação de barreiras geridas e impostas pelo grupo branco para impedir o acesso politicamente equiparado da população negra ao sistema público de ensino superior. A reação protetiva frente aos interesses e manutenções de poder do grupo branco, conforme aparece na citação, é representativa da elite intelectual acadêmica que gerencia o ensino superior público paulista e fundamenta o que, décadas depois, Bento (2002) conceituou como um pacto narcísico do e entre o grupo branco que, tanto simbólica como concretamente, silencia o papel que os brancos ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil, protegendo seus próprios interesses.

O precário apoio institucional das universidades analisadas nessa pesquisa e as instâncias públicas de poder, que mobilizaram um processo lento e inconcluso para garantir acesso e permanência de estudantes negros e indígenas ao ensino superior público localizado

³⁸ *The society either pretends it does not know of this latter situation or is in fact incapable of doing anything meaningful about it. (...) Institutional racism relies on the active and pervasive operation of anti-black attitudes and practices. This is a racist attitude, and it permeates the society, on both the individual and institutional level, covertly and overtly.* (TURE & HAMILTON, 1992, [1967], p. 21-22)

³⁹ *Politically, decisions which affect black lives have always been made by white people—the “white power structure.” [...] When faced with demands from black people, the multi-faction whites unite and present a common front This is especially true when the black group increases in number [...] The whites react in a united group to protect interests they perceive to be theirs—interests possessed to the exclusion of those who, for varying reasons, are outside the group.* (Ibidem, p. 22-23)

em São Paulo, indica que, possivelmente, esse cenário teria uma extensão temporal ainda maior, não fosse a atuação de movimentos sociais, sobretudo de movimentos negros do estado de São Paulo.

Em 2013, a gestão estadual paulista de Geraldo Alckmin (PSDB) aprovou o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), criado pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas – CRUESP. O PIMESP propôs o estabelecimento de um regime de metas para o incremento das matrículas de estudantes oriundos de escolas públicas e, dentre estes, pretos, pardos e indígenas. Em termos concretos, este programa teve como objetivo garantir que, gradativamente até 2016, 50% das vagas das USP, UNESP, UNICAMP, Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) e as Faculdade de Tecnologias Paulistas (FATECs) fossem ocupadas por alunos egressos do ensino médio público. O programa indicou ainda que, dentre estas vagas, 35% seriam destinadas a pretos, pardos e indígenas.

É fundamental pontuar que, para a elaboração do PIMESP, foram consideradas apenas as universidades estaduais paulistas. O processo de elaboração e aprovação do programa não contou com os segmentos populacionais a serem contemplados pela proposta, isto é, negros, indígenas e representantes da educação básica foram excluídos de tal processo. Essa situação não passou ilesa ao movimento negro, que atuou na denúncia dos fins eleitoreiros e do cunho extremamente elitista e racista do PIMESP (ARAUJO, 2019). Do ponto de vista racial, esta situação reiterou a colonial relação de controle de corpos negros e indígenas, posto que o PIMESP se organizou a partir da articulação de um grupo branco construído para mediar e comandar um processo de integração de não-brancos à educação pública, mais precisamente ao ensino superior paulista. Segundo Araújo,

(...) o PIMESP foi primeiramente uma tentativa de adequação dos interesses da fração da classe média abastada e branca aos interesses da classe dominante que apenas empregou (de modo distorcido) alguns elementos da gramática das ações afirmativas para manter-se no controle do acesso à universidade. (ARAUJO, 2019, p.158)

Ainda em 2013, o movimento negro de São Paulo criou a “Frente de Lutas Pró Cotas Raciais SP”, tendo o ativista Douglas Belchior como um de seus líderes. O movimento reuniu intelectuais, políticos, ativistas e estudantes na organização de uma campanha disposta a reformular o texto do PL 530/04 da ALESP (acima referido) e posicionar-se de forma contrária ao texto proposto pelo Governador Geraldo Alckmin (PSDB) por meio do PIMESP que sugeria dois anos de aulas preparatórias aos alunos cotistas e bonificação percentual no resultado da

prova de alunos negros e egressos de escolas públicas. Essas proposições estavam distantes do que, explicitamente, sugeria a proposta de cotas requerida pelo movimento negro paulista, destacada no artigo 3º do projeto proposto.

Art. 3º - As vagas reservadas para ingresso, na graduação nas universidades públicas estaduais e demais instituições de ensino superior mantidas pelo Estado de São Paulo obedecerão, respectivamente, os seguintes percentuais: I – 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos autodeclarados negros e indígenas; II – 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos oriundos da rede pública de ensino, sendo que deste percentual, 12,5% será reservado para estudantes cuja renda familiar per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio); III – 5% (cinco por cento) para candidatos com deficiência, nos termos da legislação em vigor. (FRENTE PRÓ COTAS RACIAIS SÃO PAULO, 2013, p.1)

Os debates e atuações do movimento negro no interior das universidades estaduais paulistas pressionaram as instituições a elaborarem suas propostas de cotas étnico-raciais para integrar o curso das políticas de ações afirmativas.

A primeira das universidades públicas estaduais paulistas a adotar o sistema de reservas de vagas étnico-raciais foi a UNESP. A implantação desse processo teve início em 2014 com 15% das vagas sendo destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A proposta previu aumento gradual das vagas até atingir o percentual de 50% em 2018, esse percentual seguiu o parâmetro da medida adotada no modelo das universidades federais do país, por meio da Lei 12711/12 (BRASIL, 2012).

O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) da UNICAMP, existente desde 2005, entendia que a reserva de vagas étnico-raciais não era critério justificável para considerar o acesso de estudantes ao espaço universitário da instituição, para isso, a universidade endossava a clássica afirmação que sentenciava o discurso de resistência presente no meio acadêmico: “Na medida em que reservam vagas para qualquer grupo social ou étnico, as cotas violam os princípios de mérito que norteiam o meio acadêmico” (TESSLER, 2006, p.4). Sob fortes pressões de movimentos negros de dentro e fora da universidade, foi apenas em 2017 que o Conselho Universitário da UNICAMP adotou mecanismos que flexibilizaram o ingresso de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas nos seus cursos de graduação. Entre as medidas admitidas estava a adoção de um sistema de cotas étnico-raciais que reservou 25% das vagas disponíveis, além da criação do vestibular indígena. Essas medidas passaram a vigorar apenas a partir de 2019.

A mais tradicional e antiga das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo – a USP, embora não tenha sido a última a aprovar, será a última universidade pública

do Estado de São Paulo a consolidar o processo de acesso à universidade pelo critério de cotas étnico-raciais. O processo de implementação (aprovado em 2017) teve início em 2018 e será concluído em 2021, em caráter gradual e escalonado entre as unidades que compõem a universidade, os cursos e os turnos. A proposta de implementação previu que 37% das vagas de cada unidade de ensino e pesquisa fossem destinadas para alunos egressos de escolas públicas, indicando um progressivo aumento desse percentual até atingir 50% das vagas oferecidas. A proposta indicou ainda o preenchimento de vagas étnico-raciais até o ano de 2021, reservando uma quantidade de vagas em número proporcional à população preta, parda e indígena de São Paulo, correspondente ao indicado pelo censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na altura definida em 37% (USP, 2017).

A primeira das universidades federais localizadas no estado de São Paulo a estruturar a reserva de vagas étnico-raciais como política de ação afirmativa institucional, considerando um compromisso com políticas de reconhecimento e reparação foi a UFSCar, em 2007. Vale destacar que a universidade tinha (e ainda tem) um atuante Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), além de representantes docentes que exerceram e exercem forte impacto nas pesquisas e políticas públicas relacionadas ao âmbito da educação das relações étnico-raciais, com destaque para a Prof. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer Federal CNE/CP n.º 03/2004 que instituiu as DCNERER (BRASIL, 2004) e do Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Pedagogia (BRASIL, 2006). No processo desta instituição a reserva de vagas por critérios étnico-raciais foi adotada para os anos letivos de 2008 a 2010 com crescimento percentual gradual até atingir, em 2016, o patamar de 50% das vagas aos egressos do ensino médio público, dentre as quais 35% ainda estão designadas a candidatos autodeclarados pretos e pardos. Desde 2015, foi criado um órgão de apoio administrativo vinculado à reitoria da universidade, responsável pela implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCAR: a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) (UFSCAR, 2007).

No interior de cada uma dessas universidades interessa a esta pesquisa analisar como se revelam (ou não) propostas de combate ao racismo em PPCs, conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004). Para isso, foi relevante averiguar que as reservas de vagas para o acesso legalmente instituído de estudantes não-brancos ao ensino superior paulista ganharam força a partir de 2007. O polêmico processo de reserva de vagas étnico-raciais mobilizado pela UNIFESP em 2004, com uma proposta de recompensa ao grupo branco, apresenta-se como uma distorção dos critérios de justiça social organizado por meio de políticas

de reparação e de reconhecimento, conforme apontam as DCNERER (BRASIL, 2004) que, à época, já era uma política curricular aprovada.

A adesão da UFSCar a um processo de reserva de vagas com critérios étnico-raciais com uma prescrição próxima ao que, anos mais tarde, foi regulamentado como política federal, não pode ser interpretado como uma simples coincidência. Novamente se destaca a agência política do movimento negro, representado pela figura da Prof. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que atuou no protagonismo de dois movimentos fundamentais para consolidação da EREER nos cursos de pedagogia: na relatoria das DCNERER (BRASIL, 2004) e das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE); e do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas, que criou o programa de reserva de vagas da UFSCar para estudantes de escola pública, negros e indígenas.

Estas atuações declaram a veemência das mobilizações negras para regulamentar processos de combate ao racismo e acentuam a importância de estarmos política e institucionalmente representados de forma a garantir nossa atuação em espaços e processo de decisão de poder. Tomando o sentido da existência de Oxum na perspectiva da filosofia iorubá, é possível considerar que é por meio da justiça social que se garante a fertilidade da sociedade.

A maioria dos processos de reserva de vagas étnico-raciais foi organizado de maneira gradual, isto é, ano a ano a quantidade de estudantes não-brancos que adentrou o ensino superior público no estado de São Paulo foi aumentando até atingir o percentual estipulado em cada uma das resoluções: paulistas ou federais. Com isso, é possível afirmar que, no início da segunda década do século XXI, as universidades federais atingiram suas metas percentuais de reserva de vagas étnico-raciais para acesso ao ensino superior. As universidades estaduais, por sua vez, ainda se encontram em processo, tamanha resistência do grupo conservador para manter as estruturas de poder nas mãos dos corpos brancos.

Ao longo desta seção foi possível perceber que os mecanismos de conservação da branquitude para manter a colonialidade do poder e do saber corporificadas no grupo branco vai desde o silenciamento da estruturalidade das questões de raça e racismo, ao promover uma inclusão política superficial que apenas tangencia a discussão, associando-a ao guarda-chuva conceitual da “diversidade”, até o retardo jurídico e institucional do acesso de estudantes não-brancos aos cursos de nível superior localizados em São Paulo. Essa conjuntura atende aos interesses econômicos capitalistas validando as estruturas de desigualdades sociais que deslocam raça e racismo da espinha dorsal desse esqueleto político e econômico.

Diante dessa realidade, pondera-se que a entrada de um número considerável de estudantes não-brancos, por meio da conquista das cotas étnico-raciais, traz potencial para uma revisão ou reforma curricular que leve em consideração a realidade e experiência desse “novo” público, ainda que, para alguns contextos, este seja um dado muito recente. Para isso, tornou-se imprescindível analisar como determinações institucionais que operam sobre os cursos de pedagogia das universidades públicas localizadas em São Paulo promovem (ou não) a flexibilização, inclusão ou mesmo alteração de suas propostas curriculares de forma a inserir a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo em seus projetos de educação, o que constitui objeto da sexta seção desta tese.

As relações estabelecidas entre o ensino superior e a relações raciais brasileiras, por meio das políticas de ações afirmativas, contemplou não só o acesso e a permanência de estudantes não-brancos aos espaços universitários, mas ponderou também a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme expressa o art.1º das Resolução 01/004 que institui as DCNERER (BRASIL, 2004), a saber:

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

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

2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004)

Esta resolução explicita a relevância dos programas de formação inicial e continuada de professores atenderem ao exposto nas DCNERER (BRASIL, 2004), estreitando, dessa forma, um diálogo direto com os cursos de pedagogia, a quem caberá o desenvolvimento de conteúdos, competências, atitudes e valores para a formação de docentes para a Educação Básica. Neste caso, as instituições de ensino e docentes deverão contar com apoio do sistema de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, conforme explicita o art. 3º destas Diretrizes.

Entrecruzar as demandas negras por meio de diferentes caminhos é uma estratégia de luta ancestral. No caso da educação pública, é válido afirmar que o acesso ao ensino superior dos cursos de pedagogia das universidades públicas localizadas em São Paulo ganha respaldo

com um processo de permanência mobilizado por várias frentes, dentre elas as políticas governamentais e as pressões dos movimentos negros. Ao considerar que as diretrizes curriculares nacionais e os projetos pedagógicos de curso (PPCs) normatizam procedimentos e alterações curriculares, defendemos que as inserções de EREER nesses documentos deve ser parte constitutiva de um caminho institucional de combate ao racismo. Neste sentido, cabe perguntar: o que as diretrizes que orientam os PPCs de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo propõem sobre a educação das relações étnico-raciais e se essa proposta está voltada para orientar e mobilizar um enfrentamento ao racismo. As quinta e sexta seções desta tese foram desenvolvidas de forma a responder a estas questões.

5 DOCUMENTOS LEGAIS QUE REGEM O CURSO DE PEDAGOGIA

Se quer saber o final, preste atenção no começo.
(Provérbio africano)

Uma das questões que mobilizaram o desenvolvimento desta pesquisa indagou quais correspondências e dissidências existem entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e demais diretrizes que orientam cursos de pedagogia, nomeadamente as DCN de Pedagogia e licenciatura (BRASIL, 2006), as DCN para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019)?

Esta seção está estruturada de modo a revelar as articulações existentes entre tais diretrizes para identificar quais as propostas de combate ao racismo de legislações que estruturam e orientam a organização de cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

Por meio de análise documental (CELLARD, 2012), este texto contempla três ações: (i) um levantamento quantitativo das palavras ou expressões recorrentes e suas conotações textuais em cada uma das diretrizes curriculares nacionais analisadas, de modo a identificar quais são as temáticas centrais destes documentos; (ii) a identificação e organização de referências raciais e sentidos contextuais manifestos nas DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), nas DCN para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e nas DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) para identificar qual conotação apresentam; e (iii) a organização de categorias analíticas para dar sentido às referências raciais identificadas.

A última parte desta seção apresenta o *ipòdè* metodológico, o qual oferece uma leitura analítica para reconhecer como as políticas curriculares estudadas propõem o combate ao racismo.

5.1 A flecha do combate ao racismo no alvo das políticas em educação

Contam⁴⁰ que Oxóssi, o grande representante dos caçadores, aprendeu com Ogum, seu irmão, a arte da caça. Num dia em que voltava da batalha, Ogum encontrou o irmão temeroso e sem reação, cercado de inimigos que já tinham destruído quase toda a aldeia e que estavam prestes a atingir sua família e tomar suas terras.

Ogum, com sua espada de ferro, pelejou até o amanhecer e, quando por fim venceu os invasores, sentou-se com o irmão e o tranquilizou com sua proteção. Ele ensinou a Oxóssi a nobre arte da caça, sem a qual a vida é muito mais difícil; também lhe ensinou a defender a si próprio e a cuidar da sua gente.

Em outra situação, Orunmilá, pai de Oxóssi, conhecido como a divindade das profecias, precisava de um pássaro raro e o pediu a seu filho. Numa manhã, Oxóssi deparou-se com a ave e percebeu que só lhe restava uma única flecha. Estudou, refletiu, mirou com precisão e atingiu o pássaro. Quando voltou para a aldeia, Orunmilá estava encantado e agradecido com o feito do filho, sua determinação e coragem. Ofereceu-lhe a cidade de Queto, (atual região da República do Benin, uma das mais antigas capitais dos povos iorubás) para governar até sua morte, fazendo dele o orixá da caça e das florestas.

Analogamente à caça, que se refere a uma prática intencional de capturar um animal, a pesquisa se refere, dentre outras coisas, a uma prática intencional de capturar e produzir evidências. As ações de Oxóssi refletem-se na postura de uma pesquisadora: estudar, refletir, mirar e atingir. No caso dessa pesquisa, estudar e pesquisar sobre a EREER constrói-se como ponte para elaborar possibilidades de combate ao racismo, por meio de projetos pedagógicos institucionais e de políticas públicas em educação.

Cada pesquisa na área de EREER representa uma flecha a ser lançada contra a estrutura racial que, diferentemente do pássaro desta lenda, não será fatalmente atingida com uma única flechada. Normalmente um caçador, durante suas expedições, descobre um lugar favorável à instalação de uma nova roça ou de um vilarejo; assim também a pesquisa, ao escavar determinados contextos, traz à tona possibilidades de novas pesquisas e novos olhares.

Parafraseando o enredo de Oxóssi, é possível afirmar que, nesta tese, minha flecha está voltada para análise dos currículos formais, entretanto, como afirma Apple (2016) é pertinente

⁴⁰ Alguns enredos afro-brasileiros são de domínio público. Há, entretanto, algumas referências teóricas que reuniram essas histórias, também chamadas “*itans*” em suas obras, dentre eles, Prandi (2001) e Verger (1997).

considerar também as políticas educacionais que orientam esses currículos para melhor compreendermos as dinâmicas de poder que se constroem.

Sendo assim, nesta seção foram analisadas as correspondências e dissidências existentes entre as DCNERER (BRASIL, 2004) e demais diretrizes que orientam cursos de pedagogia (BRASIL, 2006; 2015; 2019). Para isso, foi desenvolvida uma análise documental (CELLARD, 2012) que, em primeira instância, focalizou essas quatro diretrizes para colher sentidos da EREER na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica brasileira.

A problematização do texto apoiou-se nas DCNERER (BRASIL, 2004), documento que apresenta princípios e referências para a formulação de projetos educativos comprometidos com a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos e com a promoção de relações de reconhecimento, de respeito e de equidade étnico-racial nas escolas e no país. Tal documento tem como perspectiva orientar o trabalho de gestores e técnicos responsáveis pela organização dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos privados, de gestores escolares e profissionais da educação, além de informar estudantes e suas famílias acerca da educação brasileira.

Também foram problematizadas três diretrizes que versam sobre a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação básica e em suas diferentes modalidades de oferta como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). São elas: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Graduação em Pedagogia (DCN-Pedagogia), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada (DCN-Formação inicial e continuada) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2006; 2015; 2019).

Esses documentos foram selecionados porque apresentam princípios, finalidades e propostas destinadas à formação dos profissionais da educação básica, em especial professores e professoras. Neste sentido, pode-se dizer que os documentos pesquisados buscam informar as decisões em termos de organização, funcionamento e estruturação do currículo dos cursos de pedagogia brasileiros.

5.2 Diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia e suas implicações na educação das relações étnico-raciais

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de normas e procedimentos, elaboradas e determinadas pelo Conselho Nacional de Educação, obrigatórios para todos os níveis e sistemas de ensino organizados no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais foram originadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu inciso IV e artigo 9º, afirma ser responsabilidade da União

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996, art.9º)

As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam o planejamento escolar de uma instituição e de seu sistema de ensino, auxiliando na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

No caso das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006), das DCN-Licenciatura (BRASIL, 2015) e das BNC-Formação (BRASIL, 2019) elas têm por função “orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais - docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.” (BRASIL, 2010)

Para construir o processo de análise de diretrizes curriculares referentes aos cursos de pedagogia esta subseção está apoiada em quatro dimensões que permitem, inicialmente, delinear uma análise documental (CELLARD, 2012): (i) a natureza dos documentos que representam as políticas curriculares; (ii) o cenário neoliberal e arranjos político-institucionais que configuram ou configuraram a origem destas normativas legais; (iii) a autoria dos textos, representada pelo Estado e pelo CNE; e, finalmente, (iv) a lógica interna dos documentos que emergirá por meio da identificação de termos e conceitos recorrentes neles e do reconhecimento da razão mobilizadora das DCN (BRASIL, 2006; 2015; 2019), seus princípios fundamentais e propósitos formativos, incluindo os conhecimentos/conteúdos.

As políticas curriculares analisadas correspondem aos Pareceres Federais e Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais, compreendidas como documentos da área da Educação que definem princípios, fundamentos, estruturas e procedimentos que orientam as instituições educativas.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (BRASIL, 2004, p. 24)

As diretrizes que se relacionam aos fins desta pesquisa, e que operam sobre os cursos de graduação em pedagogia vigentes, são as que tratam da formação inicial do profissional da educação. Elas estão respaldadas na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da:

I. Resolução n.º 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada pelo Parecer Federal CNE/CP 03/004;

II. Resolução n.º 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, fundamentada pelo Parecer Federal CNE/CP 5/2005⁴¹;

III. Resolução n.º 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada, inscritas no Parecer Federal CNE/CP 2/2015;

IV. Resolução n.º 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), inscritas no Parecer Federal CNE/CP 22/2019, inscritas no Parecer Federal CNE/CP 22/2019;

Em seguida, passo a esclarecer a natureza, o contexto social, a autoria e a lógica interna dessas diretrizes.

5.2.1 Da natureza

Nesta pesquisa estão sendo analisados documentos que, legalmente, determinam os critérios estruturantes e estruturais para organização de um curso de pedagogia. Neste sentido, as normativas legais (envoltas em suas dialéticas sociais e econômicas) e suas formas de controle social, tal qual apontam as reflexões de Apple (2002), indicam a necessidade de realização de uma leitura analítica crítica de tais documentos, razão pela qual é importante analisar o sentido e a relevância dos textos que se constituem em objeto desta pesquisa.

⁴¹ O Parecer Federal CNE/CP n.º 3/2006 trata-se de uma emenda retificativa ao art.14 do Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005.

Convém destacar que o currículo, em sua natureza processual, traduz-se em um conjunto de práticas diversas, constituídas tanto por subsistemas que vão desde os órgãos mais elevados da política educativa à formação pedagógica e às subjetividades das pessoas que constituem a comunidade escolar na qual ele se circunscreve. Concordando com Gimeno Sacristán (2017), é pertinente considerar a amplitude e complexidade política e econômica que compreende a seleção e a forma de organizar a cultura nos espaços formais educacionais.

Ademais, é preciso entender que os desdobramentos pedagógicos advindos de políticas curriculares, muitas das vezes, operam propósitos ideológicos e políticos que elas sublinham. Devido a isso, faz-se necessário, como professora e investigadora, tomar ciência das razões e intenções que orientaram essas políticas.

Os documentos curriculares destacados são os pareceres e resoluções listados na subseção 5.2, definidas pelo CNE e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC). Ambos os documentos são normativos e as resoluções, que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais têm, inclusive, força de lei.

Funções complementares e relações hierárquicas constituem a natureza destes documentos. Previamente às resoluções que instituem as diretrizes, são aprovados os pareceres federais que as fundamentam. Os pareceres federais refletem a opinião consensual dos conselheiros sobre um assunto a ser deliberado apresentando a exposição da matéria, a conclusão e o voto final do conselho, sendo, portanto, documentos explicativos. As resoluções têm força de lei e são um ato administrativo expedido por autoridades do executivo, pelos presidentes de tribunais, órgãos legislativos e colegiados administrativos, para disciplinar matéria de competência específica. Ao instituir as diretrizes, as resoluções têm força política regulamentada, isto é, exercem poder de controle social, aspecto que, do ponto de vista analítico, merece atenção.

Conforme está registrado nas DCN para a formação inicial e continuada, “(...) no campo educacional, a efetivação de Resoluções, Portarias e outros dispositivos regulatórios (...) engendram mudanças na cultura institucional e, portanto, nas dinâmicas de gestão e organização desse nível de ensino” (BRASIL, 2015, p.6)

5.2.2 Do contexto social

O cenário neoliberal no qual se tem colocado a política governamental brasileira com o desmontar do século XXI, esteve sustentado por um quadro generalizado de desmonte dos serviços públicos, de privatizações e de concessão do patrimônio nacional à rentabilidade do capital financeiro internacional (LAVOURA; ALVES; SANTOS JR., 2020). Ainda que se reconheça que a primeira década deste milênio possa ser caracterizada por maiores investimentos nas áreas sociais (nem sempre acompanhados de políticas de manutenção e ampliação destes novos setores, como é o caso da SEPPIR); por ampliação de políticas de transferências de renda (como o programa Bolsa Família) e pela promoção da expansão do ensino público (incluindo o nível superior), em nível estrutural o Brasil continuou costurando políticas e acordos que entrelaçaram sua dependência político-econômica ao capital financeiro interno e externo. Exemplos disso são as parcerias com setores privados, sobretudo bancos e grandes redes corporativistas na gestão de políticas públicas.

Os documentos analisados nesta pesquisa estão representados por pareceres federais e pelas respectivas resoluções que instituem diretrizes curriculares nacionais. As DCNERER (BRASIL, 2004), as DCN de Pedagogia e licenciatura (BRASIL, 2006), as DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) se originaram no seio de quatro gestões de governos federais: Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2019) e Jair Messias Bolsonaro (presidente desde 2019), situadas em distintos contextos sócio-políticos da era neoliberal do século XXI, conforme apontado na subseção 4.2 “Do espelho de oxum ao racismo e antirracismo na educação nacional”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) vinham sendo debatidas desde muito antes da época em que foram aprovadas, na gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Naquela conjuntura do primeiro mandato do governo Lula houve uma articulação entre grandes atores sociais e organizações da sociedade civil que vislumbravam, naquela configuração do poder executivo, a possibilidade de avançar na estruturação de uma agenda de educação antirracista e de fazer mudanças mais substantivas ao campo da educação.

Tais circunstâncias antecederam e acompanharam a aprovação das DCNERER (BRASIL, 2004) e das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006), conforme relatado na subseção 4.2.

Ambas as diretrizes são o resultado de intensos debates de especialistas, intelectuais militantes e movimento civil organizado (SCHEIBE, 2007; MONTEIRO, 2010).

Em 2004 e 2006, anos de aprovação das DCNERER (BRASIL, 2004) e das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006), a composição das câmaras de educação básica e educação superior contou com representações indígenas e negras associadas à área da educação e politicamente comprometidas com causas étnico-raciais, muito embora a composição majoritária deste órgão estivesse representada por uma maioria masculina e branca, conforme está abordado na próxima subseção.

A Resolução CNE/CP n.º 01/2004 – DCNERER (BRASIL, 2004) foi organizada sob a gestão de Tarso Genro no Ministério da Educação, para regulamentar a alteração da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) ocasionada pela aprovação da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003), que foi uma das primeiras leis aprovadas pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em sua primeira gestão. Esse conjunto de leis é designado por políticas de ações afirmativas e destinam-se a todos os envolvidos com a organização, manutenção e execução do ensino no Brasil.

A Resolução CNE/CP n.º 01/2006 – DCN Pedagogia e Licenciatura (BRASIL, 2006), foi aprovada sob a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação Fernando Haddad, numa conjuntura de redefinição de políticas regulatórias nacionais, especialmente no que se refere às políticas para educação superior. As DCN Pedagogia e Licenciatura destinaram-se a regulamentar a formação inicial de profissionais da educação básica, estruturada em nível superior, por meio da determinação de princípios e configurações institucionais necessárias para compor o curso de pedagogia e das licenciaturas.

A gestão política de Lula e Haddad estava direcionada à ampliação do acesso da população brasileira ao ensino superior. Tal acesso foi materializado tanto por políticas de ações afirmativas quanto pela criação e ampliação de universidades federais.

Entre os anos de 2006 e 2015, o Fórum Nacional de Educação organizou duas Conferências Nacionais pela Educação (CONAE), em 2010 e 2014, que apontaram a necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar e regular o currículo da Educação Básica no Brasil. A ideia de uma base nacional comum estava presente na legislação educacional desde 1996, conforme redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

No intervalo de tempo mencionado, novas diretrizes foram aprovadas para os diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental de nove anos, ensino médio), indicando a necessidade de um reajuste nas políticas regulatórias dos cursos de formação dos docentes da educação básica.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015) – DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi aprovada sob a gestão de Dilma Rousseff como Presidenta da República e Renato Janine Ribeiro como Ministro da Educação. Estas diretrizes tiveram seu conteúdo amplamente discutido com a comunidade educacional e com especialistas em políticas de formação de professores, constituindo-se numa “(...) importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno do tema” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.671). Essa aprovação, entretanto, aconteceu numa conjuntura de reformas políticas dispostas a dialogar com um tenso cenário de oposição governamental à liderança da presidenta Dilma Rousseff (PT). Essa tensão culminou, em 2016, com a consolidação de um processo de *impeachment* contra ela e sua substituição pelo vice-presidente em exercício – Michel Temer (2016-2018), filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB - antigo PMDB).

Durante o mandato presidencial de Michel Temer a gestão educacional do país ficou a cargo do Ministro José Mendonça Filho. Em 2018, Mendonça foi substituído pelo Ministro Rossieli Soares da Silva. Tal gestão federal consolidou duas polêmicas determinações que afetaram todo o sistema educacional brasileiro: o processo de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), iniciado em 2016 ainda na gestão Dilma Rousseff, que recuperou uma vertente tecnicista e classista de políticas públicas anteriores para a organização da educação. Além disso, foi homologada a lei nº 13.415/2017 referente à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), projeto previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que fora iniciado em 2015, mas que teve em suas revisões e versões finais uma série de alterações até sua completa regulamentação em 2017.

Ao ocupar a presidência da República em 2016, Temer revogou a nomeação de 12 integrantes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2016). Assim, o Conselho recomposto deliberou diversas alterações às datas-limites para a implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015), aprovada pela gestão anterior, de modo a estender o prazo

estabelecido para o cumprimento daquela normativa pelas instituições de ensino superior. Scheibe e Bazzo (2019) afirmam que a política governamental dos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro já estavam projetando nova legislação que tratasse da formação de professores para a educação básica, focada em sua articulação com a BNCC e, por isso, utilizaram-se das contínuas alterações dos prazos para implementação das DCN de formação inicial e continuada de modo a facilitar a aprovação das DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) que, por sua vez revogaram as diretrizes anteriores.

Curioso mencionar que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.672)

As DCN da BNC para a formação inicial de professores da educação básica – Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (BRASIL, 2019) foram aprovadas na gestão do ministro da educação Abraham Weintraub, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. A nova resolução revogou a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2005).

A gestão educacional liderada por Weintraub esteve envolvida em polêmicas ações e declarações políticas, dentre elas o corte orçamentário de recursos destinados às despesas discricionárias das universidades federais, por meio do Decreto nº 9.741, de 28 de março de 2019 (BRASIL, 2019), e da Portaria nº 144, de 2 de maio de 2019 (BRASIL, 2019); e a revogação da portaria nº 13/2016 do MEC (BRASIL, 2016) que, dentre outras providências, dispunha sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Os cortes orçamentários das universidades federais entraram em vigor, porém quanto aos cortes das Ações Afirmativas na Pós-Graduação, entidades do movimento negro, juridicamente lideradas, solicitaram a nulidade da portaria decretada por Weintraub (n.º 545/2020) (BRASIL, 2020) e a reconsideração do texto integral da extinta portaria n.º 13/2016. O Supremo Tribunal Federal (STF) determinou, em 18 de junho de 2020, a revogação da portaria n.º 545/2020 e a consequente revalidação da portaria anterior (n.º 13/16).

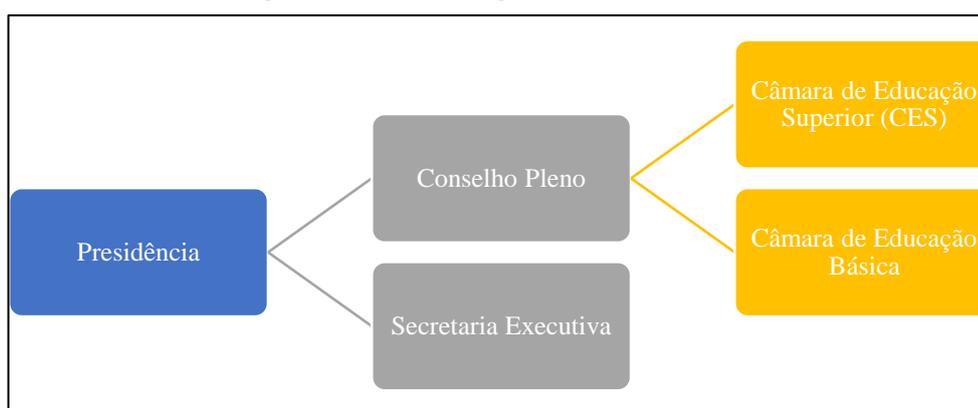
As DCN da Base Nacional Comum de formação de professores (BRASIL, 2019) estão fundadas nos princípios e na organização da BNCC, referência curricular obrigatória⁴² para toda a educação básica, aprovada pelo Conselho Pleno do CNE, em 2017, por meio de um processo de consultas públicas e em meio a um polêmico cenário de escritas, reescritas e ajustes políticos ao texto final deste documento curricular.

5.2.3 Da autoria

A autoria destes documentos é um fator relevante para caracterização do cenário político que embasa as políticas curriculares nacionais. As resoluções e pareceres enumerados nas subseções anteriores foram elaborados e aprovados pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação do MEC.

O CNE⁴³ é um órgão independente do Estado brasileiro, consultivo do Poder Executivo, que tem como missão aconselhar e assessorar o governo na formulação de políticas públicas e diretrizes de ensino por meio de pareceres, estudos e pesquisas que aprimorem e consolidem uma educação nacional de qualidade, assegurando a participação da sociedade. O CNE tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, a ele cabe formular e avaliar a política nacional de educação (por meio de Planos Nacionais de Educação/PNE), regulamentar diretrizes e legislações educacionais, zelando pela qualidade do ensino e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira (EDUCAÇÃO, 2019).

Figura 1 Estrutura Organizacional do CNE



Fonte: MEC, 2020

⁴² A BNCC trata-se de uma referência obrigatória, mas não se constitui currículo obrigatório.

⁴³ Antes de 1995 vigorava o Conselho Federal de Educação (CFE)

A Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES) são, singularmente, constituídas por representantes do poder público federal – secretários de educação básica e de ensino superior – e por até doze conselheiros, escolhidos e nomeados pelo(a) Presidente(a) da República. Ao todo, o Conselho é composto por 24 membros, todos nomeados pelo presidente da República, sendo 50% diretamente e a outra metade, obrigatoriamente, nomeada mediante consulta a entidades e segmentos da sociedade civil relacionados às áreas de atuação das respectivas câmaras. Tais conselheiros têm mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade da câmara a cada dois anos (SILVA, 2005).

Dentre suas funções principais, destacam-se duas: a primeira é emitir pareceres e resoluções a serem homologadas pelo MEC e que devem ser seguidas por estados, municípios e União. A segunda é definir as diretrizes curriculares para a educação básica e para o ensino superior.

No que se refere à representação de especialistas em educação não-brancos, durante o intervalo histórico analisado nesta pesquisa, compuseram as câmaras de educação: a historiadora Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Paresí, do Mato Grosso), da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, que ocupou cargo no CNE de 2002 a 2006; o antropólogo e professor Dr. Gersem José dos Santos, da Universidade Federal do Amazonas, (povo Baniwa, do Amazonas) de 2006 a 2008; a pedagoga e professora Dra. Rita Gomes do Nascimento, servidora pública da Secretaria de Educação Básica do Ceará (povo Potiguara, da Paraíba) de 2010 a 2016; e, novamente, o Prof. Dr. Gersem Baniwa, em vigência desde 2016, único representante das mais de duas dezenas de povos indígenas existentes no Brasil; a letróloga e doutora em Educação prof. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora Emérita da UFSCar que ocupou o cargo de conselheira do CNE de 2002 a 2006; o historiador e professor Dr. Wilson Roberto de Mattos, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) que assumiu o cargo de 2006 a 2010; a pedagoga e doutora em Antropologia Social, Prof. Dra. Nilma Lino Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que esteve como conselheira de 2010 a 2014; o letrólogo e professor Dr. Ivan Cláudio Pereira Siqueira, da Universidade de São Paulo (USP)⁴⁴ e a Prof. Aurina Oliveira Santana, professora e ex-reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia que, desde 2015, compõem a atual gestão do CNE.

⁴⁴ O prof. Dr. Ivan Siqueira também compõe o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, gestão 2019-2020.

Para compreender a autoria dos documentos analisados foi preciso identificar quem integrou cada uma das comissões responsáveis pelas DCN e levantar a seguinte indagação: que informações essas comissões fornecem sobre a elaboração e gestão das políticas em Educação no Brasil? Para tentar respondê-la segue a identificação da autoria coletiva de cada uma das DCN analisadas nesta tese, demarcando gênero e raça⁴⁵ de cada um dos conselheiros. Tais informações foram analisadas do ponto de vista racialmente crítico, ancorado no referencial descrito na seção 3.

O Parecer Federal CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi aprovado em março de 2004, um ano após o sancionamento da Lei 10 639/2003 (BRASIL, 2003) que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Este documento foi aprovado por uma comissão composta por quatro membros: um único homem e três mulheres – uma branca, uma negra e uma indígena. São eles: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Essa relação indica que a comissão que aprovou as DCNERER (BRASIL, 2004) foi, majoritariamente, liderada por mulheres. Destaca-se a atuação da prof. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – relatora das referidas diretrizes, intelectual acadêmica e representante política indicada pelo movimento negro para compor o Conselho Nacional de Educação.

O Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005 (BRASIL, 2005) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, foi aprovado em dezembro de 2005 por uma comissão composta por sete membros: uma mulher negra, uma mulher parda, duas mulheres brancas; e, por três homens brancos. São eles: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Antônio Carlos Caruso Ronca, Anaci Bispo Paim, Arthur Fonseca Filho, Maria Beatriz Luce e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

As DCN de Pedagogia e licenciatura (BRASIL, 2006) constituem uma legislação elaborada e organizada, majoritariamente, por mulheres, as quais compuseram a maior parte da comissão e atuaram como reladoras da referida lei.

⁴⁵ No caso desta pesquisa, para definir as categorias de gênero e raça, foi necessário recorrer a um critério de heteroidentificação dos/as conselheiros/as.

O Parecer Federal CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2005) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada, foi elaborada por uma comissão composta por nove membros brancos, dentre eles, apenas duas mulheres e um único homem negro. Foram integrantes desta comissão: José Fernandes de Lima (Presidente CNE), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antônio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

As DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), embora bem avaliada quanto ao seu conteúdo por especialistas em educação e formação de professores (VOLSI, 2016; BAZZO; SCHEIBE, 2019), reafirma aquilo que Dávila (2003) intitulou de “diploma de brancura”. Isto é, ainda que se silencie a questão racial, ela se faz presente nas entrelinhas das políticas nacionais.

O Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum, foi aprovado por uma comissão composta por onze membros: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antônio de Araújo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes. Entre esses membros havia quatro mulheres, sendo uma delas negra e sete homens, sendo um deles negro.

Com esta relação é possível aferir que a atual política nacional que regulamenta o currículo da educação básica e da formação de professores - as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) foi projetada e elaborada por uma comissão majoritariamente composta por homens brancos. Tal mandato esteve composto por seis representantes do sistema público de ensino (USP, Undime, IFCTBA, Fundação Cesgranrio e Capes), por cinco representantes do sistema privado de ensino: três da educação superior (Fundação Getúlio Vargas, Anhanguera Educacional S.A. e Fundação Ipiranga) e dois representantes de movimentos empresariais como o “Todos pela Educação” e “Movimento pela Base”, ao qual se vinculam organizações como o Instituto Ayrton Senna.

5.2.4 Da lógica interna

Conforme assinala Apple (2002) ao refletir sobre as relações dialéticas existentes entre ideologia e currículo, as relações educacionais desenvolvidas no contexto institucional (escolas, universidades etc.) estão implicadas numa conjuntura política. O comprometimento de base econômica é relevante porque a política brasileira está estruturada numa ordem capitalista neoliberal (LAVOURA; ALVES; SANTOS JR., 2020). Entretanto, a lógica financeira dessa ordem capitalista foi estabelecida em consonância com outras ordenações sociais fundamentais para que a acumulação de riquezas e desenvolvimento econômico fosse consolidado no domínio da vida cultural. O controle da ordem cultural implicou criar setorizações hierárquicas para qualificar e empoderar alguns grupos humanos em detrimento de outros; neste sentido, é que se criou a lógica ficcional da racialização dos grupos humanos (MBEMBE, 2014).

Com apoio em Apple (2002) é possível afirmar que a hegemonia branco-ocidental, constituinte da ordenação político-ideológica brasileira, tem que ser entendida como algo além de uma ideologia; designa-se como um elemento estrutural à cultura da sociedade. Ao estudarmos as formas como tais ordenações se revelam, é possível reconhecer aspectos que determinam o lugar hegemônico dessa cultura. Uma análise minuciosa, entretanto, pode destacar características contingenciais que revelam como a ideologia organiza e exerce algum poder de controle sobre relações educacionais desenvolvidas em contextos institucionais.

Para estruturar esta análise minuciosa, foi realizado um levantamento quantitativo que considerou a incidência de palavras ou expressões nos textos dos documentos, excetuando-se os títulos e as ocasiões em que tais palavras foram consideradas como nomes próprios, como é o caso de “Educação das relações étnico-raciais”, “Conferência Mundial de Combate ao Racismo”, “Movimento negro” dentre outros. Nos quadros enumerados estão dispostas as palavras e termos mais recorrentes desse levantamento que permitiu uma leitura generalizadora dos sentidos correspondentes a cada uma das diretrizes analisadas.

Para contabilizar as referências raciais recorrentes entre as palavras ou expressões incidentes nos textos foi utilizada uma ferramenta digital⁴⁶ que, listou os nomes que mais apareceram nas DCN e identificou palavras-chave representativas no conjunto dos documentos analisados. Essa ferramenta calculou, indiscriminadamente, a quantidade de vezes em que as palavras apareceram no texto. Para uma abordagem qualitativa desse levantamento, foi

⁴⁶ Disponível em: www.wordclouds.com. Acesso em abr.2020.

necessário aglutinar referências raciais comuns, identificar quais sentidos apresentaram e em que contextos apareceram. O levantamento quantitativo computadorizado, portanto, se constituiu num processo prévio para a identificação das recorrências qualitativas de palavras e expressões que caracterizam o sentido das DCN pesquisadas nesta investigação.

Em seguida, foram identificadas nas DCN Pedagogia (BRASIL, 2006), DCN Formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) referências e sentidos contextuais que se referiam à educação das relações étnico-raciais. As leituras analíticas realizadas na subseção 5.3 “Os sentidos raciais das diretrizes”, buscaram identificar, compreender e explicitar as abordagens relacionadas à educação das relações étnico-raciais que compõem esses documentos.

No âmbito metodológico foram abordados significantes que revelam, em termos institucionais, como as políticas públicas têm pautado o discurso da educação das relações étnico-raciais nos documentos que regulam os cursos pedagogia, além de evidenciar de que forma esse discurso tem se organizado para inserir a educação das relações étnico-raciais e mais, se isso tem sido feito de forma a combater o racismo, conforme determinam as DCNERER (BRASIL, 2004).

I Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.º 01/2004, fundamentada no Parecer Federal CNE/CP n.º 03/2004 (BRASIL, 2004))

O Parecer Federal 03/004 (BRASIL, 2004) trata de política curricular e de ações afirmativas de dimensões históricas, sociais e antropológicas, com foco em combater o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, o segmento negro da população. No texto deste documento encontra-se uma densa justificativa e introdução ao sentido dessa política de ação afirmativa.

A Resolução n.º 01/004 (BRASIL, 2004) institui as DCNERER que, por sua vez, estão fundamentadas no Parecer Federal 03/004 (BRASIL, 2004) que, são os documentos responsáveis pela orientação para implementação da educação das relações étnico-raciais na educação escolar brasileira.

As DCNERER (BRASIL, 2004) atenderam a acordos nacionais, como o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), de 1996 e o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra, em resposta à Marcha Zumbi, realizada em 1995

e liderada pelo movimento negro. Tal GTI elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação e saúde (MOEHLECKE, 2002); e internacionais, como a Convenção da UNESCO relativa a discriminações na esfera do ensino, em 1960 e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, realizada em Durban, em 2001, na qual representantes da delegação brasileira participaram como relatoras e signatárias do Plano de Ação dela decorrente.

A conquista das DCNERER (BRASIL, 2004) decorreu de forte pressão e apoio do movimento negro brasileiro por meio de suas incansáveis investidas em mobilizar, no caso da educação, mudanças curriculares que incluíssem elementos da história e cultura africana e afro-brasileira. Tal situação evidencia-se em reivindicações e atas de congressos, convenções e marchas lideradas pelo movimento negro, dentre elas a já referida “Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e pela Vida”; as atas de encontros de Movimento Negro Unificado (MNU), a partir da década de 80, conforme relatado na pesquisa de Rodrigues (2005); e a própria participação do movimento negro em projetos institucionais. Por meio da ação direta de figuras públicas como a ex-ministra da SEPPIR – Matilde Ribeiro e a Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora das referidas diretrizes), por exemplo, o movimento negro, não por acaso, ocupou cargos de poder no CNE e na SEPPIR e liderou ações e programas voltados à implementação e fiscalização de políticas públicas em educação.

Desde sua consecução, a meta principal das DCNERER tem sido promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando promover relações étnico-sociais positivas, com foco numa nação democrática. O levantamento das palavras ou expressões mais recorrentes e as conotações textuais identificadas nos documentos apresentou o seguinte resultado:

Quadro 2 Palavras ou expressões recorrentes e conotações textuais das DCNERER

PALAVRAS / EXPRESSÕES	CONOTAÇÕES TEXTUAIS
1. Educação	Direito social; educação escolar; projeto de sociedade; meio de combate ao racismo; patrimônio social e cultural; ação afirmativa
2. Ensino	Etapas de educação; função da instituição educativa; processo de instrução de conhecimento
3. História	Área de conhecimento; patrimônio social; conteúdo conceitual
4. Cultura	Aspecto social de um grupo; conteúdo conceitual
5. (Educação das) Relações étnico-raciais	Conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal; processo de reeducação; objetivo de política curricular

6. Negro/a; população negra (afro-brasileiro; africano/a; afrodescendente)	Segmento populacional; identidade e movimento social; categoria política; indicador de padrões estéticos, históricos e culturais
7. Formação	Processo de ensino-aprendizagem; componente educativo e profissional
8. Racismo	Elemento estruturante da história e política nacional; condição social a ser combatida; produtor de relações sociais violentas; crime inafiançável; conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal
9. Raça / Racial	Indicador social (marcador identitário); categoria sociopolítica; determinante social; conteúdo conceitual de EREER
10. Política	Direito social; dever do Estado (políticas públicas); ações afirmativas;

Fonte: Elaboração pessoal da autora da pesquisa com base na Res. CNE/CP nº 1/2004 e Parecer Federal CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004)

A palavra “Educação” é a grande palavra-chave das DCNERER (BRASIL, 2004). Suas conotações relacionam-na com um direito social e um projeto de sociedade que tem na área pública uma de suas arenas políticas. Ao mencionar a educação escolar, o documento se refere aos diferentes níveis de ensino, à área a que se destina o Parecer Federal e à educação das relações étnico-raciais a qual, ponderando o racismo e as discriminações raciais, considera a educação dos negros e o patrimônio histórico-cultural afrodescendente como objetivo político a ser contemplado por políticas de ações afirmativas, organizadas para combater o racismo.

“História” e “Cultura” aparecem como as áreas de conhecimento mais citadas nas DCNERER (BRASIL, 2004). As histórias e culturas a serem ensinadas referem-se a um patrimônio social a ser valorizado e, evitando-se distorções, envolvem articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades, nomeadamente histórias e culturas do povo negro africano e afro-diaspórico, seus continentes e ancestralidades.

A palavra “ensino” é outro vocabulário presente em todo o corpo das DCNERER (BRASIL, 2004) e está referenciado como um procedimento pedagógico que envolve variados métodos e estratégias, a serem considerados em processos do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como em ensinos do campo da educação das relações étnico-raciais.

A “formação” compreendida pelas DCNERER (BRASIL, 2004) refere-se a uma educação para cidadania que envolve um processo de ensino e aprendizagem de atitudes, posturas e valores direcionados a toda a sociedade e, em especial, aos profissionais da educação escolar, que participam de processos de formação inicial e continuada voltados à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Nomeadamente o termo “Educação das relações étnico-raciais” apareceu no texto das DCNERER (BRASIL, 2004) como conteúdo conceitual referindo-se a um meio privilegiado para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e como conteúdo de diferentes disciplinas e atividades curriculares; como conteúdo procedimental quando surgiu como apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos, métodos de ensino e grupos de trabalho para discutir e coordenar planejamentos e execução da formação de professores, conforme aponta o Parecer Federal 03/004 (BRASIL, 2004). Finalmente, como conteúdo atitudinal, quando impôs “(...) aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (*ibidem*, p.14).

As relações étnico-raciais da sociedade brasileira estão fundadas no princípio hegemônico da supremacia branca sobre a não-branca. Nesse sentido, os documentos propõem reeducar as relações étnico-raciais por meio da introdução de conceitos e bases teóricas do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, organizados de forma a combater o racismo e trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial para fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados pelo sucesso de uns às custas da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

As palavras referente à matriz afrodescendente: negro(a), africano(a) e afro-brasileiro(a) destacam-se no texto das DCNERER (BRASIL, 2004). Esta origem afrodescendente marca a designação de histórias, culturas e padrões estéticos relacionados ao grupo negro. À época da publicação, em 2004, a população negra representava 45% da população brasileira. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019), atualmente 56,2% da população brasileira é composta por pessoas negras (pretas + pardas). Como segmento populacional os brasileiros negros – isto é, a população afrodescendente – representa a maioria da população brasileira.

Entretanto, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Dentro dessa perspectiva política é que se referenciam os movimentos negros e os processos de resistência negra como conteúdos, por direito, da educação das relações étnico-raciais.

As DCNERER (BRASIL, 2004) definem “racismo” como um elemento estruturante e constituinte da sociedade brasileira, juntamente com o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. O racismo é também mobilizador de tensas relações sociais estabelecidas sob padrões de violências simbólicas e não-simbólicas as quais são também desencadeadas pelo

próprio racismo. O documento indica que o racismo deve ser combatido por meio de iniciativas, lutas políticas e processos educativos.

Ao longo das DCNERER (BRASIL, 2004), o compromisso político de combate ao racismo é apresentado como um princípio educativo selado em acordos internacionais, como os anteriormente referidos, e entendido como condição fundante para um projeto educativo de transformação social. Sobre este aspecto o documento alerta que combater o racismo e trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial não são tarefas exclusivas da escola; elas dizem respeito a todas as instâncias políticas e cidadãos, sobretudo os brancos, que têm “(...) a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (p.14).

Designadamente, as escolas e seus educadores têm o compromisso moral, político e pedagógico de criar pedagogias de combate ao racismo. Nesse sentido, combater o racismo deve ser entendido como uma posição explícita contra ele, estruturada em forma de conteúdo conceitual: objetivo de ensino, projeto pedagógico; conteúdo procedimental: produção de processos pedagógicos que visem à justiça social e conteúdo atitudinal: reeducação positiva das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

Nas DCNERER (BRASIL, 2004) o vocábulo “raça” e suas variações (racial, por exemplo) são entendidos como marcadores identitários relacionados aos caracteres físicos das pessoas; nesse sentido, pertencimento e identidade étnico-racial são termos que carregam essa conotação. O termo “raça” abriga uma conotação sociológica forjada como determinante do destino e lugar social dos sujeitos, no interior da sociedade brasileira. Assim como o racismo, a raça também é entendida como elemento conceitual a constar no projeto de educação das relações étnico-raciais.

Na maioria das vezes, o vocábulo “racial” esteve associado a outros conceitos sociológicos, como é o caso de “questão racial”, “étnico-racial” e “mito da democracia racial”, por exemplo. A questão racial apareceu como um macro conceito referente às inúmeras análises e ações decorrentes desse núcleo de debate. Em sua introdução, as DCNERER apontam que a questão racial se constituiu como conteúdo de um questionário encaminhado a diversos atores sociais. Outro uso recorrente do termo racial está associado ao conceito “mito da democracia racial” que, conforme apontam as DCNERER, precisa ser criticamente desconstruído porque “(...) difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não

negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.” (BRASIL, 2004, p.12)

A palavra “política” aparece compreendida como a organização do Estado e como um conjunto de ideias que carrega um sentido específico, como em “Consciência Política e Histórica da Diversidade”⁴⁷. Dessa forma, as DCNERER (BRASIL, 2004) referem-se a um direito social conquistado pelo grupo negro e a uma responsabilidade do Estado a ser cumprida no âmbito das políticas de ações afirmativas. Essa política curricular está destinada a promover reparações, reconhecimentos e valorizações do patrimônio histórico-cultural do povo negro.

II Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução nº. 1/2006) fundamentadas nos Pareceres Federais CNE/CP 5/2005⁴⁸

A Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006) instituiu as DCN Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem e procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação organizacional e institucional de tais cursos.

O Parecer Federal CNE/CP 5/2005 e sua emenda justificativa CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2005; 2006) orientam a formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, graduados nos cursos de pedagogia do Brasil. Tais orientações são as primeiras normativas promulgadas após aprovação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), especificamente voltadas ao curso de pedagogia. Elas propõem a pedagogia como uma licenciatura plena, superando a antiga cisão entre bacharelado e licenciatura, característica dos antigos cursos de formação inicial de professores (SCHEIBE, 2007).

As DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) têm como eixo central a formação de professores (docência, gestão e pesquisa) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para educação de jovens e adultos e formação de gestores, para o Ensino Médio (nas Escolas Normais em transição para o ensino superior), na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O levantamento das palavras ou expressões mais recorrentes e as conotações textuais identificadas nesses documentos revelou o seguinte resultado:

⁴⁷ Esse é o título de uma das seções do Parecer Federal 03/2004 (BRASIL, 2004).

⁴⁸ O Parecer Federal CNE/CP nº 3/2006 trata-se de uma emenda retificativa ao art.14 do Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005.

Quadro 3 Palavras ou expressões e suas conotações textuais nas DCN Pedagogia, licenciatura

PALAVRAS / EXPRESSÕES	CONOTAÇÕES TEXTUAIS
1. Educação	Nível e modalidade de ensino; área política do Estado; campo de conhecimento; prática de cidadania
2. Cursos de Pedagogia	Área de conhecimento; local de formação profissional
3. Ensino	Etapas de educação; função da instituição educativa; processo de instrução de conhecimento
4. Formação	Processo de ensino-aprendizagem; componente educativo e profissional
5. Professores	Profissional da educação; egresso do curso de Pedagogia
6. Avaliação	Função das DCN; processo da atividade docente; etapa de funcionamento dos cursos de pedagogia
7. Conhecimentos	Conjunto de conteúdos historicamente acumulados
8. Escolares /não-escolares	Espaços e experiências em que decorrem os processos educativos
9. Docência	Etapa da formação e atuação docente; atividade e processo pedagógico implicado
10. Gestão educacional	Etapa da formação e atuação docente; atividade e processo pedagógico implicado; forma de gerenciamento administrativo-pedagógico; princípio de organização curricular (gestão democrática)

Fonte: Elaboração pessoal da autora da pesquisa com base na Res. CNE/CP nº1/2006 e Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005 (BRASIL, 2005; 2006)

“Educação” é a palavra de maior recorrência no conjunto de textos das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006). Na maioria das vezes ela está relacionada a uma área política do Estado, a terminologias dos níveis de ensino, como é o caso de “Educação Infantil” e a uma área de conhecimento, como em “teorias da educação”, por exemplo. No contexto escolar, a função da educação expressa nessas diretrizes está ligada à cidadania.

A pedagogia é definida como um curso de licenciatura plena em nível superior que se aplica à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005 (BRASIL, 2006) recupera o histórico do curso de pedagogia e indica que, desde 1990, o curso de pedagogia foi se constituindo como o principal lócus da formação docente dos educadores que atuam na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

“Avaliação” é outro elemento caro a esse documento. Ela se constitui como uma das funções políticas do setor público da Educação e das próprias DCN, no que se refere ao processo de funcionamento dos cursos de pedagogia. A avaliação também é definida como etapa fundamental do trabalho docente (acompanhada da docência e da gestão) e das atividades educativas.

A palavra “ensino” é frequentemente utilizada como terminologia referente aos níveis de ensino, como uma das funções das instituições educativas e como um processo de aquisição de conhecimento, especialmente quando integrado à díade “ensino-aprendizagem”.

A “formação” é considerada um processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, no caso da formação dos profissionais do magistério da educação básica, ela aparece designada como finalidade dos cursos de pedagogia, conforme se observa no discurso do Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005 “O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.” (p.10)

A “docência” é o coração do curso de pedagogia, sobretudo após a dissolução oficial da separação que havia entre licenciatura e bacharelado. Tanto nos cursos de pedagogia como nos cursos de licenciatura, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional da formação e atuação docente, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (BRASIL, 2005). A docência que se desenvolve em processos educativos escolares e não-escolares deve ser politicamente implicada na realidade social em que se circunscreve, objetivando a construção de relações sociais e étnico-raciais positivas e produtivas.

A “gestão educacional” também é compreendida como uma etapa da formação e da atuação do egresso do curso de pedagogia. No sentido das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) a gestão educacional designa uma ação administrativa-pedagógica que atua sobre instituições e sistemas de ensino, de forma a organizá-los sobre bases diretivas democráticas. A gestão democrática é reconhecida como um dos elementos constituintes da organização curricular do curso de pedagogia. O documento afirma ainda que a prática gestora deve estar alicerçada à prática docente e à produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.

Os “conhecimentos” significam um conjunto de conhecimentos historicamente acumulados e constituídos de diversos e diferentes campos de saberes. Segundo as diretrizes do curso de pedagogia (BRASIL, 2006), conhecimentos culturais, pedagógicos e científicos são essenciais à formação do curso de pedagogia.

As experiências educativas “escolares e não-escolares” constituem-se em dimensões profissionais da atuação, do planejamento e da gestão docente.

O sentido ideológico das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) passa por (re)estruturar e (re)orientar a formação e atuação dos docentes da Educação Básica, instituindo parâmetros éticos e políticos sobre os cursos de pedagogia, como as experiências de formação de

professores indígenas, rumo à equidade social, e promovendo a confluência de uma pluralidade de conhecimentos e saberes, oriundos de diferentes tradições culturais e ciências. A subseção 5.3, analisa as referências raciais e complementa o sentido ideológico das DCN Pedagogia.

III Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada (Resolução n.º 2/2015), fundamentadas no Parecer Federal CNE/CP 2/2015

Embora a Resolução n.º 2/2015 (BRASIL, 2015) tenha sido revogada pela Resolução n.º 2/2019 (BRASIL, 2019), a conjuntura política em que ocorreu essa revogação representa um cenário controverso e de perspectivas contrárias a um princípio fulcral desta pesquisa: a justiça social e o combate ao racismo. Lutas e demandas do campo da formação de professores estão expressas na Resolução n.º 2/2015 e, por isso, a consideração de suas determinações para esta pesquisa implicam numa postura política que recupera marcos históricos consolidados pelo movimento social, ainda que a atual política governamental não reconheça sua validade.

Considerando as reformas e os novos acordos do Estado, ocorridas no âmbito da Educação, sobretudo desde as últimas diretrizes de formação inicial (BRASIL, 2002), é importante assinalar a existência de demandas decorrentes da aprovação das políticas de Estado do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, do PNE de 2014, das Diretrizes de Educação Básica, em 2013, da defesa da base comum nacional para a formação de profissionais do magistério, pelas entidades do campo e das deliberações das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, realizada em 2008, CONAE 2010 e CONAE 2014. Deste conjunto resultou a criação de novos programas de governo, além da demanda de criação de um novo documento diretriz que, em substituição às diretrizes de 2002, incluísse especificidades históricas atualizadas e abordasse discussões estruturais e curriculares das possibilidades de licenciaturas para os profissionais do magistério.

Nesse sentido, foram aprovadas, em julho de 2015, novas diretrizes para a formação inicial de professores, em nível superior, por meio da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Tal aprovação contou com uma comissão composta de 11 integrantes, com apenas duas mulheres e uma representação 100% branca.

Das principais mudanças entre os dois documentos (BRASIL, 2002; 2015), a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 trazia um enfoque voltado à formação continuada e um compromisso em estabelecer articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, além de institucionalizar a formação dos profissionais do magistério por meio de projetos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos de Curso).

O Parecer Federal CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), em discussão no CNE desde 2004 (VOLSI, 2016), era um espesso documento que recuperava acontecimentos e processos históricos (conferências, planos nacionais de educação, indicadores sociais referente à formação dos profissionais do magistério da educação básica, base comum nacional e valorização dos profissionais do magistério) importantes para proposição das DCN para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015).

Endossando as decisões do já referido parecer federal, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) definia o sentido da formação inicial e continuada, estabelecia a docência e a educação como processo emancipatório e permanente conectado a uma base nacional comum que orientava a educação nacional em território brasileiro e determinava o repertório de informações e habilidades concernentes às formações iniciais e continuada. Em capítulos específicos, deliberava sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, incidindo também sobre a estrutura e currículo de tais cursos e sobre a formação continuada desses profissionais. O penúltimo capítulo abordava a valorização dos profissionais do magistério. “Sua inserção expressa uma conquista histórica dos educadores organizados em suas entidades representativas, bem como de suas lutas sindicais por salários dignos.” (BAZZO; SCHEIBE, 2019)

O levantamento de palavras ou expressões mais recorrentes e as conotações textuais identificadas nesses documentos revelou o seguinte resultado:

Quadro 4 Palavras ou expressões e suas conotações textuais nas DCN formação inicial e continuada

PALAVRAS / EXPRESSÕES	CONOTAÇÕES TEXTUAIS
1. Educação	Nível e modalidade de ensino; área política do Estado; campo de conhecimento; prática de cidadania; processo emancipatório e permanente
2. Formação (básica, inicial e continuada) profissional	Característica profissional; processo de ensino-aprendizagem; nível de ensino
3. Ensino	Etapas de educação; função da instituição educativa; processo de instrução de conhecimento (ensino-aprendizagem)

4. Gestão (educacional)	Etapa da formação e atuação docente; atividade e processo pedagógico implicado; forma de gerenciamento administrativo-pedagógico; princípio de organização curricular (gestão democrática)
5. Conhecimento	Conjunto de conteúdos historicamente acumulados; saberes específicos
6. Avaliação	Função das DCN; processo da atividade docente; etapa de funcionamento dos cursos de pedagogia
7. Licenciatura	Curso de graduação; etapa da formação docente (componente curricular)
8. Magistério /prática pedagógica	Exercício profissional docente; componente curricular
9. Projetos	Empreendimento pedagógico (ensino), formativo, educacional
10. Políticas	Direito social; atividades governamentais (políticas públicas educacionais); ideologias

Fonte: Elaboração pessoal da autora da pesquisa com base na Res. CNE/CP nº2/2015 e Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015; 2015)

Reiterando o foco das diretrizes anteriormente analisadas, “Educação” apareceu como palavra principal no texto das DCN para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e marcou diferença em relação às DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) ao acrescentar às conceituações a compreensão da educação como processo emancipatório e permanente que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

O termo “formação” esteve, na maioria das vezes, acompanhado dos adjetivos: básica, inicial e continuada, e referiu-se ao processo de ensino-aprendizagem direcionados à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Tais formações, presentes no quinto parágrafo do art. 3º, referiam-se a um

(...) compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 43)

O documento estabeleceu a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada, reiterando a vinculação entre educação básica e educação superior, levando em consideração as diretrizes nacionais, a base comum nacional (currículo) e o contexto educacional da região onde serão desenvolvidos tais projetos de formação. Segundo o art.7º da Resolução CNE/CP 2/2015 a formação inicial e continuada

(...) deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício

profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015, p.46)

No art. 2º da seção “Disposições Gerais”, os profissionais do “magistério” foram definidos como aqueles que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. Por esta razão, a “prática” foi definida como componente curricular correlacionado à teoria.

“Gestão”, “avaliação”, “ensino” e “conhecimentos” foram termos que carregaram as mesmas conotações nessas diretrizes (BRASIL, 2015) e nas DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

“Licenciatura” apareceu definida tanto como etapa essencial da formação docente quanto como um tipo de graduação, como é o caso da pedagogia. Seu sentido designava

(...) uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 2015, p.28).

Os empreendimentos pedagógicos de caráter formativo referiram-se, nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) a “projetos” de formação (profissional, educacional, de iniciação científica, de cursos e de gestão).

Por ser área de gestão da vida pública, as políticas que constam no documento estavam ligadas, principalmente, às políticas de valorização do magistério, políticas de financiamento da educação e políticas públicas da educação. A “política” aparecia também como um elemento determinante das concepções de um projeto educacional, pois compunham o aspecto ideológico que sustentava uma ideia de projeto.

Dessa forma, o sentido ideológico das DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) referia-se à necessidade de assegurar, por meio de políticas públicas, parâmetros organizacionais, políticos e pedagógicos fundamentais aos processos formativos institucionais que operavam sobre os profissionais da Educação Básica. Segundo Scheibe (2019), o

documento congregava diversas demandas e debates dos movimentos sociais e de especialistas da área da educação e da formação de professores para a consolidação de um projeto comum nacional da educação brasileira. Na análise dessa autora, entretanto, o critério étnico-racial não ganhou destaque e, sobre este aspecto, vale afirmar que representações políticas de movimentos sociais e de especialistas da área da educação que debatem interesses e necessidades da população negra – maior parcela da sociedade brasileira – estiveram ausentes da elaboração e da relatoria das DCN de formação inicial e continuada.

É importante lembrar que inferências sobre as conotações étnico-raciais concernentes às DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) estão disponíveis na subseção 5.3 e complementam esta referência ao sentido ideológico das DCN de formação inicial e continuada.

IV Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução CNE/CP nº 2/2019), fundamentadas no Parecer CNE/CP nº 22/2019

Em vigor desde 20 de dezembro de 2019, figura a Resolução CNE/CP nº. 02/2019 que, aprovada em sessão extraordinária, definiu as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019).

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 tem como objetivo central a revisão, atualização e revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (anteriormente analisada), porque as novas normativas vigentes (Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018) instituíram e orientaram a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Segundo o Parecer Federal CNE/CP nº 22/2019,

“(...) os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC (...)”.
(BRASIL, 2019, p. 1)

A Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019) determina que as dez competências gerais docentes, e as dimensões em que elas se circunscrevem, devem ser implementadas em todas as modalidades de cursos e programas destinados à formação inicial docente: cursos de licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica para graduados e formação para atividades pedagógicas e de gestão. Embora o texto seja dirigido à formação inicial docente, ele considera que deva existir uma articulação entre a formação inicial e a continuada. Em

material anexo à resolução, o documento enumera as dez competências gerais e doze específicas, às quais estão associadas habilidades correspondentes a cada uma das três dimensões da profissão docente: conhecimento, prática e engajamento profissional.

O levantamento de palavras ou expressões mais recorrentes e as conotações textuais identificadas nesses documentos revelou o seguinte resultado:

Quadro 5 Palavras ou expressões e suas conotações textuais nas DCN BNC-Formação

PALAVRAS / EXPRESSÕES	CONOTAÇÕES TEXTUAIS
1. Educação	Nível e modalidade de ensino; área política do Estado; campo de conhecimento; prática de cidadania; processo de desenvolvimento permanente
2. Formação (profissional, docente, inicial e continuada)	Processo educativo regulamentado; âmbito da política pública; campo de conhecimento científicos e didáticos; processo de desenvolvimento permanente de aprendizagem profissional
3. Ensino	Etapas de educação; função da instituição educativa; processo de instrução de conhecimento (ensino-aprendizagem)
4. Professores	Profissionais da educação
5. Conhecimento	Conjunto de conteúdos historicamente acumulados; saberes específicos
6. Habilidades	Capacidades profissionais, capacidades para vida; dimensão das competências
7. Competências específicas e profissionais	Conjunto de conhecimentos profissionais; científicos
8. Práticas	Pedagógica; profissional; base teórica pedagógica
9. BNCC	Parâmetro curricular para o magistério da educação básica
10. Avaliação	Sistema qualificativo de medidas; função docente; parte integrante do processo da formação docente

Fonte: Elaboração pessoal da autora da pesquisa com base na Res. CNE/CP nº2/2019 e Parecer Federal CNE/CP n.º 22/2019 (BRASIL, 2019; 2019)

O termo “educação” figura como elemento-chave deste documento. No Parecer Federal CNE/CP n.º 22/2019, a educação está definida como um direito social (cidadania) articulada a um engajamento profissional (dimensão das competências gerais dos docentes), “(...) visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira.” (BRASIL, 2019, p.01)

Ao abordar os aspectos da formação profissional docente inicial, as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) regulam a estrutura e o currículo do processo educativo responsável pela formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. A “formação” refere-se a um processo de desenvolvimento profissional permanente de aprendizagens científicas e didáticas. O documento ressalta, ainda, que pensar na formação inicial de professores implica estabelecer articulação com políticas públicas de valorização do magistério. Seguindo

parâmetros de contextos internacionais, estas DCN definem o processo formativo calcado em referenciais que descrevem o que os professores devem saber e ser capazes de fazer, angariando e desenvolvendo conhecimentos que articulem aprendizagem, conteúdo e ensino.

As “habilidades” estão apresentadas, sobretudo, como um conjunto de capacidades para a vida e para profissão docente que integram as dimensões gerais das Base Nacional Comum.

As “competências” específicas são um conjunto de conhecimentos científicos referentes à profissão docente, mas também ao estudante em formação. Nas normativas analisadas (BRASIL, 2019), elas compõem dimensões fundamentais da profissionalização docente.

A “prática” representa a dimensão real da ação docente, desenrolada em ações pedagógicas concretas, ancoradas em um referencial das teorias pedagógicas que tem como princípio relevante

“(…) a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;” (BRASIL, 2019, art.6º, inciso V)

Os “conhecimentos” docentes são saberes específicos científicos e pedagógicos. Segundo estas diretrizes (BRASIL, 2019) os conhecimentos precisam ser selecionados, correlacionados e criados, o que exige competências cognitivas de maior complexidade.

A Base Nacional Curricular Comum é o principal conteúdo dessas diretrizes (BRASIL, 2019). Segundo aponta o Parecer Federal 22/2019,

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica. (BRASIL, 2019, p.1)

A “avaliação” entendida como um sistema quantitativo e/ou qualitativo de medidas que é utilizado para identificar a qualidade do ensino, da aprendizagem ou do processo educativo. Avaliar trata-se também de uma função docente e uma parte integrante do processo.

O sentido das DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) está alicerçado em concepções teóricas que preveem e enumeram habilidades e competências que cabem aos profissionais da educação⁴⁹. O termo “raça-etnia” aparece duas únicas vezes ao longo de todo documento,

⁴⁹ Para maiores informações ler: PERRENOUD, Phillipe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 2000

atrelado ao sentido de diversidade e sem aprofundar os debates sobre raça e racismo, assuntos caros aos sentidos da educação das relações étnico-raciais.

As leituras empreendidas inferem que a lógica interna das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006), DCN Formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) não alteram o funcionamento padrão da branquitude ao conferir um lugar marginal à educação das relações étnico-raciais em sua estrutura normativa e deliberativa. Esse assunto será mais explorado na subseção seguinte.

5.3 Sentidos raciais das diretrizes curriculares nacionais

Para analisar como as diretrizes dos cursos de pedagogia concebem a EREER em interface com as DCN que orientam esses cursos, conforme aponta parte do objetivo geral desta tese, esta subseção está organizada para identificar, nas diretrizes pesquisadas, as referências à questão étnico-racial por ela utilizadas e os sentidos contextuais em que elas se apresentam.

Primeiramente, foram realizadas leituras integrais das diretrizes para identificar palavras e referências raciais conceituais. Em seguida, seus sentidos contextuais foram registrados e organizados em quadros. Assim como na subseção anterior, os dados estão apresentados um a um.

a) Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005 e Resolução CNE/CP n.º 1/2006 que institui as DCN Pedagogia

Esta norma compõe um documento de 24 páginas, dentre as quais seis estão dedicadas à Resolução CNE/CP n.º 1/2006 (BRASIL, 2006), que institucionaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Abaixo encontram-se as dez partes que compõem o Parecer Federal CNE/CP n.º 5/2005 (BRASIL, 2005) e registram-se as inserções de EREER identificadas no interior desse documento:

- I. Introdução
- II. “Breve Histórico do Curso de Pedagogia”, onde há menção à EREER como temática contemporânea dos cursos de graduação em pedagogia.
- III. “Finalidade do Curso de Pedagogia”, onde há referências à formação de professores indígenas.

- IV. “Princípios”, que atentam para a constituição de um repertório teórico e prático com múltiplos olhares e atento às relações étnico-raciais, no sentido da promoção da equidade e valorização de comunidades étnicas (indígenas e quilombolas).
- V. Objetivos do Curso de Pedagogia
- VI. “Perfil do Licenciado em Pedagogia”, que define professores como profissionais éticos, identificadores de problemas socioculturais e educacionais, agentes de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais e agente intercultural com vistas a promover diálogos e contribuir para superação de exclusões dessa ordem.
- VII. “Organização do curso de Pedagogia”, em que EREER aparece como tema concernente à formação comum da docência a integrar um núcleo de estudos básicos e núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação.
- VIII. Duração dos Estudos
- IX. Implantação das Diretrizes Curriculares
- X. Conclusão

Para indicar as considerações sobre a educação das relações étnico-raciais nas DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) foi organizado o quadro 6 de modo a identificar, textualmente, entradas e sentidos raciais expressos nesse documento.

Quadro 6 Texto e contexto racial nas DCN Pedagogia, licenciatura

REFERÊNCIAS RACIAIS	CONTEXTO
A educação dos povos indígenas; Educação nos remanescentes de quilombos; Educação das relações étnico-raciais	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 Sentido: são enumerados como temas a serem contemplados nos cursos de pedagogia
Formação de professores indígenas	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 Sentido: uma das finalidades do curso de pedagogia
Leitura das relações sociais e étnico-raciais	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 Sentido: repertório do graduando de pedagogia
Povos indígenas	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 Sentido: especificidades das culturas étnicas (consciência e conhecimento dos estudantes de pedagogia)
Relações sociais, étnico-raciais e produtivas	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 e Resolução CNE/CP n.º 5/2005 Sentido: constituem os sentidos da docência
Agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 Sentido: perfil do licenciado de pedagogia
Exclusões sociais, étnico-raciais	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 e Resolução CNE/CP n.º 5/2005 Sentido: problemas socioculturais e educacionais a serem identificados pelo licenciado (para contribuir com superações)
Diversidade étnico-racial	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 Sentido: licenciado de pedagogia deve demonstrar consciência sobre;

	Organização curricular do curso de pedagogia
Professores indígenas Professores para escolas de remanescentes de quilombos	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 e Resolução CNE/CP n.º 5/2005 Sentido: promover diálogos com e entre indígenas e não-indígenas; atuar como agente intercultural
Educação étnico-racial Educação indígena Educação nos remanescentes de quilombos; Multiculturalidade (diversidade cultural)	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 e Resolução CNE/CP n.º 5/2005 Sentido: aprofundamentos de estudos do PPC de cada instituição; núcleo de estudos
Campo, a educação indígena Educação em remanescentes de quilombos	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 Sentido: temática constituinte de atividades complementares aos estudos dos estudantes

Fonte: Elaboração pessoal da autora com base na Res. CNE/CP n.º 5/2005 e Parecer Federal CNE/CP n.º 1/2006 (BRASIL, 2005; 2006)

Conforme registros deste quadro, nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia e licenciatura (BRASIL, 2006), o termo “étnico-racial” é o mais recorrente para referir-se às temáticas da ERER.

As relações étnico-raciais são reconhecidas como integrantes das relações sociais que constituem a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que a maneira como elas estão consolidadas estão legitimadas como uma questão sociocultural e educacional que precisa ser superada, em âmbito escolar, por meio de postura docente investigativa, integrativa e propositiva. Ter consciência de tal problemática e reconhecer a diversidade étnico-racial brasileira é necessário para que o egresso do curso de pedagogia torne-se um agente de (re) educação das relações étnico-raciais.

As menções à educação indígena e quilombola referem-se, sobretudo, às modalidades educacionais e suas especificidades; são também problemáticas a serem contempladas nos núcleos de estudos dos cursos de pedagogia. No caso de professores indígenas ou que venham a atuar em escolas indígenas, essa modalidade pode apresentar-se como finalidade dos cursos e o profissional da educação deve se preocupar em reconhecer e valorizar aspectos étnico-raciais inerentes ao grupo onde se localiza e promover diálogos (agente intercultural) entre grupos indígenas e grupos majoritários (não-indígenas) daquela localidade.

Vale lembrar que a profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das DCNERER (BRASIL, 2004) é também uma das relatoras das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) o que, em parte, explica a confluência de referenciais raciais e reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais. Ainda que o debate étnico-racial seja marginal aos principais assuntos debatidos nas DCN Pedagogia, ele está oficialmente nomeado, discriminado e traz uma perspectiva propositiva.

b) Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 que institui as DCN de formação inicial e continuada

As DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) compõem um documento de 61 páginas, dentre as quais 21 referem-se à Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

Abaixo encontram-se as onze partes que compõem o Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e registram-se as inserções de ERER identificadas no interior desse documento:

- I. “Introdução”, em que se atribuem os sentidos da diversidade e da desigualdade a questões relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação.
- II. Políticas para a valorização dos profissionais da educação: antecedentes
- III. “Formação de profissionais do magistério da educação básica: a CONAE e a busca de organicidade das políticas e programas”, em que se faz referência à educação escolar indígena e educação escolar quilombola como modalidades de educação e se reconhecem as DCNERER (BRASIL, 2004). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, estão definidas como políticas de uma educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão
- IV. “O PNE como política de Estado e os desafios para a formação inicial e continuada”, em que se destaca a superação das desigualdades educacionais e erradicação de todas as formas de discriminação, bem como promoção do respeito à diversidade
- V. Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas
- VI. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério”, onde se propõe o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, a formação dos profissionais do magistério atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- VII. “Base Comum Nacional e organicidade da formação” que deve contemplar questões relativas à diversidade étnico-racial e onde se encontra o destaque mais amplo desse documento, a saber:

Tais questões devem assegurar, ainda, que os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar especial, indígena, do campo e quilombola reconheçam, entre outros aspectos: normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; a educação inclusiva e a diversidade étnico-culturais de cada

comunidade. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 24)

- VIII. “Egresso da formação inicial e continuada” que é o profissional que deve identificar questões e problemas socioculturais e educacionais e atuar como agentes interculturais, demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças;
- IX. “Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior” em que se salientam princípios e pesquisas envolvendo justiça social e respeito às diversidades étnico-raciais que também aparecem como conteúdo específico dos currículos;
- X. Formação continuada dos profissionais do magistério
- XI. “Profissionais do magistério e sua valorização”, em que se reconhecem os professores indígenas e quilombolas como tais profissionais.

Para indicar as considerações sobre a educação das relações étnico-raciais nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) foi organizado o quadro 7 de modo a identificar, textualmente, inserções e sentidos raciais expressos nesses documentos.

Quadro 7 Texto e contexto racial nas DCN de formação inicial e continuada

REFERÊNCIAS RACIAIS	CONTEXTO
Educação Escolar Indígena Educação escolar quilombola	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: Em referência ao documento da CONAE (2014); modalidade da Educação constituinte das formações docentes
DCNERER DCN Educação Escolar Quilombola DCN Educação Escolar Indígena	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: Em referência à organicidade do CNE para estruturar a formação inicial
Educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: Perspectiva de organização das DCN da Educação Básica
Diversidade étnico-racial	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: Sentido das DCN da Educação Básica; conteúdos específicos dos cursos de formação pedagógica; princípio da equidade; constitui o sentido da formação inicial e continuada
Respeito, valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: Aportes e concepções fundamentais destas diretrizes; princípio da educação inclusiva
Educação indígena Educação quilombola	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015

	Sentido: ensino intercultural e bilíngue; valorização plena das culturas; afirmação e manutenção de sua diversidade étnica
Exclusões sociais, étnico-raciais	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: problemas socioculturais e educacionais a serem identificados pelo licenciado (para contribuir com superações)
Professores indígenas Professores para escolas de remanescentes de quilombos	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: promover diálogo entre indígenas e grupos majoritários da sociedade; atuar como agente intercultural
Respeito à diversidade	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 Sentido: princípio da justiça social a constar nas atividades do magistério

Fonte: Elaboração pessoal da autora com base na Res. CNE/CP n.º 2/2015 e Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015; 2015)

Nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) a palavra “diversidade” representou o termo mais utilizado para abordagens de temáticas concernentes à ERER. O respeito, a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial caracterizaram os fundamentos de uma educação pensada nos princípios da equidade e justiça social, que respeita os direitos humanos e prima pela inclusão.

Assim, o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (BRASIL, 2005, p. 9)

Algumas inserções figuraram tal como nas DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), são elas: a exclusão, as discriminações étnico-raciais e a postura dos professores frente a estas situações; a atuação de professores indígenas ou que atuam em contextos indígenas e a agência intercultural e bilíngue de seu magistério, valorizando e afirmando suas especificidades étnicas.

As modalidades de educação indígena e quilombola foram reconhecidas e reafirmadas como constituintes dos processos de formação docente.

Considerando o aspecto temporal como critério analítico, as DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), aprovadas doze anos após as DCNERER (BRASIL, 2004), poderiam ter ampliado as possibilidades de inserções do debate da ERER, refinando conceitos e se empenhando, propositivamente, no combate ao racismo, dado o processo de maturação do

campo de estudo e pesquisa da educação das relações étnico-raciais e o avanço das políticas de ações afirmativas que incidiram sobre o ensino superior. Entretanto, é provável que a ausência de representações negras e indígenas na comissão responsável por estas diretrizes responda pela generalidade do uso do termo “diversidade”, como signo representativo do debate étnico-racial, o que conferiu pouca politização à EREER, afastou a possibilidade de uma ação propositiva e, conseqüentemente, manteve as percepções da branquitude como padrão normativo do código político-cultural determinado por tais diretrizes.

c) Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2019 e Resolução CNE/CP n.º 22/2019 que institui as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

As últimas diretrizes elaboradas e aprovadas pelo CNE que regulam os cursos de formação inicial: pedagogia e licenciaturas foram homologadas pelo MEC em 2019 e regulam, com outra estrutura, os projetos de formação inicial e continuada, além de inserir propósitos e características da BNC à formação inicial dos professores (BRASIL, 2019).

Tais documentos compõem um total de 51 páginas, das quais dezenove referem-se à Resolução CNE/CP n.º 22/2019.

Abaixo encontram-se as oito partes que compõem o Parecer Federal CNE/CP n.º 22/2019 e registram-se as inserções de EREER identificadas no interior deste documento:

- I. Introdução
- II. Políticas da formação e valorização do professor – breve histórico
- III. Referenciais e diretrizes internacionais
- IV. “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, considera que a Lei n.º10 639/03 e Lei n.º 11 645/08 são consideradas um compromisso histórico nacional que devem balizar parâmetros da educação plena do estudante
- V. “Formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior”, tangencia a EREER ao mencionar equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VI. “Princípios da organização curricular dos cursos de formação inicial”, abordam o compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC

- VII. “Competências profissionais docentes”, traz a subseção “Engajamento profissional” que descreve as dez competências gerais docentes, dentre elas há uma que tangencia a ERER, qual seja:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 17)

No caso da competência específica de “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”, o documento descreve as seguintes habilidades:

3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como **nas discriminações étnico-racial** praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança. (BRASIL, 2019, p.21; grifos nossos)

- VIII. Dos fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura

Para indicar as considerações sobre a educação das relações étnico-raciais nas DCN BNC- Formação (BRASIL, 2019) foi organizado o quadro 8 de modo a identificar, textualmente, inserções e sentidos raciais expressos nesses documentos.

Quadro 8 Texto e contexto racial nas DCN BNC- Formação

REFERÊNCIAS RACIAIS	CONTEXTO
História e cultura afro-brasileira e indígena	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 22 /2019 Sentido: as competências gerais estão em conformidade com as Leis 10639/03 e 11645/08
Perspectiva intercultural	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 22 /2019 e Resolução CNE/CP n.º2/2019 Sentido: contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira

Diversidade	Lócus: Parecer Federal CNE/CP n.º 22 /2019 e Resolução CNE/CP nº2/2019 Sentido: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação
Educação Indígena, Educação Quilombola	Lócus: Resolução CNE/CP nº2/2019 Sentido: devem seguir das DCN BNC-Formação, além das suas diretrizes específicas
Discriminações étnico-raciais	Lócus: Resolução CNE/CP nº2/2019 Sentido: engajamento profissional para propiciar aprendizagens de todos e todas

Fonte: Elaboração pessoal da autora com base na Res. CNE/CP nº2/2019 e Parecer Federal CNE/CP n.º 22 /2019 (BRASIL, 2019; 2019)

Não há termo recorrente utilizado para referir-se à ERER, e as vagas referências a ela são expressas por vocábulos variados.

As primeiras referências à ERER referenciam as leis 10639/03 (BRASIL, 2003) e 11645/08 (BRASIL, 2008), que alteram a LDB n.º 9493/96 (BRASIL, 1996). O texto assegura que há conformidade entre as competências docentes básicas e às referidas leis.

Diferentemente das demais diretrizes, nas quais a perspectiva intercultural é colocada consoante à educação indígena, num processo de diálogo entre as diferentes etnias indígenas, nas DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) ela é apresentada como uma perspectiva pensada para colocar em diálogo as diferentes etnias que compõem a sociedade brasileira, sem tecer nenhuma consideração sobre as desigualdades sociais que estruturam as relações entre negros, brancos e indígenas. O reconhecimento da diversidade de tais etnias, por sua vez, são apresentadas como habilidades docentes pertencentes a uma dimensão de engajamento profissional que propõe exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos (discriminações étnico-raciais) e a cooperação.

5.4 A ERER e combate ao racismo em diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia

Esta última subseção relaciona-se ao que esteve referido, na terceira seção desta tese, como *ipàdé* metodológico. Em filosofias afro-brasileiras (RODRIGUES JR., 2018), o *ipàdé* refere-se a um ritual de elementos concretos ofertados à Esù – representante dos movimentos e dos caminhos. Esse movimento de construir e analisar categorias, antecedidos pela ritualística descrita no início desta quinta seção, representou uma forma de sistematização dos dados. As

técnicas utilizadas funcionaram como uma ponte para obtenção de chaves de leitura sobre a problemática do racismo nos documentos analisados.

Problematizar como o discurso racial se faz presente em políticas curriculares (DCN e seus respectivos pareceres) é um processo necessário para construir uma análise conjuntural que auxilie na percepção de como essas políticas têm expressado o combate ao racismo no currículo prescrito da formação inicial nos cursos de pedagogia, respondendo à questão sobre quais correspondências e dissidências existem entre as DCNERER (BRASIL, 2004) e demais determinações legais que orientam cursos de pedagogia vigentes (BRASIL, 2006; 2015; 2019).

Com base no levantamento de referenciais alusivos à raça-etnia e a seus respectivos sentidos, descritos na subseção 5.3, foi possível elaborar categorizações para criação de unidades de leitura presentes ao longo dos documentos pesquisados. São elas:

- “Legal”, os dados contidos em cada uma das diretrizes que fazem referência a aspectos determinados em outras diretrizes ou mesmo em normativas legais precedentes;
- “Integrativa”, as abordagens que se referem aos referenciais raciais por meio de termos abrangentes, isto é, a EREER fica subentendida como um elemento integrador de outros conceitos, como é o caso de “diversidade” e “inclusão”;
- “Específica”, as abordagens referentes às especificidades da área de EREER.

As DCNERER (BRASIL, 2004) representaram uma conquista no caminho de inserir a participação do segmento negro nos conteúdos e perspectivas curriculares dos sistemas de ensino brasileiros. É precisamente por meio das DCNERER que o Ensino Superior e, por conseguinte, as referências à formação inicial do docente da educação básica aparece, uma vez que na Lei nº10.639/03 (BRASIL, 2003) esse nível de ensino não é mencionado.

Nas DCNERER (BRASIL, 2004) são elucidadas pedagogias de combate ao racismo criadas com objetivo de tecer um enfrentamento às relações de poder (ideologia do branqueamento, democracia racial, identidades étnicas, eurocentrismo epistemológico e cultural) que operam nas relações étnico-raciais no Brasil. As deliberações das diretrizes são taxativas ao afirmar que devemos incluir as questões étnico-raciais nas matrizes curriculares de todos os cursos de formação inicial porque a função social que lhes cabe é a de (re)educar as pessoas nas e para relações sociais produtivas e positivas. O termo reeducação implica compreendermos que existe uma educação normativa que precisa ser alterada, encaminhando à sociedade à alteração do *status quo*. Combater o racismo é assumir uma postura contra a manutenção desse estado de ordenação social, por isso as DCNERER (BRASIL, 2004)

pontuam a inclusão de questões étnico-raciais como conteúdos conceituais, mas também como conteúdos procedimentais e atitudinais a serem contemplados nos processos educativos.

Convém destacar que, no texto da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, considerando seu caráter deliberativo, a inclusão de temáticas étnico-raciais, em caráter combativo ao racismo, deve ser organizada de forma explícita e ordinária (ação pedagógica intencional e propositiva), a constar no currículo das escolas e das formações de professores.

As DCN Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006) apresentaram pioneirismo ao pontuar especificamente abordagens relativas à EREER, algumas das quais só conquistaram determinação legal anos depois, como é o caso da educação indígena, educação quilombola e educação do campo. Nestas diretrizes, o tema da EREER é reconhecido em sua dimensão sócio-histórica, desde a diversidade étnico-racial como aspecto constitutivo da população brasileira, à necessidade de atitude pedagógica intencional e metódica no enfrentamento de exclusões de ordem étnico-raciais, daí a postura do licenciado de pedagogia ser a de um agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, um dos sentidos da docência da Educação Básica.

Quadro 9 Abordagens e sentido das referências raciais de EREER nas DCN Pedagogia

ABORDAGEM	REFERÊNCIAS RACIAIS	SENTIDOS
Específica	Povos indígenas Remanescentes de quilombos	Especificidades para a educação entre os povos tradicionais e a manutenção de direito político; direitos e deveres de professores indígenas
Integrativa	Relações étnico-raciais	Um dos tipos de relações sociais que podem desencadear aspectos positivos ou negativos; campo de conhecimento
Específica	(Re)educação das relações étnico-raciais	Engajamento profissional para positivar as relações étnico-raciais; função docente
Específica	Exclusões étnico-raciais	Engajamento profissional para superar exclusões étnico-raciais; função docente
Legal	Diversidade étnico-racial	Aspecto constitutivo da sociedade brasileira

Fonte: Elaboração pessoal da autora com base na Res. CNE/CP nº5/2005 e Parecer Federal CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2005; 2006)

Nas DCN Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006), a abordagem legal apontada refere-se à Resolução CNE/CP 03/004 que institui as DCNERER (BRASIL, 2004). As diretrizes da educação indígena, da educação quilombola e as orientações para o atendimento da educação do campo ainda não haviam sido publicadas em 2006, portanto, as referências a essas

modalidades de educação representam uma abordagem específica dessas diretrizes para o atendimento à dimensão da EREER.

As referências raciais “indígena”, “quilombola” e o termo “relações étnico-raciais” são vocábulos que caracterizam a abordagem da EREER nas DCN Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006).

Conforme registram os dados do quadro 9, nas DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) as abordagens específicas sobre os sentidos de EREER relacionam-na, à formação e docência de pedagogos, respaldada por uma postura disposta a, pedagogicamente, contribuir com propostas de superação de padrões de desigualdade racial, identificados na realidade brasileira. Explicitamente, o professor é apontado como agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais pois, reforçando definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2003) têm o compromisso moral, político e pedagógico de criar pedagogias de combate ao racismo.

Não deve ser desconsiderado o fato de que, na relatoria das DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2005), figura não apenas uma competente pedagoga brasileira – a prof. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mas, sobretudo, uma importante ativista-intelectual da questão racial e, não por acaso, também relatora das DCNERER (BRASIL, 2004). Isso implica perceber por que a questão racial se encontra nomeada tanto como conteúdo conceitual quanto como procedimental (no desenvolvimento de processos que visam a justiça social) e atitudinal, como no caso de reeducar para e nas relações étnico-raciais.

Essa constatação reforça a importância da eleição de personagens qualificados e representativos da diversidade da população brasileira nas organizações políticas nacionais. O papel de conselheira no CNE, pioneiramente assumido pela prof. Petronilha está, entretanto, distante de uma justa representação social na medida em que o CNE tem sido, majoritariamente, constituído por homens brancos que, estatisticamente, não caracterizam nem o retrato da sociedade brasileira, nem do magistério nacional (CENSO, 2011; BRASIL, 2019).

O quadro 10 indica como os dados se apresentam com relação às DCN formação inicial e continuada (BRASIL, 2015).

Quadro 10 Abordagens e sentidos das referências raciais de EREER nas DCN formação inicial e continuada

ABORDAGEM	REFERÊNCIAS RACIAIS	SENTIDOS
Legal	Educação Indígena, Educação quilombola	Referências às DCN Educação indígena e DCN Educação quilombola
Legal	Diversidade, direitos humanos e inclusão	Referências às diretrizes para educação em direitos humanos
Legal Integrativa	Diversidade étnico-racial	Sinônimo de multiplicidade; aspecto positivo
Legal Específica	Exclusões étnico-raciais	Engajamento profissional para superar exclusões étnico-raciais

Fonte: Elaboração pessoal da autora com base na Res. CNE/CP n.º 2/2015 e Parecer Federal CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015; 2015)

No caso das DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), as estruturas legais referiam-se às DCNERER (BRASIL, 2004); às Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CP n.º 2/2008); às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 5/2012) (BRASIL, 2012); às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n.º 1/2012) (BRASIL, 2012); às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 8/2012) (BRASIL, 2012) e às DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

As referências raciais “indígena”, “quilombola” e o termo “diversidade étnico-racial” foram os vocábulos mais utilizados para abordagem da EREER nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), vale considerar que as diretrizes de educação indígena e quilombola já haviam sido aprovadas à altura da elaboração das DCN de formação inicial e continuada. A “diversidade”, por sua vez, foi categorizada na concepção integrativa, na medida em que esteve inserida dentro da vastidão do conceito de multiplicidade, ainda que tenha lhe sido atribuído um sentido positivo.

As DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) reafirmaram muito do que esteve pontuado em diretrizes anteriores, sobretudo nas DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Especificamente, elas pontuaram as diversidades étnico-raciais como um dos sentidos da formação inicial e continuada. Vale observar, entretanto, que estas diretrizes foram escritas mais de uma década depois das DCNERER (BRASIL, 2004).

Embora tal documento representasse um marco no sentido de congregar demandas de movimentos sociais e pesquisas de especialistas da educação, destaca-se que o discurso curricular sobre a EREER poderia expressar maiores proposições políticas considerando que, em 2015, a área de EREER já possuía um vasto campo de estudo e pesquisa e, portanto, tinham muito mais a denunciar e pontuar sobre os caminhos a serem considerados em processos de formação de profissionais da educação, tal como aponta a pesquisa de estado da arte de Silva (2018).

Nessas diretrizes (BRASIL, 2015), os discursos apontaram a existência de grupos sociais e segmentos historicamente marginalizados, considerando-os assuntos a serem incluídos no currículo escolar, sobretudo quando considerada a especificidade das composições de suas populações, como é o caso das populações indígenas e quilombolas. Aos professores da Educação Básica foi atribuída a função de buscar propostas pedagógicas para enfrentar tal situação de desigualdade.

No contexto da educação indígena e quilombola, tanto nas DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) quanto nas DCN formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), o foco do ensino intercultural e bilíngue é imperativo; entretanto, nenhum juízo sobre as relações de poder que operam sobre esses grupos étnicos no processo sócio-histórico brasileiro foi considerado, o que acaba por conferir à interculturalidade a ideia de uma perspectiva que propõe o diálogo entre culturas, mas que se exime de considerar as iniquidades raciais e políticas que abrigam tais culturas, estado duramente criticado por teóricos curriculares que tem debatido a perspectiva da interculturalidade crítica, como é o caso de Oliveira (2010), Candau (2009) e Walsh (2009), conforme apontamentos da segunda seção desta tese.

Há enorme resistência da população brasileira e das instituições políticas, no geral, em reconhecer o racismo como elemento presente e estruturante na realidade brasileira. Ao considerar a questão étnico-racial no bojo da sua diversidade, apenas tecendo referências às populações tradicionais (indígena e quilombolas), é possível mascarar o racismo dirigido a uma significativa parcela da população negra brasileira que não se encontra envolta nessas especificidades.

As resoluções referidas (BRASIL, 2006; 2015) não contextualizam a presença do racismo nas relações cotidianas inter e intrapessoais, especialmente no espaço urbano, e reforçam o modelo mental de uma sociedade que não reconhece a origem das iniquidades subentendendo desigualdade como sinônimo de diferença. Ao refletir sobre racismo e etnicidade em discursos públicos, Van Dijk afirma que “(...) o racismo pressupõe a construção

social da diferença étnica ou racial” (1992, p. 22). Por isso, referenciar as diferenças étnico-raciais sem considerar as relações de poder que operam sobre elas, contribui para sustentar e legitimar injustiças e iniquidades raciais, justamente porque não as consideram explicitamente, ou seja, o racismo como elemento estrutural de nossa composição social é assunto silenciado.

As exclusões étnico-raciais operam dialeticamente com a necessidade de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças sociais, pontuadas pelas diretrizes (BRASIL, 2006; 2015). A maioria das “referências raciais” estão apontadas sem que se crie as devidas conexões entre elas, essa apresentação superficializa as abordagens raciais e reforça a despolitização do racismo. Dessa forma, como é possível superar os padrões de exclusão étnico-racial, propósito expresso nas diretrizes de pedagogia e de formação inicial e continuada (BRASIL, 2006; 2015), se não problematizarmos as causas que os produzem e reproduzem?

O quadro 11 revela abordagens e sentidos de ERER encontrados nas DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Quadro 11 Abordagens e sentidos das referências raciais nas DCN BNC- Formação

ABORDAGEM	REFERENCIAIS RACIAIS	SENTIDOS
Legal	História e cultura afro-brasileira e indígena	Referência às leis 10639/2003 e 11645/2008
Específica	Perspectiva intercultural	Valorização das diferenças entre as diversidades étnicas
Integrativa	Diversidade	Sinônimo de multiplicidade. Entendido de forma positiva
Legal	Educação Indígena, Educação Quilombola	Referências às DCN Educação indígena e DCN Educação quilombola
Específica	Discriminações étnico-raciais	Violência comprometedora da aprendizagem

Fonte: Elaboração pessoal da com base na Res. CNE/CP nº2/2019 e Parecer Federal CNE/CP n.º 22 /2019 (BRASIL, 2019; 2019)

No caso das DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019), as estruturas legais referem-se às DCNERER (BRASIL, 2004), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica – Resolução CNE/CP n.º 5/2012 (BRASIL, 2012) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – Resolução CNE/CP n.º 8/2012 (BRASIL, 2012).

As referências raciais “indígena”, “quilombola” e o termo “diversidade” são os vocábulos mais usuais para abordagem da ERER nas DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Dentre as diretrizes analisadas, as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) são as que menos explicitam referências à ERER. Singularmente, para orientar a organização curricular

dos cursos de formação de professores, essas diretrizes determinam a adoção de uma perspectiva de educação intercultural que se relaciona à valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. Tal como apresentada essa perspectiva as diretrizes endossam a ideia de que as etnias figuram, em padrões sociais distintos, mas não desiguais.

As discriminações étnico-raciais são apresentadas como um ato de violência explícito praticado nas escolas e nos ambientes digitais (BRASIL, 2019) que pode comprometer a aprendizagem dos estudantes. O engajamento profissional prescrito é para que o licenciado de pedagogia se atente à essa realidade no sentido de promover uma educação em que todos possam aprender. Nessas diretrizes, mascara-se a o racismo estrutural que opera sobre as organizações político-institucionais e sobre as próprias práticas curriculares, dessa maneira o racismo e as discriminações dele decorrentes são escamoteadas.

Para as ocasiões de discriminações raciais, as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) indicam uma atitude propositiva, no entanto, nas habilidades e competências dos docentes, não existem referências conceituais aos sentidos da ERER. Contudo, conteúdos e atitudes são elementos necessários à construção de um processo de combate ao racismo, conforme apontam as DCNERER (BRASIL, 2004).

Os documentos analisados nesta seção indicam que as DCN Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), as DCN para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) reconhecem a dimensão étnico-racial como categoria constitutiva da sociedade brasileira, tal como pontuam as DCNERER (BRASIL, 2004). Em se tratando de orientar a formação de profissionais da educação, sobretudo pedagogos, as diretrizes de pedagogia e de formação inicial (BRASIL, 2006; 2015) marcam a educação das relações étnico-raciais como um compromisso do licenciado em pedagogia, atento tanto à valorização da diversidades étnico-raciais, como às exclusões sociais delas decorrentes. Nenhum dos documentos, entretanto, nomeia ou descreve o racismo e as causas que lhe dão origem na organização da sociedade brasileira, ainda que evidenciem que educar para superar as exclusões e discriminações étnico-raciais são atitudes esperadas de um pedagogo.

Dissidentemente, as diretrizes da BNC-Formação (BRASIL, 2019) apontam as relações étnico-raciais como desencadeadoras de conflitos pedagógicos e para nomear a valorização, valem-se da palavra “diversidade”, equalizando as diferenças entre a etnias que compõem a sociedade brasileira. As atitudes de enfrentamento a este cenário conflituoso indicadas pelas diretrizes orientam ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos das

discriminações étnico-raciais e da cooperação. O uso de palavras como conflitos e cooperação se revela como uma jogada estilística (VAN DIJK, 1992) para encobrir o jogo de poder e as relações de violência que, cotidianamente, se revelam como consequências do racismo. Ao analisar discursos textuais, Van Dijk define essa situação como uma mitigação burocrática do discurso racial.

Nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e nas diretrizes da BNC-Formação (BRASIL, 2019), o termo “étnico-racial” foi se tornando elemento chave para abordagem do debate racial; entretanto, na maior parte das vezes, ele está associado ao termo diversidade, acentuando o aspecto positivo das diferenças étnico-raciais, sem respaldar as iniquidades sociais que elas engendram.

Ao que se evidencia, sobretudo nas DCN BNC- Formação (BRASIL, 2019), a mais atual de todas as diretrizes analisadas, o propósito da valorização das diferenças, prevalece sobre a politização das origens do racismo e da necessidade de alteração das ordens estruturais que o sustentam. A recorrência da abordagem sobre a “diversidade étnico-racial” indica, na maioria das vezes, uma neutralidade do trato da questão racial e uma frágil ênfase na necessidade de alteração das estruturas que organizam a hierarquização social dessas diversidades.

Para elaborar um estudo que pudesse analisar como se revelam (ou não) propostas de combate ao racismo em PPCs, conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004), foi fulcral abordar as DCN que orientam estes cursos porque isso implicou em construir aportes para uma análise conjuntural da EREER no ensino superior público brasileiro. As DCNERER (BRASIL, 2004), por sua vez, figuraram como documento-chave desse processo analítico porque essas diretrizes representam a matriz da EREER, também porque elas explicitam o propósito de combate ao racismo por meio de posturas pedagógicas intencionais.

A análise empreendida buscou dimensionar a relação entre ideologia, poder e educação (APPLE, 2002) sublinhada por uma perspectiva racial crítica (VAN DIJK, 1993) que se preocupou em identificar como e onde as diretrizes inseriram o debate sobre EREER e verificar se essas inserções evidenciaram as iniquidades raciais e mobilizaram uma política pública de enfrentamento ao racismo.

Ao considerar a natureza, contexto social de produção das diretrizes, a autoria de cada uma delas, e as inserções raciais expressas nesses documentos foi possível perceber que, para o avanço das políticas públicas intencionadas a reeducar as relações étnico-raciais, é fundamental a organização de um estado político que reconhece a função da reparação e da

justiça social organizada por meio das estruturas institucionais do governo, tal como aconteceu no início do século XXI com a criação de órgãos institucionais como a SEPPIR e a SECADI.

Vale destacar também que tão importante quanto a estrutura governamental é considerar presença da agência política de profissionais socialmente representativos e politicamente engajados em centralizar a pauta do debate racial afim de estruturar as demandas de reparação e justiça social no seio dessas políticas públicas.

Ao longo desta quinta seção foi possível identificar que, do ponto de vista das diretrizes curriculares que orientam os cursos de pedagogia (BRASIL, 2006; 2015; 2019), as estruturas governamentais da educação iniciaram o século XXI com uma postura propositiva de combate ao racismo, tal como se expressa nas DCNERER (BRASIL, 2004).

Na primeira década a aprovação das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), no bojo representativo da mesma configuração do CNE, na qual ressaltamos a presença da Prof. Dra. Petronilha B. G. e Silva, trouxe inserções políticas confluentes aos princípios das DCNERER. Esse dado é confirmado pela presença de referências à EREER dentro do escopo definido por “específico” no conjunto das categorias analíticas produzidas. Nessas DCN há um compromisso em falar sobre EREER de maneira politicamente implicada e contextualizada.

Na segunda década do século XXI, as DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), em que pese seus avanços sobre as orientações para as licenciaturas e as formações continuadas, no que diz respeito à EREER, organiza um discurso menos propositivo e que reinicia a dinâmica da diluição do enfrentamento ao racismo, nomeadamente por meio do guarda-chuva conceitual da diversidade. A incidência da categoria “legal” na leitura analítica empreendida indicou que nestas diretrizes as referências à EREER se resumiram a citar as legislações anteriores, não há posicionamento específico sobre os fins destas diretrizes e a função da EREER no contexto da formação continuada e das licenciaturas.

Ao final desta segunda década, a aprovação das DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) evidenciou a concepção de uma proposta de educação que marginaliza e camufla a EREER. Contraditoriamente, faz da EREER um processo de integração dos negros ao mundo dos brancos, parafraseando os apontamentos realizados por Florestan Fernandes (2015 [1972]), na segunda metade do século XX. As referências específicas abrigadas por essas diretrizes ensejam a despolitização do debate racial, como no caso da perspectiva intercultural apresentada, tal descompromisso é também consoante à categoria “integrativa”.

A aludida disposição do CNE contraria a composição demográfica nacional, da qual mulheres negras compõem a maior parte da população (IBGE, 2011); contraria também o

acordo internacional firmado pelo Brasil na Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (BRASIL, 2001) que explicita que o Estado (e suas autarquias) devem tomar medidas políticas para eliminar as barreiras de racismo, ampliar o acesso a oportunidades para uma participação maior e mais significativa dos povos descendentes de africanos e povos indígenas e para dar atenção especial à situação das mulheres. Tais medidas, segundo o documento, deveriam assegurar que sistemas políticos e jurídicos desenvolvessem políticas inclusivas sobre a diversidade multicultural de suas sociedades, desenvolvendo instituições democráticas mais participativas, de modo a evitar a discriminação, marginalização e exclusão de setores específicos da sociedade. (CONFERÊNCIA, 2001)

Diante dessa realidade, cabe considerar que posturas de enfrentamento ao cenário opressor racial por meio de políticas públicas em educação não podem vacilar, nem se trata de uma ou outra escolha a cargo de uma representação governamental. O processo de justiça e reparação social têm que ser justificados, enfatizados e explicitados porque as exclusões e discriminações étnico-raciais atuam de forma violenta no cotidiano das relações sociais. Elas não só dificultam o processo de ensino-aprendizagem escolar, em muitos casos, elas cessam a relação escolar, algumas vezes com a exclusão total dos estudantes negros dos sistemas de ensino, outras tantas vezes com a própria morte desses sujeitos.

6 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Aquele que aprende, ensina
(Provérbio etíope)

Pautada nos parâmetros da análise documental (CELLARD, 2012) e no processo do *ipàdé* metodológico⁵⁰, que apresenta as categorizações e inferências dos dados produzidos, esta seção constitui-se de uma leitura crítica dos projetos pedagógicos de cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, de modo analisar como se revelam propostas de combate ao racismo em PPCs de pedagogia, conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004).

Regulamentado desde 1939, o curso de pedagogia sofreu uma série de modificações em sua estrutura, formas de funcionamento e qualidade curricular. Para os fins desta pesquisa, destacamos duas dessas alterações promovidas pela aprovação do Parecer n° 252/1969 e da Resolução do CFE n° 2/1969, aprovados pelo Conselho Federal de Educação (CFE): a atribuição do grau de licenciado em pedagogia, que marcou a superação da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, abolindo o grau de Bacharelado em Educação; e a formação em nível superior para atuação docente na educação primária, ainda que, à época, a docência no primário tenha sido questionada pelo próprio relator do Parecer n.º 252/1969 – Valnir Chagas (SILVA, 1999), e sua abordagem naquele documento seja considerada, por alguns especialistas, como um “apêndice” das demais funções daquela estrutura de curso (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Fato é que essas alterações trouxeram importantes características para os cursos de pedagogia – a gestão do ensino e exercício da docência (para uma etapa que hoje representa os anos iniciais do Ensino Fundamental), pilares centrais desta formação que, em legislações posteriores, foram sendo atualizados e redimensionados, como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006) instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006. Desde então, o curso de pedagogia é entendido como um campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (BRASIL, 2006), configurando-se como uma licenciatura que habilita seus egressos ao magistério e gestão da Educação Básica e de espaços educativos não-escolares.

⁵⁰ Essa descrição encontra-se na terceira sessão desta tese.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento institucional revelador de uma expressão curricular que comporta diversas relações travadas entre os diversos componentes de um curso e de uma instituição, com as determinações legais que orientam tal formação. Muito embora exista a consciência de que os projetos educativos das instituições de ensino não se esgotam na parte explícita de seus PPCs, os documentos investigados nesta pesquisa estão compreendidos como registros curriculares emanados de um modelo coerente de pensar a educação e as aprendizagens fundamentais aos futuros profissionais da educação.

Para esta pesquisa, interessa desenvolver uma perspectiva racial crítica (DEI, 2008) que analise se o projeto político pedagógico desses cursos inscreve a educação das relações étnico-raciais de forma a confrontar iniquidades raciais ou, conforme orientam as DCNERER (BRASIL, 2004), combater o racismo. Isto porque, apesar das inúmeras dissidências que existem entre os representantes de ensino e suas instituições ou mesmo com relação às orientações legais que respaldam as práticas pedagógicas, esta investigação toma como preceito fundamental que o reconhecimento, a valorização e a reparação social da história e cultura afro-brasileira e africana representam um compromisso político e ético a ser assumido por todas as instituições educativas e profissionais da educação.

Um PPC é um documento que expressa uma concepção de educação e de curso, razão pela qual esta pesquisa dedica atenção a este documento, no sentido de verificar se nele as questões raciais são compreendidas numa dimensão política inserida no interior das relações sociais de forma a confrontar as iniquidades raciais. Para isso, serão analisadas as concepções de educação das relações étnico-raciais presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

Para organizar uma leitura analítica sob a ótica da perspectiva racial crítica desta tese (DEI, 2008), as subseções que seguem estão baseadas num processo de análise documental (CELLARD, 2012) que, num primeiro momento, contemplou três elementos. O primeiro e o segundo deles são o contexto social global e a natureza e a lógica interna dos sentidos raciais que se revelam nos documentos pesquisados, ambos apresentados na subseção 6.3. O terceiro elemento, tratado na subseção 6.4, corresponde à identificação dos sentidos raciais expressos nos discursos dos projetos pedagógicos de curso, na direção de evidenciar e tensionar as relações de poder que permeiam as relações educacionais (APPLE, 2002). Para isso, nove referências da educação das relações étnico-raciais (VAN DIJCK, 1993) serviram de base para elaboração de categorias analíticas, todos provenientes da análise elaborada na seção 5 desta tese, que contemplou as DCN (BRASIL, 2006; 2009; 2015) referentes aos cursos de pedagogia.

Os dados apresentados na subseção 6.4 deram origem ao *ipàdé* metodológico disposto nas subseções 6.5 e 6.6 que, por meio das categorizações promoveu inferências dos dados com vistas a analisar as propostas de combate ao racismo presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. Para tal, os dados foram arranjados em quadros que diferenciaram as universidades estaduais das federais, de forma a ampliar uma perspectiva de análise voltada para uma averiguação mais precisa do cenário contextual das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

O resultado desta análise evidenciou que a presença da educação das relações étnico-raciais está marcada pela ausência dos debates sobre raça e racismo na maioria dos projetos pedagógicos de cursos de pedagogia públicos do estado de São Paulo. Neste sentido, o combate ao racismo se afigurou como um elemento à parte dos fins políticos dos cursos de pedagogia pesquisados já que não está, pedagogicamente, pautado como projeto educativo.

6.1 Combates, conquistas e lutas no *Aiyè*⁵¹

As narrativas dos enredos afro-brasileiros que costuram esta tese revelam complexas filosofias que se colocam em diálogo com as dinâmicas das relações sociais cotidianas contemporâneas.

Ogum é dos mais velhos representantes das narrativas dos enredos afro-brasileiros.

As histórias de Ogum recuperam suas funções de ferreiro, agricultor, caçador, protetor e conquistador. Ao longo dessas narrativas, os conhecimentos deste guerreiro foram amplamente compartilhados e oferecido aos seus irmãos.

Em uma de suas histórias, contam que Ogum, filho de Odùdùà e irmão de Esù, após longas batalhas, retornou à cidade de Ifé, na qual era regente do trono. Em Ifé, Ogum não foi reconhecido pelo seu povo porque as batalhas o haviam desfigurado. Passou fome, sede e foi ignorado. Enraivecido, Ogum demonstrou sua ira com fúria e violência e muito de seu reinado acabou por ser destruído.

Ao fim daquele episódio, o filho de Ogum revelou ao pai as justificativas para o que havia sucedido: aquele era o dia do silêncio em homenagem ao próprio Ogum. Envergonhado com o mal-entendido, Ogum arrependeu-se de seu feito e desapareceu no *Aiyè*.

O fato de desaparecer no *Aiyè* permitiu que a figura de Ogum se (re)elaborasse no *Orun*⁵². Desde então ele é (re)conhecido como um orixá, isto é, uma representação unificadora

⁵¹ Na filosofia iorubá o *Aiyè* representa o plano material em que vivem os seres humanos.

⁵² Na filosofia iorubá o *Orun* representa o plano espiritual.

da natureza, sensações, sentimentos humanos e de forças organizadoras do universo que a materialidade humana não é capaz de explicar.

Para a filosofia iorubá, em campos de luta e processos de combate organizados sobre os preceitos de Ogum, travam-se sérias batalhas que se operam com finalidade, objetivo e estratégias bem definidas. O objetivo é vencer, ainda que mortes sejam inevitáveis em tais percursos.

Geralmente, leituras ocidentalizadas compreendem essas narrativas do ponto de vista da moralidade restritiva ocidental, ou seja, o bem e o mal são colocados em oposição, como se fossem linhas retas desenhadas em sentidos opostos. Guerrear e provocar mortes, sob esta perspectiva, têm sempre uma conotação negativa.

A centralidade da cultura (HALL, 1997), identificada em nossas ordenações sociais, revela que elementos estruturantes das ordenações políticas que nos governam, como as categorias de raça e classe, por exemplo, operam no jogo das relações de poder que se travam nas relações sociais. A educação é um elemento cultural de controle (APPLE, 2006) que estabelece relação dialética com a ordem capitalista neoliberal, para a qual o mercado financeiro e as oligarquias corporativistas estão entre as principais representações de poder social.

Raça, racismo e educação das relações étnico-raciais constituem essa cultura de controle e, portanto, inserem-se no jogo de poder travado em nossas relações sociais. No Brasil, a imposição colonial trouxe para o campo da guerra a luta pela humanidade da população negra e indígena. A desumanidade impingida pelo processo colonizador (FANON, 2008, [1952]) e as consequentes colonialidades dele decorrentes (MALDONADO-TORRES, 2005) transformaram o direito à vida e à liberdade dessas populações em verdadeiras bandeiras de lutas que, ainda hoje, encontram-se empunhadas.

No campo do saber, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005), isto é, a morte do conhecimento, das histórias e culturas não-brancas, há séculos opera no espaço cultural que se organiza em território brasileiro.

As histórias de Ogum revelam a potência de um combatente disposto à luta incessante. É fundamental convocar essa trajetória para reafirmar que, para a filosofia iorubá, Ogum convoca à morte quando requisitado. Nesse sentido, esta tese recupera o sentido de Ogum para convocar à morte supremacia branco-ocidental que atualiza novas formas de organizar os projetos de epistemicídio delegando fontes de autoridade ao Ocidente para definir e descrever o significado de experiências e conhecimentos em nome de todos. (RAMOSE, 2011)

6.2 Cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo

Ao inserir a esfera cultural como um dos elementos fundamentais na organização das relações sociais, sobretudo na reprodução das desigualdades sociais, Apple (2002) chama atenção à questão da seletividade do conhecimento escolar e reforça que é inicialmente importante questionar que conhecimentos são esses, quem os selecionou e para quem eles estão organizados.

As Instituições de Educação Superior são escolas de formação profissional responsáveis pela formação inicial e continuada de profissionais da educação. Neste sentido, seus projetos formativos podem contribuir para a construção de uma política identitária coletiva que expressa um sentido comum para um projeto político e pedagógico de uma unidade escolar, conforme assinala Veiga (1998). Essa mesma autora afirma também que um projeto político pedagógico deve representar a materialização de um documento que comporta os princípios teóricos e metodológicos construídos pelo coletivo dos profissionais que atuam na instituição escolar, em diálogo com a sociedade civil que ele representa e que também o constitui.

Para este estudo, diante do conjunto de instituições de educação superior brasileiras, foram selecionadas universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. A opção pela escolha de cursos de pedagogia localizados em universidades justifica-se pela participação de tais cursos em instituições educativas oficialmente comprometidas com a pesquisa e a extensão, elementos fundamentais para a implementação e alcance da perspectiva da educação das relações étnico-raciais. A escolha da natureza pública das IES, por sua vez, foi um critério de caráter político, entendendo que tais instituições devem estar comprometidas com a consolidação de direitos historicamente conquistados.

Segundo dados do relatório de Monteiro (2020), embora o ensino superior privado comporte grande parte dos estudantes de pedagogia, é nas universidades públicas que ocorrem as pesquisas do campo da educação das relações étnico-raciais, foco de estudo desta tese. São Paulo é a região brasileira com maior quantidade de produção acadêmica no que se refere à temática da ERER e formação de professores, conforme aponta um dos resultados de pesquisa de estado da arte de Silva (2018), apresentada como estudo correlato a esta pesquisa. Entre 2003 e 2014, 53% das teses e dissertações sobre educação das relações étnico-raciais e formação de professores, defendidas em programas de pós-graduação, estiveram situadas nas instituições de ensino superior da região sudeste, com destaque para as universidades situadas no estado de São Paulo, designadamente, Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e de Campinas

(PUC-SP e PUC-Campinas); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP).

Para identificar as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo que oferecem curso de Graduação -Licenciatura Plena em Pedagogia, foi realizada uma consulta ao Relatório de Avaliação Quadrienal da Educação, empreendida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017) e ao Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2018) que constatou a existência de nove universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, conforme aponta a tabela 2.

Tabela 2 Universidades públicas de São Paulo, por localização (capital e interior), segundo âmbito administrativo

Âmbito administrativo	Total	Capital	Interior
Total	9	4	5
Federal	3	1	2
Estadual	4	3	1
Municipal	2	-	2

Fonte: MEC. INEP, 2018

Dentre essas nove universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, seis oferecem cursos de pedagogia. É relevante considerar que dentre as duas universidades municipais do estado de São Paulo identificadas: Universidade de Taubaté (Unitau) e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), apenas a Unitau mantém curso de pedagogia.

Dentre estas universidades, algumas mantêm mais de um curso de pedagogia, localizados em diferentes *campi*, conforme apresenta o quadro 12.

Quadro 12 Cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, segundo âmbito administrativo

Âmbito Administrativo	Universidades	Cursos de Pedagogia
ESTADUAL	USP	São Paulo
		Ribeirão Preto
	UNICAMP	Campinas
	UNESP	Araraquara
		Bauru

		Marília
		Presidente Prudente
		Rio Claro
		São José do Rio Preto
FEDERAL	UFSCar	São Carlos
		Sorocaba
	UNIFESP	Guarulhos
MUNICIPAL	UNITAU	Taubaté

Fonte: CAPES, 2017 e MEC/INEP, 2018.

São 13 os cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo que respondem pela formação inicial em cursos de pedagogia no Estado de São Paulo. Tomando como parâmetro a relevância das universidades para os estudos do campo da educação das relações étnico-raciais, não foi localizada na Unitau nenhuma pesquisa ou pesquisadora nos estudos correlatos a esta tese⁵³, razão pela qual não foi considerada como campo investigativo.

Feita esta seleção, foi preciso aceder à página eletrônica institucional de cada um dos 12 cursos em análise para acessar seus Projetos Pedagógicos de Curso. A escolha deste documento pedagógico refere-se à sua funcionalidade para caracterizar a identidade pública e pedagógica de todos os cursos superiores, além de ser um instrumento obrigatório de avaliação – a autoavaliação, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A **autoavaliação** articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de **indicadores específicos, projeto pedagógico**, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. (MEC. INEP, 2015; grifos nossos)

⁵³ As pesquisas correlatas a esta investigação estão descritas na subseção 1.3.

Ao estabelecer a finalidade do SINAES, as políticas públicas acabam por exigir que as instituições de educação superior e os cursos de graduação contemplem os fins de promover o “(...) aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.” (BRASIL, 2004, § 1º). No artigo segundo esta mesma legislação assegura que avaliações institucionais, interna e externa, reguladas pelo SINAES, devem contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. Para os fins desta análise é ainda pertinente, destacar os itens I, II e III do terceiro parágrafo, qual seja:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o **significado de sua atuação**, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – **a política para o ensino**, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – **a responsabilidade social da instituição**, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; (BRASIL, 2004. Lei n.º 10.861, Art. 3º; grifos nossos)

No caso desta pesquisa, os trechos legislativos acima têm por função destacar que, as responsabilidades sociais dos cursos de pedagogia, obedecendo também aos princípios expressos nas DCNERER (BRASIL, 2004), conforme explicitado na quarta seção, devem demonstrar de que forma a política para o ensino desses cursos assegura o combate ao racismo, marcando a responsabilidade social da instituição.

No que se refere à atualização dos PPC pesquisados, todos eles encontram-se em conformidade com a Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, Licenciatura (Resolução CNE/CP n.º 1/2006). As determinações da Resolução n.º 2/2019, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), foram aprovadas em dezembro de 2019 e, dentre os PPC pesquisados, o da Faculdade de Educação da USP é o que apresenta data mais recente: fevereiro de 2019, isso explica porque referências à essa legislação não apareceram em nenhum dos documentos investigados.

6.3 A educação das relações étnico-raciais em projetos pedagógicos de cursos de pedagogia

Esta pesquisa apoia-se, quanto à análise documental, em Cellard (2012) e analisa os sentidos teóricos que embasam o compromisso político de um projeto pedagógico (VEIGA, 1998) ou projeto pedagógico de curso, como é o caso dos documentos analisados nesta tese⁵⁴.

A primeira etapa desta análise documental consistiu em reconhecer duas dimensões: a natureza das instituições e o contexto social⁵⁵ dos doze cursos de pedagogia das universidades públicas analisadas. Para isso, foram identificadas as concepções de educação e escola (entendendo por escola o próprio curso de pedagogia, oferecido como formação profissional de nível superior), e foram estruturados pareceres iniciais sobre a ERER, tanto por meio da presença de temáticas e apontamentos políticos que poderiam indicar raça e racismo como elementos constituidores da estrutura sócio-histórica da sociedade brasileira, quanto pela presença de temáticas associadas, como no caso da educação indígena e quilombola, por exemplo.

I. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo está localizada na cidade de São Paulo e integra o conjunto de faculdades e institutos que compõe a Universidade de São Paulo (USP), que há algum tempo figura entre as melhores universidades da América Latina.

O histórico da FEUSP tem origem na primeira faculdade pública de pedagogia do Estado de São Paulo, inaugurada em 1933, com o nome de Instituto de Educação. Em 1938, o instituto foi incorporado à Universidade de São Paulo, transformado na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, posteriormente, no Departamento de Educação. “Com a Reforma Universitária (Lei nº. 5.540, de 1968) e a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação que passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1º de janeiro de 1970.” (FEUSP, s/d.)

Historicamente, a USP é caracterizada como uma instituição que, política e institucionalmente, representa a elite paulistana (ARAÚJO, 2019). Professores e intelectuais

⁵⁴ Os cursos de pedagogia estão nomeados por diferentes designações: curso de pedagogia, licenciatura em pedagogia, faculdade de educação etc. Nesta pesquisa cada curso está referenciado conforme designação de seu respectivo projeto pedagógico de curso.

⁵⁵ Informações descritivas de cada cidade/região foram extraídas das páginas eletrônicas das respectivas Câmaras Municipais.

que ganharam destaque no cenário político e intelectual brasileiro passaram por esta instituição, inclusive pelo antigo Instituto de Educação, hoje Faculdade de Educação.

O PPC do curso de Pedagogia (FEUSP, 2019) está apresentado como resultado de um processo coletivo de discussão, reorientação e avaliação do curso denominado “Licenciatura em Pedagogia”. Tal documento reconhece a sociedade brasileira como uma organização com demandas educacionais complexas e cambiantes que requer a formação de profissionais preparados para desenvolver uma atividade investigativa crítica das práticas, das culturas e dos saberes pedagógicos.

Obedecendo às determinações da Resolução CNE/CP n.º 01/2006 (BRASIL, 2006), o curso de pedagogia da FEUSP tem como objetivo específico a formação para docência, gestão, pesquisa e nas variadas ações de natureza pedagógica na Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades de ensino, bem como em espaços e atividades educativas não-escolares. Neste sentido, o PPC destaca que

O curso de Licenciatura em Pedagogia visa a formação sólida, do ponto de vista teórico e prático, de profissionais de educação aptos a trabalharem na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes períodos da vida, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e nas mais variadas ações de natureza pedagógica. Tal formação, marcada pela articulação entre teoria e prática, deve envolver atividades de pesquisa e cultura e extensão universitária. (FEUSP, 2019, p. 11)

Em referência à esta mesma Resolução CNE/CP n.º 01/2006 (BRASIL, 2006) o PPC reconhece, o exercício da docência como uma

“(...) ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, construídos em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia(...) (BRASIL, 2006, p. 7; grifos nossos)

Segundo este PPC (FEUSP, 2019), em termos pedagógicos, o estudante do curso de pedagogia vivencia um percurso formativo dividido em três dimensões: Educação e Cultura; Política e Gestão da Educação e Escolarização e Docência. As disciplinas, por sua vez, estão dispostas como elementos constituidores destas dimensões.

A primeira abordagem de ERER na seção “Apresentação” do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP (2019), destaca a criação da disciplina obrigatória “Cultura & Educação Afro-brasileira e Indígena”, ministrada no 5º semestre do curso, em respeito à Lei nº 11 645/2008 (BRASIL, 2008); esta referência também vai aparecer na seção “Estrutura geral do curso”.

Na seção “Descrição e organização dos Percursos Formativos” no rol das “disciplinas optativas eletivas de oferta livre”, aparece a disciplina “A Indústria Cultural e o Hip Hop: uma reflexão sobre a cultura de massas, a música de contestação urbana e o acesso ao masculino nas metrópoles” que pertence ao departamento de filosofia da educação da instituição.

Na seção “Perfil e campo de atuação do pedagogo”, por meio da citação direta das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006), o PPC da FEUSP (2019) reconhece a dimensão étnico-racial como constitutiva do sentido da docência.

Ao abordar a demanda de estudantes atendidas pela FEUSP, o PPC (FEUSP, 2019) indica que a instituição abre perspectivas de acesso ao público em algumas categorias, dentre elas a categoria pretos, pardos e indígenas (PPI).

desde 2001, 180 estudantes ingressantes distribuídos em três turmas de 60 vagas cada, sendo uma no vespertino e duas no noturno, totalizando atendimento de cerca de 850 matrículas por semestre; **desde 2015, com a adesão da USP ao Sisu/MEC, a Feusp vem vinculando parte de suas vagas a esse sistema de ingresso destinando cotas para estudantes de escolas públicas (EP) e para estudantes na categoria pretos, pardos e indígenas (PPI)**. Para o vestibular 2017 foram 54 vagas para estudantes de EP; para 2018, as 54 vagas foram distribuídas em 18 para estudantes de EP no vespertino e **36, para PPI no noturno; para 2019 as 54 vagas foram atreladas a PPI, sendo 18 para o período vespertino e 36 para o noturno**. (FEUSP, 2019, p. 43; grifos nossos)

Com excessão a estas referências, ao longo deste PPC (FEUSP, 2019) o debate racial não aparece assunto constituidor da análise sócio-histórica e pedagógica que orienta o curso da instituição.

II. Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

A cidade de Ribeirão Preto está sediada na Região Metropolitana de Ribeirão Preto (RMPR), no interior do estado de São Paulo e é uma das cidades mais populosas do país. Na educação superior dentre as IES públicas figura um campus da USP, a FATEC Ribeirão Preto, o IFSP Campus Ribeirão Preto e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

A criação do curso de Pedagogia da USP/Ribeirão Preto é demanda oriunda do contexto político-educacional do final da década de 1990: o índice de matrículas na educação básica estava abaixo do que era esperado em termos governamentais e havia altas taxas de retenção escolar, dentre outros (USP/RB, 2017). Segundo consta no PPC deste curso, tal cenário requisitou um esforço considerável das instituições de ensino superior na criação e implementação de cursos de formação para os profissionais do magistério. Do ponto de vista

regional, o PPC relatou a necessidade de abertura de um curso de pedagogia também em decorrência de uma demanda social local, já que a RMRP ou Grande Ribeirão Preto, localidade onde o curso está instalado, é formada por um aglomerado de 34 municípios que, até o início do século XXI, não dispunha de um único curso público de pedagogia (USP/RB, 2017). Finalmente, em 2002, o curso de pedagogia da USP/Ribeirão Preto iniciou suas atividades.

O PPC da instituição (USP/RB, 2017) define a área da Educação como um campo político, alicerçado nas demandas sociais e compromissos com o cumprimento de um direito político. A formação para docência, gestão e planejamento do magistério na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e em atividades não-escolares, é o que qualifica o tipo de formação oferecida pela instituição, ancoradas na Resolução CNE/CP n.º 01/2006 (BRASIL, 2006), que define as DCN para o curso de pedagogia, licenciatura.

O texto do PPC (USP/RB, 2017) concebe a sociedade como um lócus de práticas educativas e define a Pedagogia como um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação como componente integrante da atividade humana e como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais.

A atual organização curricular expressa no PPC deste curso de pedagogia (USP/RB, 2017) constitui-se de núcleos de formação: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. Tal curso tem por princípios norteadores “(...) os processos de ensino e de aprendizagem, em suas especificidades, adequados às diferentes realidades educacionais, e o trabalho docente pressupondo diversas situações em seus aspectos econômicos, sociais, psicológicos e políticos” (p.19). Para atender a estes princípios, a diretriz seguida é a de garantir ao educador sólido conhecimento da Educação e formação técnica e política que o habilite a atuar como organizador, mediador e administrador de práticas educacionais, em que a docência e a gestão educacional façam parte de um todo orgânico (USP/RB, 2017).

A ERER não é temática contemplada ao longo do PPC (USP/RB, 2017), nem como conteúdo conceitual, nem como projeto de ações afirmativas, exceto por uma referência relacionada à Educação Indígena como um projeto especial a integrar o novo modelo do curso de pedagogia.

Em seu processo de **consolidação do novo modelo de curso**, boa parte das instituições formadoras tem contemplado o atendimento a **demandas sociais específicas** com a oferta de disciplinas optativas, enriquecimento curricular, cursos de extensão e **desenvolvimento de projetos especiais**. Nesta **última categoria**, encontra-se a formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos, na **Educação Indígena**, a Educação para os portadores de necessidades especiais, entre

outras, a partir da capacidade instalada e do desenvolvimento da pesquisa das respectivas áreas nessas instituições. (Brzezinski, 2000; Scheibe e Aguiar, 1999; Saviani, 2008). (USP/RB, 2017, p.13; grifos nossos)

Ao abordar os “Eixos do curso de pedagogia” há uma menção à oferta da disciplina optativa “Cultura e Diversidade Étnico-Racial na Educação”, oferecida nos anos de 2013 e 2014, e utilizada como exemplo para evidenciar o que a instituição entende por flexibilização na organização curricular. A saber,

Dentre o rol de optativas, merecem destaque as disciplinas de Seminários Avançados em Educação I e Seminários Avançados em Educação II, as quais têm favorecido a discussão de temas atuais que perpassam a formação do educador. São exemplos de temáticas 52 discutidas nessas disciplinas nos anos de 2013 e 2014: “Direito, qualidade e relações sociais na escola”; “Cultura e Diversidade Étnico-racial na Educação”, “Análise Retórica de Discursos Pedagógicos” e “Pedagogia histórico-cultural: a perspectiva de Anton Makarenko”. (USP/RB, 2017, p.51-52)

III. Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) está em funcionamento desde 1974. Esta faculdade oferece o único curso de pedagogia público da Região Metropolitana de Campinas, constituída por 20 municípios do estado de São Paulo, uma vasta população que ultrapassa três milhões de habitantes, forte economia e infraestrutura que se destacam no cenário nacional.

Enquanto a USP configurou-se como representante da elite intelectual paulistana, a UNICAMP, por estar localizada no interior do Estado, configurou-se como representante da elite intelectual paulista (ARAUJO, 2019).

A transformação da sociedade é um eixo orientador do PPC do curso de pedagogia da UNICAMP (2019) e se relaciona ao compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá. Ao descrever os conhecimentos teóricos e práticos e compromissos esperados para o pedagogo, o documento reconhece a existência de discriminações e seletividades que impedem o acesso e o direito à educação, por isso este curso de pedagogia se propõe a

equacionar os fundamentos das políticas públicas, em especial no campo educacional e, a partir deles, intervir nas diferentes instâncias – em nível dos sistemas municipal, estadual e federal – em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais,

pedagógicas e curriculares que busquem a eliminação da discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação. (UNICAMP, 2019, p.29)

O PPC (UNICAMP, 2019) recupera o histórico de faculdades públicas de educação e do curso de pedagogia como lócus da formação inicial do pedagogo, reiterando o compromisso central da instituição com a oferta de uma formação profissional voltada ao magistério, gestão e planejamento da Educação Básica, suas etapas e modalidades, conforme apontam as DCN Pedagogia (BRASIL, 2006).

O projeto pedagógico deste curso (UNICAMP, 2019) indica que as adequações curriculares que foram se delineando ao longo dos anos são decorrentes de demandas político-institucionais e de movimentos sociais de educadores (fóruns, associações) ligados à avaliação da educação pública e à formação de professores, dentre outros.

O curso de pedagogia da UNICAMP (2019) tem como princípios a valorização do trabalho pedagógico, como base da formação do profissional da educação; a formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada; a pesquisa como eixo de formação; as práticas e estágios como eixos de formação; o trabalho partilhado/coletivo; as possibilidades de ampliação e aprofundamento de conhecimentos e o reconhecimento de experiências não disciplinares.

O debate racial não está presente na explanação sobre os problemas estruturadores das problemáticas da sociedade, mesmo assim o PPC do curso de pedagogia da UNICAMP (2019) inclui dois componentes curriculares obrigatórios, ofertados no último semestre do curso de pedagogia, que atendem aos preceitos das DCNERER (BRASIL, 2004). São eles: “Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas” e “Histórias e Culturas de povos indígenas brasileiros”. A ementa da primeira é a seguinte:

Ideologia da democracia racial, relações racializadas no Brasil e o papel da escola – aspectos históricos e contemporâneos: educação das relações étnico-raciais; **ações afirmativas** e perspectivas (políticas, institucionais e relacionais) de enfrentamento ao racismo; africanidades em práticas culturais e educativas (UNICAMP, 2019, p. 46; grifos nossos)

Já a ementa de “Histórias e Culturas de povos indígenas brasileiros” registra:

“Estudos sobre as dinâmicas culturais dos povos indígenas no Brasil. Processos históricos e sociais de contato com as sociedades não indígenas. Saberes, práticas culturais e educativas indígenas.” (UNICAMP, 2019, p. 46)

O PPC da UNICAMP (2019) compreende o componente “Prática Curricular” como um dos eixos integradores do curso de pedagogia, definindo-o “(...) como **atividade de formação extracurricular** com carga didática de 450 horas, a ser realizada, ao longo do curso, entre um conjunto de disciplinas (...)” (p.27; grifos nossos). Registra-se a abordagem pedagógica de ERER no rol das possibilidades extracurriculares, contudo, junto com a temática da educação de jovens e adultos, esses componentes representam as disciplinas com menor tempo de curso teórico-prático, conforme registros deste PPC, observados na figura 2.

Figura 2 Disciplinas da UNICAMP com carga didática relativa a “Prática” como Componente Curricular

Disciplina	Carga Horária			Carga Horária Total Semestre	Créditos
	Teórica	Prática	Orientada		
EP347 Educação, Cultura e Linguagens	30h	30h	-	60h	4
EP319 Pesquisa e Prática Pedagógica	60h	30h	-	90h	6
EP165 Política Educacional: Organização da Ed. Brasileira	60h	30h	-	90h	6
EP152 Didática – Teoria Pedagógica	60h	30h	-	90h	6
EP153 Metodologia do Ensino Fundamental	60h	30h	-	90h	6
EP164 Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	60h	30h	-	90h	6
EP158 Educação, Corpo e Arte	45h	45h	30h	120h	8
EP372 Avaliação	30h	30h	-	60h	4
EP529 Educação de Surdos e Língua de Sinais	30h	30h	30h	90h	6
EP144 Metodologia de Pesq. em Ciências da Educação	60h	30h	-	90h	6
EP146 Educação e Tecnologias	30h	30h	30h	90h	6
EP570 Estudo e Produção Acadêmica	-	30h	30h	60h	4
EP879 Educação de Jovens e Adultos	30h	15h	-	45h	3
EP162 Escola e Currículo	60h	15h	-	75h	5
EP226 Psicologia e Educação	45h	30h	-	75h	5
EP915 Seminário de História da África	30h	15h	-	45h	3
EP916 Seminário de História Indígena	30h	15h	-	45h	3
Total	720h	465h	120h	1.305h	87

Fonte: PPC da UNICAMP (2019)

As políticas de ações afirmativas não compõem a pauta da reestruturação curricular do curso de pedagogia da UNICAMP, exceto por uma citação na ementa da disciplina “Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas”, anteriormente destacada.

IV. Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) está localizado na cidade de São Carlos, município paulista com população estimada de 250.000 habitantes. Além da cidade de São Carlos ser um importante centro regional industrial, é um grande polo universitário. Segundo dados do Instituto do Sindicato das Entidades Mantenedoras

dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2020), em 2018 foram registradas matrículas em 23 cursos presenciais de graduação na cidade de São Carlos. Dentre as IES públicas figuram: a UFSCar, a USP, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e a FATEC.

Em 1971 foi criado o curso de Pedagogia e em 1972 o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), ao qual o curso está vinculado. Ao analisar problemas e necessidades da sociedade brasileira, o PPC da UFSCar (2017)⁵⁶ destaca a seletividade e transformação da informação em conhecimento como um dentre os atuais desafios impostos à Educação na contemporaneidade e ressalta também as consequências para a profissionalização docente da visão da educação como mercadoria. Segundo esse documento: “Outro problema, que se agravou nas últimas décadas, é o controle da área de Educação concebida como pertencente ao setor de serviços e, portanto, controlada pela Organização Mundial do Comércio (OMC)” (p.13)

O papel da Universidade como lócus formativo dos novos profissionais para atuar na educação básica, aparece no PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (2017) como uma instituição que precisa corresponder a estas novas demandas sociais formando profissionais com uma abordagem pedagógica social e crítica, já que

O momento exige competências de interpretação profunda e detalhada daquilo que se lê; habilidade de comunicação oral e escrita para a disseminação do conhecimento e da informação; domínio do significado e utilização dos conhecimentos matemáticos. Ou seja, é preciso dominar bem os conhecimentos fundamentais de várias áreas para poder aplicá-los sempre que for preciso e para acompanhar o desenvolvimento constante do conhecimento, da tecnologia e da sociedade. Para que isso se efetive necessitamos de profissionais habilitados para esses desafios. (UFSCar, 2017, p.15)

Para além de cumprir as finalidades básicas apontadas pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006 (BRASIL, 2006), o curso da UFSCar, com duração de cinco anos, também vislumbra problematizar os processos históricos e atuais da constituição e banalização da profissão docente.

A reestruturação do curso destacou as DCNERER (BRASIL, 2004) como legislação pertinente ao PPC (UFSCar, 2017) e organizou o currículo do curso nas seguintes áreas de conhecimento: Fundamentos da Educação (Histórico-Filosóficos; Psicológicos, Sociológicos);

⁵⁶ A prof^a. Renata Moschen Nascente, docente da UFSCar e à época da elaboração do PPC, coordenadora do curso de Pedagogia, indica que a versão final desse PPC é de 2018, entretanto, a versão de acesso público, disponibilizada no sítio eletrônico dessa mesma universidade oferta um documentado datado de 2017.

Didática e Currículo; Metodologia e Prática de Ensino; Estágio de Docência; Gestão Educacional; e Estágio em Gestão Educacional.

Segundo o PPC (UFSCar, 2017), o pedagogo formado deve ser capaz de contribuir para uma abordagem social e crítica de sua prática profissional, já que a atuação pedagógica implica num compromisso político, carregado de valores éticos e morais.

A ERER está presente no que se constitui como “Apresentação” do PPC em dois momentos: em razão da aprovação, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), da antecipação da oferta da disciplina obrigatória “Didática e Educação das relações étnico-raciais” – realocada no 1º semestre – a partir das discussões e sugestões dos diferentes segmentos do curso (UFSCar, 2017). Também no processo de adequação do curso de pedagogia às demandas colocadas pelas novas Diretrizes e apontadas por docentes e discentes do curso.

Para além dessas modificações procurou-se também explicitar questões presentes no curso e discutidas nas disciplinas (obrigatórias e optativas) e Aciupes que envolvem elementos indicados pelas novas DCN de formação de professores: as diversidades de gênero, étnico-raciais, religiosas, sexuais, faixa geracional; questões socioambientais; violência. (UFSCar, 2017, p.12)

Ao abordar a “Visão geral dos problemas e necessidades postos pela sociedade” e o “Lugar/papel da Universidade frente a essas necessidades e a políticas públicas na área de educação”, na 1ª seção do documento, o PPC (UFSCar, 2017) não explicita as relações étnico-raciais como elemento estruturador da sociedade, porém ao discorrer sobre as “Exigências para o desempenho profissional e legislação vigente”, na 3ª seção, o PPC afirma que as demandas atuais exigem

“(…) um novo projeto de escola que atenda ao perfil de uma nova população, com diferentes expectativas e experiências de vida, e que tenha portanto, como preposição, a **superação** das desigualdades sociais, dos preconceitos religiosos, **étnicos, raciais**, sexuais.” (p.17; grifos nossos).

Segundo o documento, esta problemática e as exigências de legislações em vigor embasam a presença da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (BRASIL, 2004), que institui as DCNERER, reconhecendo a necessidade de “superação” de desigualdades e preconceitos de ordem étnico-racial, como destacado em parágrafos anteriores.

A ERER, por sua vez, está contemplada como uma proposta de enfrentamento ao racismo na estruturação pedagógica de algumas disciplinas, por meio da oferta de disciplinas como “Didática e Educação das relações étnico-raciais”, (oferecida no 1º semestre deste curso)

e “Didática: ensino e aprendizagem” (oferecida no 3^o semestre), ambas disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas (DTPP).

V. Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, *campus* Sorocaba

A Região Metropolitana de Sorocaba é composta por 26 municípios que somam, aproximadamente, dois milhões de habitantes, sendo a quarta maior região do estado de São Paulo. A cidade de Sorocaba, por sua vez, figura como capital regional e é nela que se situa o *campus* da UFSCar.

O *campus* Sorocaba é bastante recente, tendo sido criado em 2005, em função do plano de expansão do ensino superior do Governo Federal, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A presença de uma universidade pública na região sorocabana atende também a uma antiga demanda da população local pela expansão da oferta do ensino superior público.

A cidade de Sorocaba conta com três IES públicas: duas universidades – a UNESP e a UFSCar – e uma faculdade – a FATEC José Crespo Gonzales. No caso do curso de pedagogia a única opção pública que atende toda região metropolitana de Sorocaba é oferecida pela UFSCar.

De acordo com o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* UFSCar-So, este curso iniciou suas atividades no ano de 2009,

[no] contexto de implantação, criação e expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba, balizando-se na expansão e consolidação do *campus* de Sorocaba quando apresentou e aprovou em 2007 a sua proposta, visando aderir ao Programa REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (UFSCar-So, s/d, p. 3).

Este mesmo documento afirma que:

(...) a educação superior não deve se pautar apenas na formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, mas também para a formação de cidadãos críticos, que atuem de modo ético, contribuindo com a solução dos problemas da vida pública e para a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária (UFSCar-So, s/d., p.7).

Dessa forma, o curso de pedagogia pretende promover uma formação profissional abrangente, flexível e integradora para o desenvolvimento da capacidade de trabalhos pedagógicos interdisciplinares. Ainda de acordo com o PPC (UFSCar-So, s/d.), o egresso do

curso de pedagogia terá como base o conhecimento da escola como promotora da cidadania, podendo exercer gestão e atuação em conformidade com seu exercício profissional, conforme consta na Resol.1/2006 que define as DCN do curso de pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). As disciplinas e atividades formativas que compõem o currículo desta formação estão estruturadas em três núcleos: Núcleo de Ensino Básico; Núcleo de aprofundamento e diversificação de ensino; e Núcleo de Estudos Integradores.

A EREER no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus UFSCar-So* (s/d.) aparece na seção que trata do “Perfil do egresso” e indica que a educação indígena e a educação em remanescentes de quilombos constituem campos de atuação de docência dos pedagogos. Para identificar as diferenças sociais e identificar os problemas socioculturais, adotando uma política de inclusão social, os egressos do curso “(...) deverão desenvolver consciência, respeito e afirmação da diversidade social e cultural, estando atento às questões de classe social, raça/etnia, gênero, necessidades especiais, religião e orientação sexual.” (p.8)

Na seção que aborda a forma de acesso ao curso o projeto do curso de pedagogia da UFSCar-So (s/d.) afirma compromissos institucionais com relação à EREER afirmando que

O planejamento, execução e avaliação **do Ingresso por Reserva de Vagas**, bem como o acompanhamento de suas metas, orientar-se-ão por princípios de excelência acadêmica e educativa e de compromisso social, quais sejam: I - o incremento da excelência acadêmica com a incorporação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de recortes e aprofundamentos que reconheçam e valorizem a diversidade social e étnico-racial da sociedade; II - **o incremento da excelência educativa com providências para educação das relações étnico-raciais, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 que regulamenta o previsto na Lei nº 10.639/2003**; III - a afirmação do atendimento plural a diferentes grupos sócio-econômicos e étnico-raciais que compõem a nação brasileira; IV - a implementação de ações para a correção de desigualdades sociais.” (UFSCar-So, s/d., art. 2º p.10; grifos nossos)

É possível identificar algumas poucas referências à EREER na descrição de ementas de disciplinas obrigatórias, como no caso da disciplina “Educação Infantil”, a saber:

O estudo da Educação Infantil desde uma abordagem histórica. A origem das diferentes concepções de infância e propostas educacionais. Análise de fundamentos, currículos e programas pedagógicos. O lúdico e o desenvolvimento infantil: produção de brinquedos e jogos pedagógicos. A especificidade da sala de aula: planejamento, currículo, didática e avaliação na Educação Infantil. As questões relativas à: ação, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos. (UFSCar-So, s/d., p.38)

E de disciplinas optativas, como no caso de “Educação e Antropologia Cultural”:

A antropologia como ciência. Conceitos de: cultura, diversidade, alteridade, relativismo. A sociedade plural e diversa. Análise antropológica dos diferentes grupos

culturais que compõem a sociedade brasileira; aspectos étnicos, religiosos, econômicos e sociais. O problema do etnocentrismo e do colonialismo. (UFSCar-So, s/d., p.39)

Nesse sentido, é possível afirmar que embora a dimensão étnico-racial seja reconhecida como um elemento caracterizador da sociedade, sua problemática não se constitui, naquele documento, como uma dinâmica estruturadora da sociedade brasileira. Esta compreensão também se expressa na constituição do PPC do curso de pedagogia da UFSCar-So (s/d.) já que o debate racial não está presente no “Perfil do curso” nem na “Descrição das Atividades”, mas está considerado na forma de acesso ao curso e no rol dos compromissos ético-políticos, socioculturais, ambientais e técnicos dos profissionais da educação egressos deste curso.

VI. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *campus* Araraquara

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP *campus* Araraquara está em funcionamento desde 1959. Araraquara é um município do interior paulista com população de pouco mais de duzentos mil habitantes. Entre as instituições de ensino superior público, o município sedia o *campus* da Fundação Estadual Paula Souza (FATEC) e do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Mesmo assim, o único curso de pedagogia público é oferecido pela UNESP.

O PPC do curso de pedagogia da UNESP Araraquara (2010)⁵⁷, afirma que a educação pública deve ser um processo que favoreça a participação na vida democrática e o exercício da cidadania, para o qual a formação de educadores de qualidade é condição imprescindível e a universidade tem papel essencial. Entende-se que as disciplinas que caracterizam a formação do pedagogo devem contemplar elementos de sólida fundamentação teórica que incluam dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas e didático-pedagógicas. “A articulação entre o planejamento das atividades e ações deve constituir-se em elemento formativo decisivo para o qual concorrem tanto a formação geral adquirida quanto a formação específica e o domínio do conteúdo a ser ensinado” (p.10)

Este curso oferece uma organização curricular com enfoque teórico-prático, composto de estágios curriculares e de grupos de estudos e pesquisas, pautados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

⁵⁷ Utilizamos como referência o PPC do ano de 2010 porque ele traz uma abordagem político-conceitual do curso de pedagogia que não está presente na adequação curricular, publicada em 2015.

A estrutura curricular do curso está dividida em três núcleos: núcleo de estudos básicos (fundamentos da educação); núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos (incluem-se aqui as optativas) e núcleo de estudos integradores (atividades acadêmico-científicas).

A EREER constitui um dos assuntos da disciplina obrigatória “Sócio-anthropologia, cultura e escola”, ofertada no 2º ano deste curso de pedagogia, a saber:

“1.A problemática Cultura, Educação e Organização: temas recorrentes. 1.1. Diversidade cultural, riscos dos etnocentrismos e estratégias do preconceito na escola; 1.2. A escola como campo de reprodução e de reinterpretação culturais; 1.3. Do projeto da modernidade à heterocultura contemporânea. (UNESP ARARAQUARA, p. 134)

Afora esta abordagem, a EREER não recebe nenhum outro tratamento ao longo do PPC e o enfrentamento ao racismo não aparece como elemento constituidor do contexto sociocultural-político e econômico, a que se refere o documento.

VII. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP, *campus* Bauru

Bauru é um município localizado no interior do estado de São Paulo. Em 2020, sua população ultrapassou os 370 000 habitantes, sendo o 18º município mais populoso do estado.

No que se refere ao ensino superior público, a cidade de Bauru conta com 3 IES, sendo duas universidades: USP, UNESP; e uma faculdade: a Faculdade de Tecnologia de Bauru – FATEC.

A UNESP *campus* Bauru foi fundada em 1988 e oferece dezenove cursos, distribuídos nas suas três unidades universitárias: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), Faculdade de Ciências (FC), e Faculdade de Engenharia (FEB). O curso de pedagogia desta universidade, localizado na FC, teve início em 2002.

O PPC deste curso (UNESP BAURU, 2014) destaca alguns fatores que incidem sobre a área educacional, dentre eles: a nova ordem mundial, a reestruturação do Estado Nacional e a regulação da vida social que vem se ampliando, permeada pela lógica do mercado capitalista e da ordem neoliberal. Embora haja o reconhecimento de que existem questões de ordem estrutural à organização política brasileira que afetam a educação e, conseqüentemente, a formação de professores, a questão étnico-racial não figura como elemento constituinte desta estrutura, como pode ser observado na seguinte citação:

Em linhas gerais, a questão da formação do professor no Brasil defronta-se com questões de ordem estrutural, política, econômica e cultural, cada uma entrelaçada

entre si “colaboram” para aprofundar sérios problemas, já fartamente denunciados, como qualidade das escolas de formação de professores e dos cursos de licenciaturas, a precariedade da carreira, dos salários, das condições de trabalho e a conseqüente proletarização do professor, a heterogeneidade das redes ou dos sistemas educacionais que dificultam a proposição de política de estado de médio e longo prazo para a área educacional entre outros. (UNESP BAURU, 2014, p. 14)

O PPC do curso de pedagogia da UNESP, *campus* Bauru (2014), indica que tais preocupações com a questão da formação do professor no Brasil reverberam no projeto formativo proposto por este curso de pedagogia, qual seja a organização de uma licenciatura que propõe um compromisso social que ultrapassasse a mera formação técnica, incluindo também um compromisso político, conforme afirma o documento “(...) uma vez que “À universidade e ao ensino de graduação em geral compete formar também profissionais que não são pedidos pelo mercado, mas que se colocam como exigência mesma da história” (COELHO, 1998, p.15).” (UNESP BAURU, 2014, p.17)

Neste PPC a organização curricular compreende a “Prática Pedagógica” como núcleo articulador dos demais eixos norteadores desta licenciatura. As disciplinas “Práxis Pedagógica”, “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado” estão articuladas entre si e com as demais disciplinas do curso e incrementadas com a área de pesquisa por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A licenciatura em pedagogia da UNESP Bauru se propõe a formar “(...) profissionais de educação capazes de compreender o fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade, contextualizando-o no âmbito filosófico, social, histórico e econômico.” (UNESP BAURU, 2014, p. 20).

Ao longo do PPC não existem proposições pedagógicas referentes a temáticas étnico-raciais, tampouco se considera a questão racial como elemento estrutural à organização política da sociedade. A única menção identificada, trata-se de uma citação direta do texto das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006), que aparece na seção “Justificativa da reestruturação”, a saber:

No projeto em questão, são igualmente consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia (CNE/CP nº 1, de 15/05/2006) em vigência no país, que apontam o curso com foco na docência compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, que influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. (UNESP BAURU, 2014, p. 5; grifos nossos)

VIII. Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *campus* Marília

Marília é um município do estado de São Paulo com população de pouco mais de 240000 habitantes, composta por seis distritos.

Assim como São Carlos, este município se apresenta como polo educacional paulista. Além dos cursos de nível superior privados, a região conta com quatro instituições públicas estaduais de nível técnico e superior: a Faculdade Estadual de Medicina de Marília (Famema); a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) – universidade pública destinada a oferecer cursos semipresenciais para todo o estado –; a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC) e um *campus* da Unesp. Segundo Censo de Educação Superior de 2018 (INEP, 2019), em 2017 foram contabilizados setenta e quatro cursos de graduação em Marília, sendo Administração e Pedagogia os mais ofertados.

O curso de Pedagogia da UNESP, *campus* Marília, está localizado na atual Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) e é dos mais antigos cursos de pedagogia da UNESP, tendo iniciado suas atividades em 1959, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília – FAFI, época anterior à criação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Com a criação desta, em 1975, o curso de pedagogia foi a ela vinculado.

A atual versão do PPC (UNESP, 2018) faz referências frequentes às DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) e as DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), que à altura da publicação deste documento, ainda não haviam sido revogadas. Nenhuma referência é feita às DCNERER (BRASIL, 2004).

Os princípios norteadores da adequação do curso às determinações legais acima mencionadas são:

(...) 1. articulação entre teoria e prática; 2. iniciação às práticas investigativas; 3. perspectiva interdisciplinar; 4. flexibilidade na organização curricular, de forma a favorecer ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento; 5. integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica; 6. opção pela escola pública como instância de investigação e de intervenção garantidos durante a oferta do curso (...) (UNESP MARÍLIA, 2018, p. 5)

Baseado nestes princípios, o PPC do curso de pedagogia da UNESP, *campus* Marília (2018), anuncia que o grande desafio dos cursos de pedagogia tem sido organizar-se de modo a garantir a formação inicial de sujeitos capazes de produzir saberes, conscientes do seu compromisso social e político.

A primeira menção à ERER aparece, em nota de rodapé da seção “Objetivos”. Numa citação direta ao artigo 3º, § 4º da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o PPC da UNESP MARÍLIA (2018) reafirma a educação quilombola e educação indígena como modalidades de educação.

Em seguida, por meio de citações das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) e relacionada às aptidões dos egressos do curso de pedagogia, há outra menção à ERER, a saber:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para **superação de exclusões** sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar **consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza** ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (UNESP MARÍLIA, 2008, p. 18)

Nesta mesma seção referencia-se a educação indígena e quilombola como campos de atuação do pedagogo.

Na seção “Atividades Teórico Práticas de Aprofundamento (ATPA)” registra-se a possibilidade de oferta da disciplina optativa “Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira”, conforme se observa na assertiva abaixo.

(...) os Departamentos de Ensino responsáveis pelo curso poderão, a qualquer tempo, apresentar ao Conselho de Curso proposta de novas disciplinas, devendo ser verificado o oferecimento em cada ano ou semestre letivo: PEDAGOGIA: (...) Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira (75h). (UNESP MARÍLIA, 2008, p. 27)

Estas referências não apresentam a ERER como um debate teórico-conceitual, nem como uma proposta pedagógica filosoficamente embasada. Tais ausências evidenciam que a questão racial não está expressa como parte do compromisso social e político mencionado pelo PPC de pedagogia da UNESP Marília (2008).

IX. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT) da UNESP, *campus* Presidente Prudente

Presidente Prudente é um município do interior do estado de São Paulo. Em termos de oferta do ensino superior público, o município com pouco mais de 230 000 habitantes, conta com uma universidade – a UNESP e uma faculdade pública – a FATEC.

O curso de Pedagogia foi criado em 1959, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Presidente Prudente, na qualidade de Instituto Isolado de Ensino Superior. Em 1976 foi constituída a UNESP, por meio da junção dos 14 Institutos Isolados mantidos pelo Estado de São Paulo. Neste processo, a FFCL foi transformada em Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais - IPEA, o que acarretou a extinção do curso de Pedagogia, em 1976. Em

1988, este Instituto incorporou o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP), com os Cursos de Fisioterapia e Educação Física, além de reimplantar o Curso de Pedagogia. “Após muito esforço e lutas foi reinstalado em 1989 no IPEA, dentro do Campus da Unesp de Presidente Prudente e foi integrado ao Departamento de Educação.” (FCT/UNESP, 2018). Neste mesmo ano, a denominação "Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais" - IPEA foi alterada para "Faculdade de Ciências e Tecnologia" - FCT.

Desde 1989, a FCT/UNESP representa a única instituição universitária de ensino público e gratuito do município de Presidente Prudente que oferece curso de pedagogia.

No PPC do curso de pedagogia da FCT/UNESP (2018), há destaque para o patrimônio artístico que compõe a sociedade brasileira, resultado da diversidade cultural do país. Por isso o projeto pedagógico deste curso reconhece e atribui importância ao campo de estudos culturais e das artes na formação do professor.

Vale destacar que na seção “Atividades acadêmico científico culturais e formação complementar” o projeto político do curso de pedagogia (FCT/UNESP, 2018) referencia o debate dos estudos culturais e das artes apoiado em estudos da pesquisadora Ana Mae Barbosa⁵⁸, no qual afirma-se a existência de um “*apartheid* cultural” que localiza em campos opostos e hierárquicos a cultura popular (com exemplos para candomblé e carnaval) e a cultura erudita.

Barbosa (1991) aponta para essa diversidade de culturas e para a tendência da escola de excluir o conhecimento das artes, suas linguagens e suas múltiplas manifestações, quando afirma que vivemos **uma espécie de “apartheid cultural”**. Para a autora, **ao povo é possibilitado o acesso às manifestações tidas como populares, tais como candomblé e o carnaval, mas sonegados os “códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular”** (p.33). Barbosa argumenta ainda que o [...] intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos da aprendizagem da arte, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço. (BARBOSA, 1991, p.33). (FCT/UNESP, 2018, p.45; grifos nossos)

Sob este aspecto, embora o PPC da FCT/UNESP (2018) reconheça a separação social que, de fato, se dá entre as chamadas “culturas populares” e as “culturas eruditas”, o debate apresentado no documento não historiciza o chamado *apartheid* cultural, nem indica as relações de poder operantes entre as culturas eruditas e as populares; ao contrário, reforça a supremacia

⁵⁸ BARBOSA, A. M. A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

erudita ao dizer que ela é predominante porque domina também os códigos da cultura popular. Em suma, esta abordagem valoriza a diversidade cultural, reconhece algumas desigualdades culturais, mas não as qualificadas no âmbito das iniquidades raciais, mantendo a ordem estrutural das relações de poder.

Os objetivos do curso de pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente (2018) estão respaldados nas DCN Pedagogia, Licenciatura (2006) e nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015). O foco do curso está na formação para a docência e gestão do professor polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e em atividades de gestão educacional. Diferente da maioria dos cursos de pedagogia pesquisados, este oferece um 5º ano de curso opcional, focado na formação de gestores educacionais.

No que se refere à ERER, a primeira menção à temática está na seção “Avaliação do curso de pedagogia e do currículo vigente” na qual o projeto político do curso de pedagogia da FCT/UNESP (2018) reconhece as DCNERER (BRASIL, 2004) como legislação a ser atendida “(...) com vistas a realização de uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, tanto para primordial atuação na docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) quanto para o desempenho da gestão escolar.” (p.6).

A segunda alusão à temática está na seção “Perfil do profissional a ser formado”, em referência direta à Resolução CNE/CP n.º 2/2015, ao explicitar aspectos consoantes à formação do pedagogo licenciado pela FCT/UNESP, a saber:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, art. 5º, p.6)

Na seção “Programas de ensino do curso de pedagogia” a disciplina “Fundamentos da Educação inclusiva” coloca os estudantes que sofrem racismo como público-alvo de sua proposta pedagógica, contemplada tanto nos objetivos e conteúdo programático quanto na bibliografia da disciplina.

Na seção “Implantação curricular”, dentre as disciplinas que integram o “Quadro síntese das disciplinas exigidas na legislação” o curso de Pedagogia da FCT/UNESP (2018) optou por proporcionar aos alunos formação específica relacionada à gestão escolar, contudo há

disciplinas que se relacionam à gestão e à docência. Neste segundo grupo foram incluídas disciplinas relacionadas à EREER, conforme apresenta a figura 3.

Figura 3 Conteúdos de EREER do curso de pedagogia da FCT/UNESP Presidente Prudente

CONTEÚDOS DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA (Res. CNE 1/2004):

Disciplina	Departamento	Carga horária	Modalidade	Plano de Ensino
Fundamentos de História da Educação Básica	Educação	75h	presencial	p.135
Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História	Educação	60h	presencial	p.149

Fonte: FCT/UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologias da Unesp Presidente Prudente, 2018.

Conseqüentemente, há aspectos relativos à EREER nas disciplinas obrigatórias “Fundamentos de História da Educação Básica” e “Conteúdos, Metodologia e Práticas do Ensino de História”, oferecidas no 4º ano do curso. As temáticas aparecem relacionadas ao, igualmente descrito, objetivo de “Refletir sobre a importância de se entender, historicamente, a formação social e cultural do povo brasileiro, em especial, valorizando a influência de povos africanos e indígenas”. Em “Fundamentos de História da Educação Básica” ressaltam-se “Valores civilizatórios africanos e indígenas; a participação de africanos e indígenas, bem como seus descendentes na formação histórica e cultural do Brasil” (FCT/UNESP, 2018, p. 135;149), como conteúdo programático. Entretanto, as obras referentes à estas temáticas estão inscritas apenas no conjunto das bibliografias complementares.

Em “Conteúdos, Metodologia e Práticas do Ensino de História”, o conteúdo programático cita "A influência dos povos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro: questões históricas e atuais a serem debatidas pela Educação Básica.” (p.149). Também neste caso as obras referenciadas estão listadas no rol das bibliografias complementares ao curso, porém há referências aos marcos legais de EREER, a obras que refletem sobre o racismo na escola e sobre a situação dos africanos no Brasil⁵⁹.

⁵⁹ MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005 e RODRIGUES, N. Os africanos no Brasil. São Paulo: Madras, 2008.

X. Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, *campus* Rio Claro

Rio Claro é um município paulista com uma população de pouco mais de 200 000 habitantes. No que se refere ao ensino superior público, sedia um *campus* da UNESP e um da Univesp.

A organização curricular do curso de Pedagogia da UNESP/RC (2015) está dividida em “Núcleo de Estudos Básicos” (disciplinas obrigatórias); “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos estudos” (disciplinas para aprofundamento; disciplinas optativas); “Atividades acadêmico-científicas e culturais”; disciplinas com projeto integrador, além de estágios curriculares. Seus princípios orientadores indicam a articulação entre teoria e prática (prática como componente curricular e projeto integrador); iniciação às práticas investigativas; perspectiva interdisciplinar; flexibilidade na organização curricular; integração da formação profissional e a eleição da escola pública como foco do compromisso político deste curso.

O respaldo legal do PPC (UNESP/RC, 2015) fundamenta-se nas DCN Pedagogia (Brasil, 2006) e nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015). A articulação entre teoria e prática pedagógica é ponto estrutural do PPC do curso de pedagogia da UNESP/Rio Claro (2015). Neste sentido a prática foi incluída tanto como componente curricular quanto como projeto integrador.

O PPC (UNESP/RC, 2015) indica que as práticas investigativas que contemplam a formação de professores devem desenvolver uma atitude investigativa e interrogativa, “(...) que impulse na busca da compreensão do real educacional, direcionando a elaboração de projetos de intervenção e superação de situações problemáticas vivenciadas na realidade educacional.” (UNESP/RC, 2015, p. 15).

A única abordagem de ERER identificada no PPC da UNESP/RC (2015) se realiza por meio citação ao Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata do sentido da docência na profissão do pedagogo “(...) compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.” (p.7)

Debates teórico-epistemológicos e proposições pedagógicas que explicitem dimensões de ERER não figuram como situação problemática constituidora da realidade educacional considerada no PPC deste curso.

XI. Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, *campus* São José do Rio Preto

São José do Rio Preto é um município paulista que conta com uma população de mais de 450 000 mil habitantes. O município possui diversas instituições de ensino superior públicas, dentre elas destacam-se o *campus* da UNESP, mais especificamente o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), a Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) e a Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto (FATEC Rio Preto).

Antes da criação da UNESP, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto funcionava, desde 1957, como um dos 14 Institutos Isolados do Estado de São Paulo, com três cursos, um dos quais o de pedagogia. Ele funcionou até o ano de 1979, tendo sido extinto após a junção dos Institutos Isolados e a transformação da FFCL/SJRP em Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP. No ano de 2004, este instituto apresentou a proposta de recriação do curso de pedagogia, cuja principal justificativa foi a da responsabilidade das universidades públicas em oferecer cursos gratuitos e de qualidade, já que, depois da extinção deste curso, a formação dos profissionais de educação naquele município ficou exclusivamente por conta das instituições privadas (IBILCE/UNESP, 2001).

O projeto político do curso de pedagogia (IBILCE/UNESP, 2001) elaborado para a recriação do curso de pedagogia em São José do Rio Preto, propõe uma fundamentação teórico-metodológica que articule os eixos de ensino, pesquisa e extensão por meio da integralização dos estágios e com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos de uma educação que prepare para o exercício profissional da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e para reflexão e ação sobre o espaço organizacional da escola.

O curso de Licenciatura em Pedagogia (IBILCE/UNESP, 2001), tem como propósito a articulação entre a docência, a organização escolar e a prática de ensino.

A atualização da organização curricular apresentada no PPC (IBILCE/UNESP, 2019) trata de adequar o curso às determinações legais, tais como as diretrizes curriculares nacionais e deliberações estaduais. Na última proposta de adequação curricular (IBILCE/UNESP, 2019), há um quadro comparativo entre disciplinas do currículo vigente e do currículo proposto a partir de 2019. A disciplina optativa “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes” aparece como constituinte do currículo vigente, oferecida no 4º semestre do curso e passa a compor as disciplinas obrigatórias ofertadas no 7º semestre do currículo proposto. Há ainda referências diretas à EREER por meio de assertivas das DCN Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006).

Ao enumerar as atribuições inerentes ao exercício profissional do licenciado em pedagogia, o PPC (IBILCE/UNESP, 2019) retoma a listagem das DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) relativas ao egresso do curso⁶⁰ e é neste formato que estão as únicas menções à ERER, a saber:

9) identificar problemas sócio-culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a superar exclusões sociais, étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 10) demonstrar **consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica e étnico-racial**, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, de religiões, de necessidades especiais, de escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006, p.20; grifos nossos)⁶¹

Essas inserções, entretanto, carecem de fundamentação teórica que respalde a natureza e razão do trabalho com ERER.

XII. Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – *campus* Guarulhos

A UNIFESP é uma das três universidades federais localizadas no estado de São Paulo, ao lado da UFSCar e da Universidade Federal do ABC (UFABC). Foi criada em 1994, como resultado da transformação da Escola Paulista de Medicina (EPM), existente desde 1933. De acordo com informações disponíveis (UNIFESP, s/d), de 1994 a 2005, a UNIFESP enfatizava o campo específico da saúde, buscando desenvolver atividades inter-relacionadas de ensino, pesquisa e extensão, em nível de excelência. A partir de 2007, em resposta à demanda social e política de expansão das vagas públicas no ensino superior e de interiorização das atividades das universidades federais, a UNIFESP passou a contar com 5 *campi*, dos quais apenas o de Guarulhos oferece curso de pedagogia.

No projeto político do curso de pedagogia da UNIFESP (2017), o pedagogo formado será um comprometido conhecedor da escola e da escolarização; um comprometimento fundado na defesa da escola pública e no (re)conhecimento de seus problemas e particularidades. As atividades do profissional nessa área envolvem a docência, a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares e ainda a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação.

⁶⁰ Ainda que o PPC (IBILCE/UNESP, 2001) esteja datado de 2001, a presença de uma listagem de atribuições idêntica às DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) foi possível porque, ao final do PPC, há a indicação de que ele foi revisado em 2008, mesmo assim, a data inicial foi mantida pela instituição.

⁶¹ Esta citação se repete na Resolução CNE/CP 2/2015 e nas DCN de Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015)

O objetivo central do Curso de Pedagogia da UNIFESP (2017) é a formação de professores, gestores e pesquisadores com alta qualificação técnico-acadêmica e preparo ético-político, estabelecendo como meta o vínculo permanente com instituições públicas de ensino e outras organizações educativas.

A organização do currículo inclui os seguintes eixos: unidades curriculares de domínio conexo fixas (formação comum); unidades curriculares fixas (formação específica); unidades curriculares eletivas (formação complementar); eletivas de área (formação complementar na área); eletivas de domínio conexo (formação complementar em áreas afins – outros cursos de graduação do *campus* Guarulhos) e unidades curriculares optativas (formação livre).

Tais eixos se organizam na articulação da formação teórico-prática entre unidades curriculares e estratégias metodológicas que se complementam para oferecer aos futuros pedagogos o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do perfil profissional assumido nesse projeto.

O PPC (UNIFESP, 2017) afirma que a educação escolar assume um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. São configurações históricas, que expressam igualdades e desigualdades. Ao realizar um breve diagnóstico sobre a produção da desigualdade educacional no Brasil, o documento problematiza a questão racial ao reconhecer e afirmar que desigualdades de natureza étnico-raciais afetam a qualidade da educação no Brasil incidindo, por exemplo, sobre a taxa de analfabetismo, alfabetização e escolaridade, sobre as quais apresenta índices estatísticos:

- Nas últimas décadas, a taxa de analfabetismo caiu para todos os grupos, mas em 2002 ainda era muito mais elevada para as pessoas negras (16,7%) e pardas (17,3%) do que para as brancas (7,5%). Naquele mesmo ano, enquanto as brancas tinham, em média, 7,1 anos de estudos, as negras tinham 5,5 e as pardas 5,2 anos (...);
- Enquanto mulheres brancas têm taxas de alfabetização e escolaridade de 90% e 83%, respectivamente, as negras ficam com 78% e 76%;
- O número de pessoas negras que se forma nas universidades representa apenas 15,7% do total, enquanto este grupo representa 45,2% da população brasileira (UNIFESP, 2017)

A seção “Perfil do Pedagogo” cita a educação indígena como um dentre os campos de atuação do pedagogo. Na seção que trata da “Organização Curricular” registra-se a disciplina específica e eletiva⁶² “Relações Étnico-Raciais na Educação”, a qual subscreve “(...) a presença da questão racial na construção da identidade nacional”, acompanhada por aprofundamentos deste debate ao problematizar “(...) a questão do racismo na pluralidade de suas manifestações,

⁶² Nos termos deste PPC (UNIFESP, 2017), “As Unidades Curriculares eletivas são propostas para complementar a formação do graduando, de acordo com seus interesses e necessidades individuais. Há duas modalidades de eletivas: Unidades Curriculares Eletivas de Área e Unidades Curriculares Eletivas de Domínio Conexo.” (p.28)

em particular nos processos educacionais”; bem como analisar “(...) formas de resistência da cultura negra em uma perspectiva que abrange desde movimentos sociais até políticas públicas de ações afirmativas, em especial as leis 10.639/03 e 11.645/08”. O enfoque pedagógico desta disciplina registra ainda a compreensão das relações e interações raciais na escola, a partir de seus atores, promovendo uma postura de enfrentamento ao racismo já que valida a historicidade e ontologia do grupo racializado.

Ao abordar os “Conteúdos obrigatórios para o curso de pedagogia” o PPC de Pedagogia (UNIFESP, 2017) afirma que “(...)os conteúdos obrigatórios que se referem à temática dos direitos humanos, das relações étnico-raciais, da educação indígena e educação inclusiva são discutidos sob diferentes óticas nas UC [Unidades Curriculares] Fixas do curso” (p.40) , como no caso das disciplinas “Práticas Pedagógicas Programadas II”, na qual a linha de pesquisa “Práticas educativas familiares e as questões étnico-raciais” aparece como umas dentre as opções de pesquisa dos estudantes que se propõe a realizar um “Levantamento de dados sobre as práticas educativas de famílias negras e as questões relacionadas a socialização primária, identidade negra e relações com a escola e a sociedade.” (p.53). Também na disciplina “Práticas Pedagógicas Programadas III”, a linha de pesquisa “Culturas afro-brasileira e indígena: entre práticas sociais e políticas públicas” pode ser escolhida pelos alunos que estão dispostos a promover uma pesquisa com foco em

(...) mapear o processo de implementação desses marcos regulatórios [leis 10.639/03 e 11.645/08] focalizando as políticas públicas desenvolvidas em Guarulhos e cidades adjacentes. Entrevistar os sujeitos responsáveis por sua construção e implantação, buscar conhecer e fazer estudos aproximativos sobre a produção pedagógica relativa à temática, diagnosticar eventuais dificuldades assim como buscar aferir o envolvimento dos movimentos sociais da região nesse processo, são algumas das ações a serem desenvolvidas. (UNIFESP, 2017, p. 61)

Em “Práticas Pedagógicas Programadas IV” os alunos podem escolher a linha de pesquisa “O visível e o invisível: representações gráficas sobre raça e racismo nos contextos escolares”, na qual será abordada a “Representação do negro na sociedade brasileira; racismo e educação; identidade e relações étnico-raciais”. (p.72).

Em “Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de História”, a EREER consta na bibliografia e na ementa do curso, a saber: “o uso de diferentes linguagens; ensino de história e educação das relações étnico-raciais; ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.” (p.89). A listagem das bibliografias insere também as DCNERER (BRASIL, 2004).

Neste documento, a EREER aparece tanto como referencial legal quanto conceitual, e embora conste em componentes curriculares de distintas unidades fixas (disciplinas

obrigatórias), a formação de EREER é oferecida, em caráter específico, apenas em formato eletivo, por meio da disciplina “Relações Étnico-Raciais na Educação”.

6.4 Referências e sentidos raciais presentes em projetos pedagógicos de cursos de pedagogia

Para esta segunda etapa analítica foram destacados os elementos textuais que teceram referências à questão racial (VAN DIJK, 1993). Para identificar as referências raciais presentes nos PPC foi, primeiramente, organizada uma busca que recorreu às expressões ou palavras referentes à EREER, presentes nas diretrizes curriculares nacionais, conforme análise realizada na quinta seção desta tese, quais sejam: educação das relações étnico-raciais, educação indígena, educação quilombola, diversidade, interculturalidade e discriminação, além de referências nominais às DCNERER (BRASIL, 2004) ou às leis n.º 10 639/03 (BRASIL, 2003) e n.º 11 645/08 (BRASIL, 2008).

Foi necessária ainda uma leitura pontual, em cada uma dessas inserções, para reconhecer as localizações e conotações textuais das referências raciais identificadas. A apresentação desses dados está organizada nos quadros 13 e 14, separados por natureza administrativa (estadual e federal).

Quadro 13 Referências e sentidos raciais nos PPC de pedagogia de universidades estaduais paulistas

REFERÊNCIAS RACIAIS	ERER	Ed. indígena	Ed. quilombola	Diversidade étnico-racial	interculturalidade	discriminação/ racismo	DCNERER	Lei 10 639	Lei 11 645
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - 2019									
Contexto	disciplina específica obrigatória	disciplina específica obrigatória							alteração curricular; disciplina específica
Sentido	conhecimentos específicos de ERER	conhecimentos específicos de ERER							Citação legal
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, <i>campus</i> Ribeirão Preto - 2017									
Contexto	disciplinas específicas optativas	aspectos legais e históricos da pedagogia		disciplinas específicas optativas					
Sentido	conhecimentos específicos de ERER	demandas sociais específicas; projetos pedagógicos especiais		elemento constituidor da sociedade					
UNICAMP – 2019									
Contexto	disciplina específica obrigatória	disciplina específica obrigatória		descritivo disciplinar	descritivo disciplinar	descritivo disciplinar			
Sentido	conhecimentos específicos de ERER	conhecimentos específicos de ERER		diversidade cultural	corrente teórica da antropologia cultural	perspectivas de enfrentamento ao racismo			
UNESP, <i>campus</i> Araraquara – 2007/2010									
Contexto				conteúdo programático					

Sentido				termo “diversidade cultural” em oposição à etnocentrismo; composição populacional					
UNESP, <i>campus</i> Bauru – 2014									
Contexto	Ref à resol. CNE/CP n.º 1/2006								
Sentido	reestruturação do curso focada na docência								
UNESP, <i>campus</i> Marília – 2018									
Contexto	Ref. à Resol.1/2006	Ref. à Resol.2/2015; nota de rodapé	Ref. à Resol.2/2015; nota de rodapé	Ref. à Resol.1/2006					
Sentido	disciplina específica optativa; perfil do egresso	modalidade de educação; campo de atuação profissional	modalidade de educação; campo de atuação profissional	perfil do egresso					
UNESP, <i>campus</i> Presidente Prudente - 2018									
Contexto	Resol. CNE/CP n.º 2/2015; Resol. CNE/CP n.º 1/2004; bibliografias	Resol. CNE/CP n.º 1/2004 conteúdo disciplinar; bibliografias		temática disciplinar; Ref à Resol. CNE/CP n.º 2/2015;		Bibliografias; descritivo disciplinar	reestruturação curricular; temática disciplinar; Resol. CNE/CP n.º 1/2004		bibliografias; conteúdo programático; descritivo disciplinar

Sentido	Perfil do profissional; conteúdo transversal	compreensão histórica		diversidade e exclusões sociais; conteúdo transversal		racismo (característica sofrida por um dos públicos-alvo da educação inclusiva)	conteúdos transversais		citação legal
UNESP, <i>campus</i> Rio Claro – 2010/2015									
Contexto				Ref. ao Parecer CNE/CP n.º 5/2005;					
Sentido				Elemento constituidor da sociedade					
UNESP, <i>campus</i> São José do Rio Preto – 2001/2018									
Contexto	Ref. à Resol.1/2006; disciplina específica			Ref. à Resol.1/2006					
Sentido	sentidos do exercício profissional; conhecimentos específicos de ERER			sentidos do exercício profissional					

Fonte: Elaboração da autora.

Dentre as universidades estaduais que, especificamente, atendem à demanda da EREER, o curso de pedagogia da UNESP São José do Rio Preto oferece uma disciplina obrigatória e os cursos da FEUSP e da UNICAMP oferecem disciplinas optativas e obrigatórias. Neste sentido, é pertinente destacar que o PPC da FEUSP (2019), embora apresente a descrição dos percursos formativos de disciplinas optativas que podem ser cursadas pelos estudantes, não registra as ementas das disciplinas obrigatórias, razão pela qual faltam elementos para verificar se a disciplina obrigatória “Cultura & Educação Afro-brasileira e Indígena”, criada para atender a Lei n.º 11 645/08, também atende ao estudo da história da África e dos africanos, conforme prescreve o § 1º da referida lei.

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, Lei 11645/2008, § 1º)

Também as DCNERER (BRASIL, 2004), ao elaborar o que se poderiam chamar de habilidades para atender ao princípio da consciência política e histórica da diversidade, orientam “ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (p.18), discriminando ainda conteúdos e perspectivas de ensino relativas à história da África, conforme se observa no princípio “Ações educativas de combate ao racismo”

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004, p.22)

Os cursos de pedagogia da USP Ribeirão Preto e da UNESP Marília também oferecem disciplinas específicas para a abordagem da EREER, mas apenas em caráter optativo. O curso de pedagogia da UNESP Presidente Prudente insere aspectos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas por meio de abordagem transversal de duas disciplinas obrigatórias. Nos demais quatro cursos de pedagogia, a EREER se fez presente em uma ou outra categoria dos componentes curriculares, tais como: ementas, bibliografias ou objetivos de cursos, por exemplo. Se estas inserções podem ter correspondência ao propósito de transversalidade da temática por um lado, por outro a apresentação dispersa e desagregada de tal abordagem não confere profundidade ao debate racial nem valida a EREER enquanto área de conhecimento própria.

Com exceção da USP e da UNICAMP, a educação indígena e a educação quilombola só foram referenciadas por meio de citações das outras diretrizes, tais como as DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) e DCN de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015). As DCN específicas a cada uma dessas modalidades educacionais, aprovadas em 2012, não figuram como legislação referencial dos PPC de pedagogia destas universidades estaduais paulistas.

“Diversidade” aparece como vocabulário referencial de EREER de maior presença nos PPCs dos cursos de pedagogia paulistas. Nos cursos das universidades estaduais, suas aparições variam entre “diversidade cultural”, “diversidade racial ou étnico-racial” ou apenas “diversidade”. As conotações aparecem como sinônimo de diferença, heterogeneidade e pluralidade, mas não comportam a conotação de desigualdade, muito menos de iniquidade racial.

Discriminação racial é uma das referências raciais menos presente nos PPC dos cursos de pedagogia estaduais paulistas. Consideramos que a referência à discriminação racial implica o reconhecimento de uma situação de desigualdade que exige uma atitude pedagógica proativa, conforme afirmam as DCNERER “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12). Os PPCs que mencionaram a diversidade étnico-racial (USP/RB; UNESP ARARAQUARA; UNESP PRESIDENTE PRUDENTE; UNESP RIO CLARO) não indicaram o racismo ou a discriminação étnico-racial como uma dimensão de poder que opera sobre estas diversidades. As referências à questão do racismo aparecem nas ementas dos componentes disciplinares “Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas”, do curso de pedagogia da UNICAMP (2019) e “A influência dos povos africanos e indígenas na formação do povo

brasileiro: questões históricas e atuais a serem debatidas pela Educação Básica”, do curso de pedagogia da UNESP Presidente Prudente (2018).

O projeto do curso de pedagogia da UNICAMP (2019) é também o único que aborda o conceito de interculturalidade, neste caso associado ao campo da antropologia cultural. Embora este conceito esteja presente nas prerrogativas das DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019), o PPC não faz referências a esta legislação.

Em termos de marcos legislativos, as DCNERER (BRASIL, 2004) foram referenciadas apenas no PPC do curso de pedagogia da UNESP Presidente Prudente (2018). A Lei n.º 10639 não apareceu em nenhum dos PPCs das universidades estaduais paulistas. A Lei n.º 11 645/08 (BRASIL, 2008) apareceu no PPC do curso de pedagogia da FEUSP (2019) e da UNESP Presidente Prudente (2018). Sobre este aspecto, vale destacar que a Lei n.º 10639/03 acrescentou dois artigos à LDB: o art.26-A, atualmente alterado pela redação da Lei n.º 11 645/08; e o art.79-B, o qual determina que “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'” (BRASIL, 2003). A redação do art.79-B é dada apenas pela Lei n.º 10639/03 e continua em vigor. Portanto, a aprovação da Lei n.º 11 645/08 (BRASIL, 2008), não exclui a Lei n.º 10 639/03.

Vale destacar também que as indicações, recomendações e orientações das DCNERER (BRASIL, 2004), as quais justificam, explicam e propõem políticas curriculares e ações pedagógicas intencionais sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre abordagens referentes a histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, não embasaram as fundamentações político-pedagógica dos projetos de cursos de pedagogia das universidades estaduais paulistas.

As dimensões raciais apareceram como uma citação ou simplesmente não foram consideradas nas concepções de educação e escola dos PPCs analisados. A ausência de referências raciais utilizados para elaborar o sentido da ERER e do racismo como uma construção sócio-histórica que afeta os sentidos da docência e a qualidade da educação, revela que nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia das universidades estaduais paulistas, as dimensões raciais não foram consideradas como um aspecto estruturante à organização política e gestão das relações sociais.

Em comparação às universidades estaduais, os PPCs dos cursos de pedagogia das universidades federais localizadas no estado de São Paulo apresentaram mais abordagens sobre a ERER. O quadro 14 apresenta o mesmo percurso metodológico do quadro anterior; no entanto, os dados se referem às universidades federais localizadas no estado de São Paulo.

Quadro 14 Referências e sentidos raciais em PPC de pedagogia de universidades federais localizadas no estado de São Paulo

REFERÊNCIAS RACIAIS	ERER	Ed. indígena	Ed. quilombola	diversidade	interculturalidade	discriminação / racismo	DCNERER	Lei 10639	Lei 11645
UFSCAR - 2017									
Contexto	disciplina obrigatória; disciplinas optativas; atividades de extensão (ACIEPEs); descritivo de disciplinas;	descritivo de disciplinas; disciplina optativa	descritivo de disciplinas	descritivo de disciplinas e atividades de extensão		descritivo de disciplinas	identificação do curso; descritivo de disciplinas	descritivo de disciplinas	descritivo de disciplinas ; disciplina optativa
Sentido	questão histórica; conceito sociopolítico (desigualdade, igualdade, diferenças); políticas de ações afirmativas	Determinação legal; modalidade de educação; valorização histórico-cultural; temática específica (estudos indígenas)	modalidade de educação; campo de atuação do pedagogo	heterogeneidades sociais e culturais; diversidade étnico-racial; “pedagogias da diversidade e da diferença”		racismo	citação legal	citação legal	citação legal
UFSCAR, <i>campus</i> Sorocaba – s/d.									

Contexto	perfil do ingresso	perfil do ingresso	perfil do ingresso	perfil do ingresso			forma de acesso ao curso	forma de acesso ao curso	
Sentido	área de atuação do pedagogo; marcos legais; área científica; relações raça/etnia	área de atuação; questão social (consciência, respeito e afirmação)	área de atuação; questão social (consciência, respeito e afirmação)	consciência, respeito e afirmação			citação legal; ações para correção das desigualdades	citação legal; ações para correção das desigualdades	
UNIFESP - 2017									
Contexto	disciplina optativa; descritivo de disciplinas; perfil do egresso	perfil do pedagogo; descritivo de disciplinas	descritivo de disciplinas	perfil do egresso; descritivo de disciplinas		descritivo de disciplinas	descritivo de disciplinas	descritivo de disciplinas	descritivo de disciplinas
Sentido	área de abordagem conceitual; conteúdo transdisciplinar; desigualdades sociais (problema sociocultural e educacional)	área de atuação; conteúdo transdisciplinar	referências bibliográficas	consciência e respeito às diferenças; heterogeneidade		referências bibliográficas	citação legal	citação legal	citação legal

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Dentre as universidades federais, o PPC do curso de pedagogia da UFSCar é o único que registra a EREER por meio da disciplina específica e obrigatória “Didática e Educação das relações étnico-raciais”. No PPC da UNIFESP (2017), a disciplina específica “Relações Étnico-Raciais na Educação” é eletiva, e no PPC da UFSCar-So (s/d.) nenhuma disciplina específica está registrada. Minha experiência como ex-discente e como pesquisadora do grupo Educação, Territorialidades Negras e Saúde (ETNS) –vinculado à UFSCar, *campus* Sorocaba, atesta que tal disciplina específica é oferecida em caráter optativo, ininterruptamente, desde 2012 e, por ser a única optativa ofertada em um dos semestres do curso, torna-se de matrícula “obrigatória” aos cursistas⁶³. O PPC desta instituição, portanto, apresenta-se desatualizado.

Nos PPC de pedagogia das universidades federais, a EREER está presente em diferentes partes (ementas, objetivos, bibliografias) de alguns componentes curriculares obrigatórios. Em todos estes cursos as modalidades de educação indígena e quilombola estão reconhecidas como campo de atuação dos pedagogos, mas não há referências às suas diretrizes. Em relação aos marcos legais, os três documentos analisados incluíram as DCNERER (BRASIL, 2004), as leis n.º 10 639/03 e n.º 11 645/08 como conteúdos de algumas disciplinas.

A palavra “diversidade” também está presente no PPC de pedagogia dos cursos das universidades federais localizadas no estado de São Paulo e sua conotação esteve, na maior parte das vezes, relacionada a um empreendimento positivo de reconhecimento da heterogeneidade populacional e de valorização dessas diferenças.

O PPC da UNIFESP (2017) reconhece o racismo como elemento constituinte da desigualdade racial do país e insere o debate no interior da matriz curricular principal do curso. O PPC da UFSCar (2017), *campus* São Carlos, também insere a EREER em sua matriz curricular; por outro lado o debate racial não compõe a análise sociopolítica das problemáticas nacionais. O PPC da UFSCar-So (s/d.) não menciona a problemática do racismo, embora registre a questão étnico-racial no conjunto das políticas de ações afirmativas como forma de acesso ao nível superior.

Na seção 6.5, a identificação dos sentidos e contextos em que a EREER apareceu nos PPC de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, conforme apresentado nesta seção, serviu de base para construção de categorias investigativas

⁶³ Esta estratégia política é liderada pela profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (UFSCar-So), militante intelectual e acadêmica especialista no campo da educação das relações étnico-raciais.

estabelecidas para analisar se essas inserções estavam organizadas para confrontar iniquidades raciais e combater o racismo.

É notório que as referências e sentidos raciais estão muito mais presentes nos PPCs das universidades federais. Vale destacar que os cursos de pedagogia dessas instituições já estavam, desde 2012, afetados pelo acesso de estudantes não-brancos ao ensino superior, conforme apresentado na quarta seção desta tese. Além disso, considerando que dois desses cursos pertencem a UFSCar, o impacto do NEAB, bem como de grupos de pesquisas associados à temática podem apresentar-se como um elemento agregador para composição de um cenário politicamente mais implicado com a questão racial, conforme aponta a pesquisa de Cardoso (2016).

Por outro lado, a resistência das universidades estaduais à estruturação das políticas de ações afirmativas de acesso e permanência, considerando as alterações curriculares, apresentou-se como um elemento que confluiu para a composição de PPCs que apresentaram esparsas referências raciais e ínfima referência aos marcos legais, sobretudo às DCNERER (BRASIL, 2004).

6.5 Primeiro *ipàdè* metodológico

Considerando que esta seção objetivou contextualizar a temática étnico-racial expressa nos PPCs de cursos de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, os dados foram agrupados em unidades representativas que fossem relevantes para pensar as questões raciais na área da Educação (VAN DIJK, 1993). A identificação dos vocábulos no texto e a verificação do contexto em que as questões relacionadas a ERER apareceram, permitiu a construção deste primeiro *ipàdè* metodológico.

A categorização é um ritual metodológico de pesquisa, neste caso organizada por meio de uma perspectiva racial crítica (VAN DIJK, 1993). À luz dos dados apresentados na seção 6.4, foram pensadas categorias que pudessem agregá-los de maneira a fazer uma interpretação racial crítica apoiada na Resolução CNE/CP n.º 1/2004 (BRASIL, 2004) que determina os parâmetros para implementação da ERER. Dessa forma, esta terceira etapa da análise documental (CELLARD, 2012) construiu quatro categorias interpretativas: marcos legais, temática disciplinar, componentes disciplinares e referencial bibliográfico.

Os marcos legais da EREER justificam o enfrentamento pedagógico que as instituições de educação devem elaborar para promover políticas de ações afirmativas e políticas curriculares de reparação, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades africanas e afro-brasileiras, conforme aponta a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, “ O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.” (Art. 1º, §2º)

A categoria “temática disciplinar” está compreendida pela presença da centralidade do debate racial em componentes curriculares, isto é, disciplinas que especificamente tratam do debate da EREER. Embora não se trate de uma determinação legal, tal abordagem representa uma proposta de reparação e justiça social na medida em que confere valorização, no interior da chamada diversidade étnico-racial, daquilo que distingue histórias e culturas negras de outros grupos que compõem a população brasileira, desorganizando e provocando um enfrentamento político a mitos e desigualdades “(...) que a estrutura social e hierárquica cria com prejuízo para os negros” (BRASIL, 2004, pg. 232). Neste sentido, a Resolução CNE/CP n.º 1/2004 prescreve que:

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

Os elementos que compõem a descrição das disciplinas (ementas, objetivos, bibliografias, avaliações etc.) foram considerados como “componentes disciplinares” e revelam a dimensão que a EREER assume na organização curricular dos PPCs ao abranger diferentes componentes curriculares do curso de pedagogia. Sobre isso o art. 3º da Resolução CNE/CP n.º 1/2004 determina que

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, **a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores**, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (Res. CNE 1/2004, Art.3º; grifos nossos)

E complementa que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e

programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Res. CNE 1/2004, Art. 3º, §2º)

A categoria “referencial bibliográfico” ancora-se na perspectiva de oferecer fundamentação científica para embasar e promover epistemologias de ERER. Conforme estabelecido na Resolução CNE/CP n.º 1/2004,

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de **ampliação e fortalecimento de bases teóricas** para a educação brasileira. (Res. CNE 1/2004, §4º do art. 3º; grifos nossos)

Os dados produzidos neste primeiro *ipàdè* metodológico foram dispostos no quadro 15, que buscou organizar as inserções de ERER apresentadas na seção anterior de acordo com as categorias mencionadas. Para constituir o ritual do *ipàdè* metodológico, abaixo dos quadros, foram realizadas descrições das categorias e inferências sobre os dados de forma conjunta e por meio dos parâmetros da perspectiva racial crítica que fundamenta essa tese, conforme descrito na seção 3.

Quadro 15 Categorias interpretativas de ERER em PPC de pedagogia de universidades estaduais paulistas

		Categorias interpretativas	Marcos Legais	Temática disciplinar	Componentes disciplinares (ementas, objetivos, conteúdos, bibliografias)	Referencial bibliográfico
		Universidades				
1		USP (2019)	Lei 11645/08; DCN para o curso de Graduação/Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 1/ 2006)	“Cultura e educação afro-brasileira e indígena” (obrigatória); “A indústria cultural e o hip hop: uma reflexão sobre a cultura de massas, a música de contestação urbana e o acesso ao masculino nas metrópoles” (optativa)	não estão descritos	
2		USP -Ribeirão Preto (2017)		“Cultura e diversidade étnico-racial na educação” (optativa 2013-2014)	não estão descritos	
3		UNICAMP (2019)		“Histórias e Culturas Afro-brasileiras e africanas” (obrigatória) “Histórias e Culturas de povos indígenas brasileiros” (obrigatória) “Seminário de Pesquisa em História da África” (optativa) “Seminário de Pesquisa em História Indígena” (optativa)	“Pedagogia da Ed. Infantil”	em disciplina obrigatória
4		UNESP – Araraquara (2010/2011)			“Sócio-antropologia, cultura e escola”	em disciplina obrigatória
5		UNESP – Bauru (2014)	DCN Pedagogia, Licenciatura (Resolução CNE/CP nº. 1/2006)		não estão descritos	
6		UNESP – Marília (2019)	DCN Pedagogia, Licenciatura	“Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira” (optativa)	não estão descritos	

			(Resolução CNE/CP n.º. 1/2006			
7		UNESP – Presidente Prudente (2018)	DCNERER (Resolução CNE/CP n.º 1/ 2004); DCN de formação inicial e continuada (Resolução CNE/CP n.º. 2/ 2015); Lei 11 645/08		“Fundamentos da Educação Inclusiva”; “Fundamentos de História da Educação Básica”; “Conteúdos, Metodologia e Práticas do Ensino de História”	em disciplinas obrigatórias
8		UNESP – Rio Claro (2015)	Parecer CNE/CP n.º 5/2005		não estão descritos	
9		UNESP – São José do Rio Preto (2001/2018)	DCN Pedagogia, Licenciatura (Resolução CNE/CP n.º. 1/2006	“Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes” (obrigatória)	não estão descritos	

Fonte: Elaboração da autora.

Embora a área de EREER disponha de legislações próprias (a Lei n.º 10639/03, a Lei n.º 11645/08 e as DCNERER (BRASIL, 2004)), dentre os nove PPC dos cursos de pedagogia de universidades estaduais paulistas analisados, 2/3 mencionaram a dimensão étnico-racial por meio de outras diretrizes da educação e apenas os PPC dos cursos de pedagogia da FEUSP (2019) e da UNESP Presidente Prudente (2018) embasaram seus documentos em marcos legais de EREER.

Nos projetos pedagógicos de curso de pedagogia das estaduais paulistas analisadas, foram identificadas nove disciplinas específicas que abordaram dimensões da educação das relações étnico-raciais. Tais disciplinas estão dispostas em cinco cursos de pedagogia: FEUSP; USP Ribeirão Preto; UNICAMP; UNESP Marília e UNESP São José do Rio Preto. No curso de pedagogia da FEUSP e da UNICAMP, o campo da EREER aparece como disciplina obrigatória e optativa; no curso da USP Ribeirão Preto e da UNESP Marília, como disciplina optativa e no curso da UNESP São José do Rio Preto, aparece como disciplina obrigatória. Dessa verificação, é possível afirmar que, até o ano de 2019, os cursos de pedagogia das universidades estaduais paulistas garantiram a EREER no percurso obrigatório da matriz curricular de 41,6% de todos os cursos oferecidos nesta categoria administrativa. Garantir a EREER no currículo do curso de pedagogia corresponde a uma política de reparação, garantida pelo art. 205 da Constituição Federal, que marca o dever do Estado de assegurar este direito por meio da educação. Se há, de fato, compromisso com a transformação social, é obrigatório que os cursos de pedagogia de universidades estaduais paulistas assumam que

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 11)

Nem todos os PPCs analisados incluíram a descrição dos componentes curriculares em seus projetos pedagógicos de curso. Por sua vez, os cursos que disponibilizaram estas descrições, apresentaram diversos e variados elementos, tais como: ementas, objetivos, bibliografias básicas, bibliografias de apoio, avaliações etc. Dentre as disciplinas obrigatórias dos cursos de pedagogia das estaduais paulistas analisadas, uma disciplina do curso da UNICAMP, uma do curso da UNESP Araraquara e três disciplinas do curso pedagogia da UNESP Presidente Prudente apresentaram conteúdos de EREER na descrição de seus respectivos componentes curriculares, organizando um debate transversal da temática. Como as ausências de conteúdos de EREER no curso de pedagogia das estaduais paulistas têm mais espaço que as

presenças, é possível observar que a abordagem da temática tem se apresentado mais para confirmar a existência do debate racial que para aprofundá-lo. Assim, a julgar pelos PPC dos cursos de pedagogia de universidades estaduais paulistas, é de se supor que, não obstante a relevância de uma educação crítica e proativa diante da realidade educacional brasileira, os futuros profissionais da educação, egressos desses cursos, não venham recebendo sólida formação que os capacite a considerar raça e racismo como elementos estruturais ao sistema de educação.

O apoio de um referencial bibliográfico que promova e aprofunde o debate da EREER associado aos dados estatísticos, importantes para evidenciar os desníveis do cenário educacional brasileiro, são elementos que necessitam ocupar espaço nos PPC de cursos de pedagogia das universidades estaduais paulistas. Se referenciais históricos, sociais e culturais da EREER são pouco ou nada reconhecidos como políticas curriculares nos projetos destes cursos, é possível observar que a EREER tem ocupado lugar à parte nestas propostas educativas. O enfrentamento ao racismo não se estrutura à margem do jogo político, pelo contrário, para combater iniquidades raciais são necessárias decisões e iniciativas com vistas à reparação, nos dizeres das DCNERER (BRASIL, 2004):

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL 2004, p. 13)

Conforme considerações de VAN DIJK (1993), as iniquidades raciais estão amplamente expressas, reguladas e legitimadas em textos discursivos. No caso dos PPC de pedagogia das universidades estaduais paulistas, identifica-se uma ausência de referências que proponham a politização do debate racial. Alguns indicadores disso são: raça e racismo são conceitos ausentes da maioria dos projetos pedagógicos de curso de pedagogia; referenciais teóricos de EREER, bem como marcos legais dessa área de conhecimento não embasam discussões políticas e epistemológicas; o reconhecimento da diversidade social é considerado compromisso político, porém não se questionam as desigualdades étnico-raciais; a centralidade de epistemologias e pedagogias da área de EREER ainda ocupam um caminho opcional à formação dos pedagogos em dois dos projetos analisados (UNESP MARÍLIA, 2019; US/RB, 2017) e, em quatro deles

(UNESP ARARAQUARA, 2010; UNESP BAURU, 2014; UNESP PRESIDENTE PRUDENTE, 2018; UNESP RIO CLARO, 2015), esta centralidade não apareceu.

Nos PPCs de pedagogia das universidades estaduais paulistas, a despolitização do debate racial reforça a permanência da branquitude (BENTO, 2002)⁶⁴ no centro do entendimento político e epistemológico da educação. Este processo não é de importância marginal, já que a seletividade do conhecimento (GIMENO SACRISTAN, 2017) é um elemento estrutural para reprodução das desigualdades sociais e raciais nas sociedades capitalistas (APPLE, 1990; QUIJANO, 2000). Nesse sentido, manter a branquitude como lógica de regulação dos discursos é um mecanismo secular de continuidade e reprodução do racismo nas estruturas das instituições políticas.

A organização dos dados referentes aos cursos de pedagogia das universidades federais localizadas no estado de São Paulo, de acordo com as categorias interpretativas deste 1º *ipadè* metodológico, encontram-se dispostos no quadro 16.

⁶⁴ A branquitude é um conceito sociológico, referendado por diferentes autores, ao longo de diferentes sessões desta tese. Bento (2002), por exemplo, define-a como uma dimensão do privilégio branco que codifica e nomeia o que pode e não pode ser considerado como parâmetro de humanidade, e também de epistemologia.

Quadro 16 Categorias interpretativas de ERER em PPC de pedagogia de universidades federais localizadas no estado de São Paulo

	Categorias interpretativas	Marcos Legais	Temática disciplinar	Componentes disciplinares (ementas, objetivos, conteúdos, bibliografias)	Referencial bibliográfico
	Universidades				
1	UFSCar (2017)	Resolução nº. 1/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação/Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 1/2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Didática e Educação das relações étnico-raciais” (obrigatória); 2. “Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais” (optativa); 3. “Infância, Raça e Cinema” (optativa); 4. “História das Diásporas Africanas: cultura, política e experiência” (optativa); 5. “Estudos indígenas: perspectiva dialógica” (optativa) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Relações Sociais e Processo Educacional” 2. “Práticas Sociais e Processos Educativos” 3. “Didática: Ensino e Aprendizagem” 4. “Escola e Currículo” 5. “Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições” 6. “Metodologia do trabalho docente na Educação Infantil” 7. “Práticas de Ensino e estágio docente na Educação Infantil” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na identificação do curso (em referência à legislação); 2. Em disciplinas obrigatórias; 3. Em disciplinas optativas
2	UFSCar – Sorocaba (s/d.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lei 10 639/03 2. Parecer CNE/CP nº. 3/2004 3. Resolução nº. 1/2004 		“Antropologia cultural”	forma de acesso ao curso (em referência à legislação)

3	UNIFESP (2017)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parecer CNE/CP nº 3/2004 2. Lei 10 639/03 3. Lei 11 645/08 4. Resolução nº. 1/2004 	1. “Relações Étnico-Raciais na Educação” (optativa)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Política e organização da Educação Básica no Brasil” 2. Práticas Pedagógicas Programadas II, III e IV 3. “Fundamentos Teórico-Práticos do ensino de História” 4. “Exclusão escolar: uma perspectiva sócio-histórica” 5. “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil” 6. “Educação de Jovens e adultos: diversidade e práticas educativas” 7. “Estudo sociológico da escola” 	em disciplinas obrigatórias

Fonte: Elaboração da autora.

Os cursos de pedagogias das universidades federais localizadas no estado de São Paulo registram os marcos legais da EREER como políticas educacionais consoantes aos seus PPCs, quais sejam: as DCNERER (BRASIL, 2004) e as leis 10639/03 (BRASIL, 2003) e 11 645/08 (BRASIL, 2008).

O curso de pedagogia da UFSCar *campus* São Carlos é o único dentre aqueles das universidades federais localizadas no estado de São Paulo que oferece o tratamento de questões e temáticas específicas do campo de EREER tanto em disciplinas obrigatórias quanto optativas. Vale destacar que este PPC (UFSCar, 2017) é o que registra maior quantidade de disciplinas optativas que especificamente tratam da EREER, dentre todos os PPCs analisados nesta pesquisa. A UNIFESP oferta o estudo específico de EREER apenas em disciplinas optativas, entretanto, há o registro deste debate epistemológico em componentes de outras disciplinas (obrigatórias), isto é, há disciplinas que incluem a dimensão étnico-racial como um dentre os conteúdos a serem estudados. Esta presença da EREER em componentes curriculares diversos vai ao encontro do que determina o §1º, do art. 1º, da Resolução CNE/CP 01/004 (BRASIL, 2004):

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p.31)

Com relação ao curso de pedagogia da UFSCar-So, como já mencionado anteriormente, vale observar que minha experiência profissional neste curso, bem como registros do grupo de pesquisa ETNS⁶⁵, permitem observar que o PPC desta instituição (UFSCar-So, s/d.) está desatualizado. Além da disciplina optativa “Relações étnico-raciais e educação”, há outros componentes curriculares do curso de pedagogia que debatem e promovem a EREER. A desatualização desses registros permite a leitura de um projeto formativo que ignora a questão racial como conteúdo político e pedagógico e que, do ponto de vista legal, não atende às determinações da Resolução CNE/CP 01/004.

Nos três cursos de pedagogia das universidades federais localizadas no estado de São Paulo encontra-se referencial bibliográfico acerca da EREER, entretanto, no PPC da UFSCar-So (s/d.), este referencial não compõe as discussões epistemológicas referenciadas neste

⁶⁵ Para maiores informações acessar: <http://www.etns.ufscar.br/index.php/cursos/formacao-continuada>. Acesso em 16 mai. 2020.

documento porque está considerado apenas como um aporte legal que justifica as políticas de ações afirmativas como forma de acesso ao curso.

As categorizações e inferências deste primeiro *ípàdè* metodológico e a escolha pela separação dos dados entre universidades estaduais e federais, oferecem indícios de que profissionais da educação egressos de cursos de pedagogia de universidades federais do estado de São Paulo têm mais oportunidades, se comparados aos dos cursos das universidades estaduais, de estarem expostos ao tratamento de questões e temáticas da EREER, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP n.º 03/2004.

Nos PPCs das universidades públicas estaduais paulistas há EREER presente na maioria dos documentos, no entanto, as poucas referências aos marcos legais e referencial bibliográfico do campo da EREER não foram utilizados para construir parâmetros políticos e pedagógicos que reconheçam as iniquidades raciais assumindo uma postura de enfrentamento ao racismo. Por outro lado, com exceção ao PPC da UFSCar-So (s/d.), nos PPC de pedagogia das universidades federais localizadas no estado de São Paulo o compromisso com a institucionalização da EREER está explícito na organização curricular de seus projetos.

Segundo as DCNERER (BRASIL, 2004) reconhecer, reparar e valorizar são três eixos que englobam o sentido das políticas de ações afirmativas. O reconhecimento da diversidade étnico-racial, tão recorrente nos discursos dos projetos pedagógicos de cursos analisados (quadros 13 e 14 desta seção), não problematizou as iniquidades sociais que caracterizam as relações sociais e incidem sobre o sentido da educação nacional, conforme apontado na análise desses dados. Diversas propostas de valorização de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras estão registradas como componentes curriculares (quadros 15 e 16) do curso de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. Entretanto, a maioria delas podem ou não integrar a formação dos estudantes de pedagogia, já que são disciplinas optativas.

Tendo analisado os dados à luz Resolução CNE/CP n.º 01/004, neste 1º *ípàdè* metodológico, julgamos pertinente complementar a perspectiva analítica com uma leitura que priorizasse o sentido das DCNERER (BRASIL, 2004), conforme se observa na sub-seção a seguir.

6.6 Segundo *ípàdè* metodológico

Para averiguar quais concepções de educação das relações étnico-raciais estão presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, foi necessário recorrer às DCNERER (BRASIL, 2004) para cotejar as determinações legais com as formulações feitas nos PPCs analisados.

Tomando como referência bases epistemológicas filosóficas e pedagógicas, as DCNERER (BRASIL, 2004) formulam três grandes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Em razão dos resultados do primeiro *ípàdè* metodológico, da questão inicial desta seção e dos princípios das DCNERER (BRASIL, 2004), a análise racial crítica empreendida (VAN DIJK, 1993) organizou nova interpretação para os dados presentes nos PPCs analisados e os classificou em três categorias: dimensão política, dimensão social e dimensão da docência, consoantes aos três princípios das diretrizes, quais sejam: “Consciência Política e Histórica da Diversidade”, “Fortalecimento de Identidades e de Direitos” e “Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações”

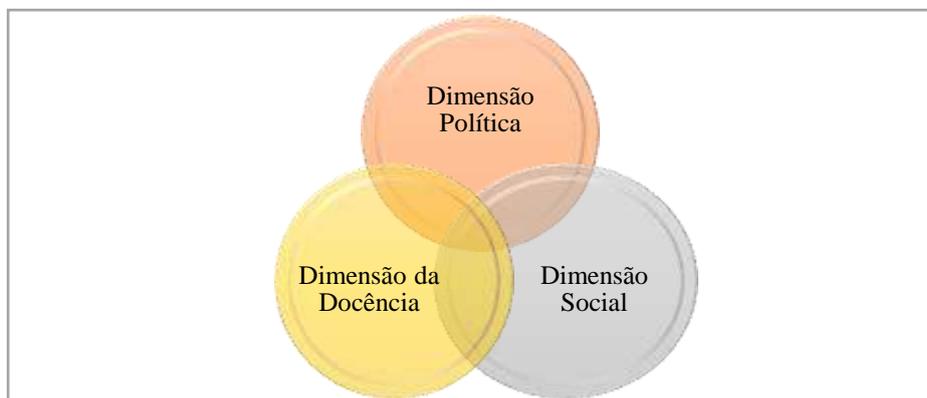
A dimensão política relaciona-se ao princípio da “Consciência Política e Histórica da Diversidade” (BRASIL, 2004) e pode ser entendida como uma categoria conceitual bastante ampla que abriga conceitos do âmbito das estruturas e relações sociais, tais como os Programas de Ações Afirmativas; questões que apontam a desigualdade racial como uma condição social a ser superada e outras que destacam a diversidade étnico-racial como um fenômeno característico da sociedade brasileira.

A dimensão social, que se relaciona ao princípio “Fortalecimento de Identidades e Direitos” (BRASIL, 2004), é uma dimensão que aborda relações sociais e interpessoais, elementos bastante importantes para construção das identidades e subjetividades negras, a serem consideradas nas atuações pedagógicas, sobretudo dos professores da educação básica, especialmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Conceitos relacionados ao âmbito da valorização da negritude, das histórias e culturas afrodescendentes e do reconhecimento dos direitos foram associados a esta dimensão.

A dimensão da docência está relacionada ao princípio “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004). Trata-se da dimensão em que, nos PPC analisados, a ERER apareceu associada à identidade principal dos cursos de pedagogia: a

formação de professores. Nesta categoria foram agrupados os discursos que se referem a EREER como exercício do magistério, como competência necessária ao egresso do curso de pedagogia e como proposta pedagógica.

Figura 4 Categorias conceituais de EREER em PPC de cursos de pedagogia paulistas



Fonte: Elaboração da autora.

Conforme representação da figura 4, as categorias conceituais produzidas são dimensões interconectadas porque deduz-se que uma mesma ação educativa pode expressar qualquer dessas dimensões e mais de uma ao mesmo tempo, a depender da intenção pedagógica. Assim, por meio das inserções de EREER evidenciadas nos quadros 13 e 14 e das análises dos quadros 15 e 16, foi feito um exercício de classificar, qual das dimensões mais transparecia nas referências encontradas nos PPCs analisados.

No quadro 17 estão organizados os dados referentes a cada uma das dimensões (política, social e da docência;) de todos os PPCs analisados.

Quadro 17 Categorias conceituais de EREER nos PPCs de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo

		Dimensão política	Dimensão social	Dimensão da docência
UNIVERSIDADES ESTADUAIS	USP (2019)	Temática disciplinar (disciplina obrigatória)		1. Apresentação do curso 2. Perfil e campo de atuação do pedagogo 3. Temática disciplinar (disciplina optativa)
	USP -Ribeirão Preto (2017)			Temática disciplinar (disciplina optativa)
	UNICAMP (2019)	Temática disciplinar (disciplina obrigatória)		1. Perfil e campo de atuação do pedagogo; 2. Temática disciplinar (disciplina optativa)

	UNESP Araraquara (2007/2010)	Transversalidade curricular (disciplina obrigatória)		
	UNESP Bauru (2014)			Perfil e campo de atuação do pedagogo
	UNESP Marília (2019)			1. Perfil e campo de atuação do pedagogo; 2. Temática disciplinar (disciplina optativa)
	UNESP Presidente Prudente (2015)	1. Reestruturação do curso (ref. DCNERER) 2. Transversalidade curricular (disciplinas obrigatórias) 3. Reconhecimento da diversidade étnica	Componente disciplinar	Perfil e campo de atuação do pedagogo
	UNESP Rio Claro (2010)			
	UNESP São José do Rio Preto (2001/2018)	1. Reconhecimento da diversidade étnica 2. Transversalidade curricular (disciplinas obrigatórias)		1. Perfil e campo de atuação do pedagogo
	UNIVERSIDADES FEDERAIS	UNIFESP (2017)	1. Reconhecimento da diversidade étnica 2. Transversalidade curricular (disciplinas obrigatórias)	Componente disciplinar
UFSCar (2017)		1. Programa de Ações Afirmativas 2. Transversalidade curricular 3. Reconhecimento da diversidade étnica 4. Temática disciplinar (disciplina obrigatória)	Componente disciplinar	1. Identificação e compromisso do curso 2. Perfil e campo de atuação do pedagogo 3. Temática disciplinar (disciplina optativa)
UFSCar – Sorocaba (s/d.)		Programa de Ações Afirmativas	Componente disciplinar	Perfil e campo de atuação do pedagogo

Fonte: Elaboração da autora.

- Dimensão Política

O oferecimento da EREER em disciplinas obrigatórias foi considerado como uma dimensão política porque esta oferta pode implicar numa reestruturação curricular que tende a (re) ajustar ou até modificar a grade curricular do curso. Nesse sentido, os dados indicam que apenas os cursos da FEUSP (2019), da UNICAMP (2019) e da UFSCar (2017) registraram alterações em seus PPCs para incluir disciplina específica do campo da EREER na matriz curricular obrigatória de seus cursos. A EREER também apareceu como conteúdo de disciplinas obrigatórias diversas nos PPCs da UNIFESP (2017), UNESP São José do Rio Preto (2018), UNESP Presidente Prudente (2015) e UNESP Araraquara (2010).

O termo “transversalidade curricular” também presente na categoria “dimensão política”, foi utilizado para os cursos que oferecem disciplinas obrigatórias que apresentam dois ou mais elementos (ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias) relacionados à EREER. Isto porque uma única referência bibliográfica, por exemplo, é considerada um elemento muito frágil para sugerir que a dimensão racial entra como pauta de discussão da disciplina; o mesmo se pode ponderar sobre a menção da questão racial na ementa de uma disciplina que não traz nenhuma bibliografia para fundamentar a discussão. Assim, pode-se observar que, dentre os PPC que apresentaram a descrição de componentes disciplinares (tais como ementas, objetivos, conteúdos programáticos, avaliações etc.), os PPCs da UNESP Araraquara (2010), da UNESP São José do Rio Preto (2018), da UNESP Presidente Prudente (2015), da UNIFESP (2017) e da UFSCar (2017), apresentam o que estamos chamando de “transversalidade curricular” do tratamento da EREER.

O Parecer Federal CNE/CP n.º 03/004 (BRASIL, 2004) afirma que as instituições de ensino devem incluir, em documentos normativos e de planejamento – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – objetivos explícitos e procedimentos de combate ao racismo e de valorização e respeito às histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Para o universo desta pesquisa, que analisou doze PPCs de cursos de pedagogia, considerar que apenas sete registraram alguma inclusão obrigatória e explícita da EREER que cumprem com algumas determinações do parecer acima referido, sendo que, em quatro deles a temática consta como um conteúdo de uma ou outra disciplina obrigatória, indica a permanência de uma hegemonia epistemológica que, do ponto de vista curricular, mantém os sentidos das histórias africanas e afro-brasileiras como uma via alternativa (como no caso das disciplinas optativas, por exemplo) ao percurso formativo central dos cursos de pedagogia. Conforme apontam as DCNERER (BRASIL, 2004), as IES devem incluir a discussão da questão racial como parte integrante da

matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura, como nos processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

O “reconhecimento da diversidade étnica” e dos “Programas de Ações Afirmativas” foram considerados um compromisso político com relação à temática de EREER, considerando que ambas as proposições também estão previstas nas DCNERER (BRASIL, 2004), no âmbito das políticas de reparação e reconhecimento. Entretanto, a análise dos dados apresentados nos quadros 15, 16 e 17 revelou que nem sempre esses compromissos se apresentaram de forma a reestruturar a organização curricular dos cursos para garantir a obrigatoriedade da EREER e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Nenhum dos PPCs pesquisados indica alterações curriculares relativas a demandas decorrentes do acesso de um novo perfil discente a suas instituições. Nesse sentido, nem mesmo uma das principais premissas de Paulo Freire – levar em consideração a realidade do educando – é considerada. No caso das universidades federais que já têm uma trajetória de inclusão de políticas de ações afirmativas de quase uma década este é efetivamente um compromisso político.

- Dimensão social

A esta dimensão foram acrescentados os dados disponíveis nas matrizes curricular dos cursos. Nesse sentido, foi possível identificar temáticas como racismo, cultura e movimentos sociais na descrição dos componentes curriculares. Estes conceitos podem ser lidos à luz do fortalecimento de identidade e direitos, que conforme princípios das DCNERER (BRASIL, 2004), devem conduzir ao

Desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; (...) a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas por relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 241-242)

Seria preciso participar da oferta de cada um desses componentes curriculares para compreender de que forma as reflexões promovidas pela abordagem pedagógica das disciplinas favoreceu a divulgação e produção de conhecimentos e a formação de atitudes, posturas e valores para educar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, como afirma a parte introdutória do texto das DCNERER (BRASIL, 2004). Entretanto, o enfoque desta investigação delineou a análise dos documentos curriculares como objeto de pesquisa, neste

sentido, os dados indicam que, para além dos cursos de pedagogia que apresentam uma disciplina específica para abordagem da questão étnico-racial, a UNESP Presidente Prudente, a UNIFESP, a UFSCar *campus* São Carlos e a UFSCar-So, apresentam nas descrições de suas disciplinas, indicativos (como bibliografias e conteúdos, por exemplo) de que a abordagem da questão racial atende ao princípio de afirmar e historicizar a humanidade das identidades negras, problematizando e mobilizando noções de direitos políticos.

Vale considerar que, minha experiência profissional em disciplinas de cursos de pedagogia da cidade de Sorocaba, de âmbitos público e privados, reafirma como a teorização sobre a dimensão social apresenta potencial para criar sentidos para atuação docente ao promover debater que repensem questões de historicidade e identidades africanas, afro-brasileiras e indígenas.

O esvaziamento histórico de identidades africanas, afro-brasileiras e indígenas trata-se de um recurso colonial defendido por intelectuais da ciência ocidental Moderna, dentre eles Hegel (2008 [1937]). Organizar um projeto de educação que assuma a alteração desse padrão colonial implica uma postura de reparação histórica, princípio fundamente das DCNERER (BRASIL, 2004). Estariam as instituições de ensino dispostas a promover tal reparação? Ressaltamos que não se trata de uma mera inclusão conceitual; neste caso, a reparação implica em, minimamente, reconhecer as dimensões da branquitude que atravessam a estrutura curricular para corrigir padrões de iniquidades raciais.

- Dimensão da docência

Estar atento às questões étnico-raciais é uma competência esperada dos egressos do curso de pedagogia; neste sentido, a “dimensão da docência” aparece como perfil e campo de atuação do pedagogo consoante ao processo formativo de oito dentre os 12 projetos de curso analisados. Como já referido em parágrafos anteriores, muitos PPC esperam que os pedagogos manifestem um compromisso político atento à diversidade e discriminações étnico-raciais, mas as concepções de educação e escola que acompanham estes mesmos projetos não assumem a questão racial como elemento estrutural que organiza nossa sociedade (com exceção ao PPC da UNIFESP (2017)), além disso, há ainda projetos que não registram a obrigatoriedade do atendimento a ERER nem por meio de disciplina específica, nem por meio de abordagem transversal, como pode ser observado nos quadros 13 e 14.

Nesse sentido, vale destacar a assertiva das DCNERER,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15)

As disciplinas optativas também foram incluídas na dimensão da docência porque, na maioria das vezes, a oferta dessas disciplinas depende do compromisso de docentes da instituição. Nesse sentido, vale destacar que a representatividade do professorado negro/a nas instituições de ensino superior é quem tem garantido o atendimento das DCNERER (BRASIL, 2004) no tripé ensino, pesquisa e extensão (LABERER/UFPE, 2020). Tal como se evidencia na Educação Básica – vide o Prêmio Educar para Igualdade Racial promovido pelo Centro de Estudos das Relações do Trabalho e da Desigualdade (CEERT) –, as ações intencionais para o combate ao racismo estão, em sua maioria, focadas em ações individuais de profissionais da educação, professoras e gestoras comprometidas com a questão racial; vale considerar também que este cenário é, majoritariamente, ocupado por mulheres negras.

Dentre as dimensões, a docência é o cerne da ERER, conforme aponta a análise dos PPCs. De fato, é fundamental que o compromisso de combater o racismo seja vivenciado nas práticas pedagógicas, por meio de projetos e programas institucionais que assumam os princípios das DCNERER (BRASIL, 2004), evitando que fiquem a cargo apenas das pessoas-profissionais comprometidas. Diante dessas constatações, a consideração que fica aos cursos de pedagogia é a de que os fundamentos da dimensão docente devem, efetivamente, comprometer-se com os pressupostos políticos e sociais que a estruturam.

Nesta seção os *îpàdè* metodológicos tomaram por base os marcos legais que implementam a ERER: a Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que apresenta em seus artigos as determinações legais a serem cumpridas pelos estabelecimentos de ensino para incluírem a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; e as DCNERER (BRASIL, 2004), que estabelecessem justificativas, princípios, parâmetros e conteúdos para orientar essa inclusão. Vale destacar que, a relatoria da Prof. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva inseriu em vários parágrafos e artigos da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 que eles devem ser cumpridos conforme os termos explicitados nas DCNERER. Dessa forma, pensar sobre a dimensão da ERER prevê a consideração de todo esse conjunto de documentos.

As poucas referências aos marcos legais de EREER identificados sobretudo nos cursos de pedagogia das universidades estaduais paulistas (quadro 13), a garantia de um debate educacional envolvendo a temática de EREER em um currículo optativo aos graduandos de pedagogia e a ínfima presença de um referencial bibliográfico para embasar e dar cientificidade ao tema, ampliando o fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira, conforme prescrito no o §4º, do art. 3º, da Resolução CNE/CP 01/004 (BRASIL, 2004), evidenciam, conforme apresentado no 1º *ípàdè*, que para cumprir as determinações da Resolução há ainda um caminho a ser trilhado.

Neste segundo *ípàdè* metodológico as análises dos dados revelaram que os PPCs dos cursos de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo apresentaram poucos indicativos para averiguar o tratamento da temática “Fortalecimento de Identidades e Direitos”. Este resultado não significa que este princípio não seja um aspecto atendido pelos cursos; entretanto, o registro dele não se faz presente no projeto dos cursos ainda que a maior parte afirme a necessidade de um compromisso político com a “superação das desigualdades”. Vale ressaltar que são nas interlocuções dessas dimensões que se constitui um projeto político-pedagógico de enfrentamento ao racismo: os propósitos da consciência política ao recuperar histórias e trazer historicidade aos aspectos culturais negros promove o fortalecimento de identidades e favorece a construções de ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, ampliando as noções de direito e reconfigurando os parâmetros da consciência política, trata-se, portanto, de um ciclo pedagógico.

A luta pela institucionalização das DCNERER (BRASIL, 2004) é urgente e caminha juntamente com a representatividade da população negra (e feminina) nos espaços de gestão e manutenção da organização do poder político, econômico e cultural. Entre a boa vontade e a institucionalização há ainda um caminho por trilhar e batalhas por vencer, não é à toa que histórias de Ogum foram escolhidas para compor o enredo afro-brasileiro que iniciou esta sessão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva inicial desta tese esteve fundamentada em duas constatações advindas dos resultados indicados pelos estudos correlatos a esta pesquisa: a existência de um insuficiente investimento institucional sobre a educação das relações étnico-raciais nos currículos de cursos de pedagogia (CARDOSO, 2016; CORENZA, 2017; MIRANDA, 2018; REIS, 2016; RIZZO, 2018; SANTOS, 2015) e o lugar de destaque das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo nas investigações acadêmicas brasileiras sobre esta temática (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018).

No caso desta pesquisa é possível afirmar que cursos de pedagogia das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo têm demonstrado frágil compromisso político desses cursos com as questões relativas à raça e racismo, temáticas silenciadas nos PPCs de várias dessas instituições. Esta realidade revela que importantes projetos de educação que compõem a perspectiva de educação pública do estado de S. Paulo para a formação dos profissionais da educação básica entendem o racismo como um elemento que não se relaciona com as estruturas políticas que alicerçam a organização das relações sociais brasileiras. Nesse sentido, ao analisar o texto dos PPCs que compuseram esta pesquisa, sob os parâmetros da perspectiva racial crítica nela considerada, entendemos que, diferentemente de associações negativas camufladas que se apresentam como um discurso público comum às abordagens sobre os não-brancos (VAN DIJK, 1993), o tema do racismo é alvo de omissões políticas, dada as ausências, na maioria desses cursos, de referências a ações educativas que atendam aos princípios e marcos regulatório da EREER, em vigência desde o início do século XXI.

Ao analisar pesquisas e publicações científicas que tomam o currículo como objeto de estudo do campo da EREER, o estado da arte de Silva, Régis e Miranda (2018), descrito na primeira seção desta tese, aponta lacunas investigativas a serem respondidas por pesquisas futuras, dentre elas destacamos uma que apresenta maior proximidade com a questão investigada nesta pesquisa: “Como as instituições de ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento estão inserindo, ou não, nos seus currículos a temática [de EREER]?” No caso do recorte metodológico desta tese que selecionou cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, a questão central indagou: o que os projetos pedagógicos de curso de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo revelam (ou não) sobre a EREER e como delineiam suas propostas de combate ao racismo?

Para responder esta indagação selecionamos, como objetos de pesquisa, documentos curriculares formais (MACEDO, 2006) que, demonstrando o compromisso dos referidos cursos com uma pauta social e política, evidenciassem a promoção da educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo por meio de um discurso público e institucional.

No que se refere ao desenvolvimento desta pesquisa consideramos pertinente dar início à tese com a (re)organização de uma narrativa autobiográfica que demarcasse parte do meu percurso pessoal, profissional e afetivo, com o intuito de elucidar a implicação da pesquisadora com a pesquisa. Dessa forma, o texto da primeira seção foi construído de modo a evidenciar como o racismo atravessou o desenvolvimento da minha subjetividade de mulher negra e do meu percurso de formação profissional, construído em cursos de educação de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, campo de pesquisa desta tese. As experiências discentes e docentes relatadas acentuaram uma hegemonia curricular fortemente marcada por uma branquitude epistemológica que mantém e atualiza paradigmas de desigualdades entre a população negra e a população branca nas instituições educacionais. A escolha pela metáfora do lápis cor de pele teve a intenção de demonstrar como a inclusão do alunado negro nas instituições educacionais continua cercada por processos pedagógicos estruturados pela ótica da branquitude.

Para demarcar que a abordagem da educação das relações étnico-raciais, conforme prescrevem as DCNERER (BRASIL, 2004), envolve uma disputa política e epistemológica que tem, dentre suas justificativas, a reparação história de afrodescendentes e indígenas e, dentre seus objetivos, a justiça social com fins à equiparação social, a segunda seção recuperou abordagens teóricas que fundamentam perspectivas curriculares cujo aspecto central de suas proposições é a questão cultural. Tal como aponta Hall (1997), esta pesquisa demarcou o caráter fulcral que o elemento cultural representa no jogo de poder político-cultural. Complementando tal análise, ganharam profundidade as teorias que racializam o sentido de cultura demonstrando como raça e racismo constituem estruturas determinantes nos currículos escolares, ainda que a branquitude se valha de sua ficcional invisibilização (BENTO, 2002). O levantamento bibliográfico apresentado na segunda seção elencou estudiosos acadêmicos (LADSON-BILLINGS, 2009; WALSH, 2009; OLIVEIRA, 2010) e referenciou pesquisas que apontaram como estudos e ações da militância intelectual (GONÇALVES, 2000; SILVA, 2014) propõem uma abordagem curricularmente crítica dos projetos de educação, tal como se defende nesta tese.

As narrativas de enredos afro-brasileiros e a afroperspectividade teórica foram apresentados na terceira seção como caminhos que conferem sentido à concepção de educação das relações étnico-raciais numa tentativa de construir os parâmetros da metodologia de investigação antirracista que guiou as análises. Para isso o referencial teórico pautou-se em teorizações curriculares críticas e, para enfatizar o compromisso investigativo antirracista (DEI, 1996), foram destacadas teorizações que assumem raça e racismo como fundamento político-pedagógico, conforme referencial apontado no parágrafo anterior, a fim de evidenciar a existência de fundamentações teóricas capazes de subsidiar a abordagem da EREER nos currículos dos cursos de pedagogia de forma a combater o racismo.

A inclusão da educação das relações étnico-raciais no ensino superior prevê a consideração de políticas de ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência de negros e indígenas neste nível de ensino. Ao recuperar o lugar de tensão que encaminhamentos dos movimentos negros têm provocado sobre raça e racismo na elaboração e consolidação das políticas públicas em educação (RODRIGUES, 2005) e as concessões graduais das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo com relação aos processos de implementação das políticas de ações afirmativas (ARAUJO, 2019), a quarta seção evidenciou como o privilégio branco, institucionalmente alocado, tem construído barreiras para tutelar a entrada dos poucos não-brancos autorizados a acessar o ensino superior. Neste sentido, o destaque das universidades públicas localizadas no estado de São Paulo nas pesquisas sobre EREER (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018) não as afastou do lugar-comum identificado pelos estudos correlatos a esta tese: as barreiras institucionais para o combate ao racismo.

Do ponto de vista epistemológico, apoiamos-nos nas perspectivas de Gimeno Sacristán (2017) e Apple (2002) para analisar as políticas curriculares e seus conteúdos culturais. Dessa forma, defendemos que é preciso tomar ciência da elaboração e da gestão das políticas educacionais já que elas trazem desdobramentos relevantes às práticas pedagógicas das instituições escolares, incluindo as de nível superior. Tendo em vista atentar para as instâncias de regulação e controle dos cursos de pedagogia foram eleitas as quatro diretrizes curriculares nacionais analisadas nesta pesquisa: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); as DCN-Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006); as DCN para formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) e as DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019). Argumento ainda que, embora nesta tese a articulação entre políticas curriculares e conteúdos culturais tenha sido pensada para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele o diálogo com

as demandas do movimento negro, conforme apontam os marcos regulatórios da EREER (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004), a eleição de articulações entre currículo formal e currículo em ação como objeto de pesquisa acadêmica constitui-se numa proposta de investigação por ser realizada para compreendermos as multiplicidades e dinamicidades envolvidas no currículo, dentre elas a paradoxal relação entre autonomia e controle (APPLE, 2012).

Também foram objeto de análise 12 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de pedagogia oferecidos por cinco universidades públicas localizadas no estado de São Paulo: USP (dois cursos), UNICAMP (um curso), UNESP (seis cursos), UFSCar (dois cursos) e UNIFESP (um curso). Tanto as políticas curriculares quanto os PPCs foram compreendidos como textos curriculares nacionais e locais que materializam algum discurso público sobre a questão étnico-racial nas instituições de ensino superior supracitadas.

Seguindo os parâmetros da análise documental (CELLARD, 2012) e baseadas na perspectiva crítica de Apple (1999), que destaca a presença das relações de poder no interior das organizações e seleções culturais e evidencia a importância de questionarmos os conhecimentos que compõem os currículos, os sujeitos que o selecionaram e para quem esses conhecimentos estão organizados, a quinta seção analisou alguns aspectos constitutivos das normativas legais selecionadas, tais como: a natureza dos documentos, arranjos políticos do cenário neoliberal, a autoria dos textos e a lógica interna dos documentos. Tal análise revelou como a hegemonia do grupo branco tem ocupado e governado os órgãos de poder que operam sobre a educação nacional, demonstrando, por exemplo, como as populações negras e indígenas ainda ocupam lugar de sub-representação no CNE, um dos órgãos de maior poder na área da Educação. O estudo sobre a lógica interna dos documentos revelou como a presença e liderança de representações racialmente engajadas, a exemplo da Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, promovem elaboração de normas e orientações curriculares mais consoantes às demandas dos movimentos negros e à justiça social.

O processo de categorização desses dados, etapa fundamental da análise documental, permitiu inferir que embora existam referências aos marcos legais que determinam a implantação das DCNERER (BRASIL, 2004) nos currículos nacionais, grande parte dos documentos norteadores dos cursos de pedagogia do Brasil inserem o debate sobre raça e racismo utilizando-se da expressão ampla “diversidade”, relacionada aos sentidos de diversidades culturais, multiculturalismo e diferenças. Nas DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) a “diversidade” é citada dezessete vezes, nas DCN de formação inicial e continuada (BRASIL 2015) aparece dezesseis vezes e nas DCN BNC-Formação (BRASIL, 2019) são nove as

aparições deste termo. Nas DCNERER o debate racial é assunto que apresenta centralidade histórica e estrutural na organização da sociedade e no sentido de educação, entretanto, nas demais diretrizes (BRASIL, 2006; 2015; 2019), é o “guarda-chuva” conceitual da palavra “diversidade” que é utilizado para referendar o sentido da ERER.

As relações étnico-raciais, por sua vez, ou aparecem diluídas nas dimensões constitutivas dessa diversidade ou são consideradas como mais uma problemática social. Vale notar que a recorrência do termo “étnico-racial” também foi diminuindo conforme as diretrizes tornaram-se mais atuais. Nas DCN BNC- Formação (BRASIL, 2019), por exemplo, só há duas menções à questão étnico-racial, em comparação às catorzes vezes em que o termo apareceu nas DCN Pedagogia (BRASIL, 2006). Com exceção às DCNERER (BRASIL 2004), nas demais diretrizes a estruturalidade política que dá origem e sustenta o racismo na sociedade brasileira é um debate silenciado. Além dessas constatações, a elaboração de novas problematizações, descritas ao longo destas “considerações finais”, apareceram como resultados desta tese, ao que pergunto: como se organizam políticas públicas comprometidas com a justiça social se o próprio racismo é assunto silenciado?

A caracterização do corpo docente que elaborou os PPCs pesquisados constitui uma lacuna nesta pesquisa, embora fosse um elementantíssimo para construir uma análise conjuntural, conforme aponta Apple (2002). Conquanto não inviabilize os resultados, tais dados teriam o potencial de elucidar quem, em determinado contexto, representou a forma como o racismo é abordado nos projetos de educação; ademais, responderia à questão referente à cor do corpo docente que demarca as ausências de debates sobre raça e racismo nos currículos formais de cursos de pedagogia localizados no estado de São Paulo. Fica como sugestão para figurar em próximas pesquisas sobre o tema.

A fim de identificar referências e sentidos raciais a sexta seção analisou os PPC de pedagogia da USP (2019); da USP Ribeirão Preto (2017); da UNICAMP (2019); da UFSCar *campus* São Carlos (2017); da UFSCar *campus* Sorocaba (s/d); da UNESP Araraquara (2007; 2010); da UNESP Bauru (2014); da UNESP Marília (2019); da UNESP Presidente Prudente (2015); da UNESP Rio Claro (2010); da UNESP São José do Rio Preto (2001; 2018) e da UNIFESP (2018). Objetivando compreender como estes documentos expressaram suas propostas de combate ao racismo é pertinente salientar que:

- (i) corroboramos o reconhecimento do conceito “diversidade” para caracterizar a natureza da composição social brasileira, conforme indicam os PPCs analisados, entretanto, destacamos que as estruturantes relações de poder que mantêm as

iniquidades raciais e atualizam os sentidos do racismo no interior das relações étnico-raciais não apareceram como temática explícita na construção sobre os sentidos da educação registrados nestes PPCs;

- (ii) a dimensão racial só apareceu como elemento regulador da organização social em um único PPC (UNIFESP, 2017);
- (iii) o debate racial apareceu estruturado à matriz curricular (como disciplina específica de EREER ou como temática constituinte de um componente curricular obrigatório) em apenas seis cursos de pedagogia: FEUSP, UNICAMP, UNESP Araraquara, UNESP Presidente Prudente, UFSCar *campus* São Carlos e UNIFESP;
- (iv) apenas cinco PPCs de pedagogia registraram referências diretas aos marcos legais da EREER, são eles: FEUSP, UNESP Presidente Prudente, UFSCar *campus* São Carlos, UFSCar-So e UNIFESP;
- (v) os vocábulos “discriminação”, “preconceito” e “racismo” só estiveram presentes nos textos de quatro PPCs: UNICAMP, UNESP Presidente Prudente, UFSCar/São Carlos e UNIFESP;
- (vi) autores e dimensões da EREER foram identificados em parte do referencial bibliográfico dos cursos de pedagogia da UNICAMP, da UNESP Araraquara, da UNESP Presidente Prudente, da UFSCar *campus* São Carlos; da UFSCar-So e da UNIFESP.

Neste sentido, podemos afirmar que nas propostas dos cursos de pedagogia as ausências de referenciais que contextualizaram e inseriram a educação das relações étnico-raciais foram mais frequentes que as presenças. Essa constatação nos leva a interrogar como e por que um curso de pedagogia pode olvidar a questão do racismo, sendo assim: que tipo de abordagem étnico-racial se organiza ao operar os conceitos “negro” e “indígena” sem referenciar a situação de racismo que opera e sustenta nossos padrões de iniquidades raciais?

No caso dos PPCs das universidades estaduais, a análise do primeiro *ipàdè* metodológico identificou apenas duas referências às determinações legais específicas da EREER, no PPC da USP (2017) e no PPC da UNESP Presidente Prudente (2018); constatou a presença de nove disciplinas específicas que abordaram dimensões da educação das relações étnico-raciais, dispostas em cinco cursos de pedagogia: FEUSP; USP Ribeirão Preto; UNICAMP; UNESP Marília e UNESP São José do Rio Preto, o que indica que, até o ano de 2019, os cursos

de pedagogia das universidades estaduais do estado de São Paulo garantiram a EREER no percurso obrigatório da matriz curricular de 41, 6% de todos os cursos oferecidos nesta categoria administrativa. Esta análise demonstrou ainda que o debate político da educação das relações étnico-raciais é um elemento inexistente no sentido de educação delineado por estes PPCs. Para os egressos dos cursos de pedagogia das instituições do estado de São Paulo, sobretudo as estaduais que, no caso desta pesquisa, representam a maior parcela de universidades públicas, a formação profissional dos futuros pedagogos não tem considerado raça e racismo como elementos estruturais aos seus projetos de curso. Segundo Araujo e Maeso (2013), no discurso oficial há um ciclo de silêncios e consensos sobre o racial.

Combater o racismo, conforme preceitos das DCNERER (BRASIL, 2004), requer que o diálogo com os princípios que articulam o sentido da EREER esteja evidente nos discursos públicos analisados. Com esta intenção o segundo *ipàdè* metodológico demonstrou que onze PPCs, dentre os 12 analisados, não apresentaram o debate de questões de raça e racismo em suas análises sobre o sentido da educação no Brasil e mesmo sobre o sentido do curso de pedagogia; os princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e direitos e das ações educativas de combate ao racismo ficaram afetos a dois universos: primeiro, o das disciplinas que garantiram o debate da EREER na estrutura curricular central dos cursos de pedagogia; segundo, o das políticas de acesso ao ensino superior, mencionadas como porta de entrada de estudantes pretos, pardos e indígenas nos PPC da FEUSP (2019), da UFSCar *campus* São Carlos (2017) e da UFSCar-So (s/d.). Vale considerar que o PPC da UFSCar *campus* São Carlos (2017) foi o único que reconheceu a demanda de classes sociais populares que ocorrem à instituição, exigindo um novo projeto de escola. Nos demais projetos analisados não foram mencionadas as alterações curriculares em razão da nova configuração étnico-racial discente, oriunda das políticas de ações afirmativas.

Esses resultados permitem retornar ao objetivo central desta pesquisa que procurou analisar como se revelam as propostas de combate ao racismo em PPCs, conforme definições presentes nas DCNERER (BRASIL, 2004). Sobre isso podemos considerar que (i) é quase unânime o silenciamento sobre as questões de raça e racismo na organização da sociedade e nas concepções sobre o sentido da educação que estiveram presentes nos PPCs analisados; (ii) grande parte das menções referentes à dimensão étnico-racial estão incluídas no uso da palavra “diversidade” a qual acaba por encobrir o jogo de poder e a relações de violência estruturadoras do racismo (VAN DIJK, 1992); e (iii) há debates sobre EREER presente nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, embora grande parte desses debates tenha figurado como uma

formação opcional ao estudante de pedagogia, já que não esteve integrado à matriz curricular de formação obrigatória. Este cenário indica que há referências à educação das relações étnico-raciais presentes na maioria dos PPCs analisados, contudo essas referências não se constituem em inserções políticas que fundamentam as iniquidades raciais presentes em nossa sociedade, nem se constituem em propostas explícitas de combate ao racismo, conforme prescrevem as DCNERER (BRASIL, 2004).

Há mais de um século, Du Bois (2007 [1899]) concluiu que a linha de cor era um marco imperativo em nossa sociedade, tanto ao deixar de fora a questão racial quanto ao apontá-la em abordagens superficiais. Tal análise reitera os apontamentos desta tese ao evidenciar que os currículos formais dos cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo se apresentam pouco ou nada propositivo em relação ao seu compromisso de combate ao racismo. Tal evidência tem se apresentado como um componente proeminente no sistema geral de reprodução das iniquidades raciais e legitimação do racismo. Dessa constatação decorre indagar: seria o racismo uma condição acidental na sociedade que não precisa ser pensada nem planejada como uma dimensão prevista nos currículos de cursos de pedagogia?

Para as considerações finais desta pesquisa corroboramos a perspectiva de Apple (2012) ao advogar que as instituições de preservação e difusão cultural, tais como as universidades, criam e recriam formas de controle social. Não admitir raça e racismo como estruturas políticas de nossa sociedade incorre na invisibilização das iniquidades raciais negando princípios fundantes de uma perspectiva antirracista e mantendo os mecanismos de controle da branquitude. A manutenção desse privilégio reitera um princípio fulcral da perspectiva colonial (QUIJANO, 2000) que precisa ser confrontado para mobilizar alterações nas relações de poder que operam sobre os currículos (APPLE, 2012). Neste sentido, é necessário assumir uma perspectiva que desestruture essa lógica evidenciando a falaciosa neutralidade política assumida pela branquitude.

Ignorar a centralidade do debate racial no jogo político é manter as relações étnico-raciais da forma como sempre operaram. Essa realidade indica que a branquitude tem, politicamente, se utilizado das mesmas armadilhas integracionistas do início do século XX: o reconhecimento da humanidade negra por meio da visibilidade de alguns poucos corpos e pensamentos negros e a agência de um discurso branco que inclui os não-brancos abaixo de si, reiterando a perspectiva racial da teoria da linha de cor (DU BOIS, 2007 [1899]) e da linha abissal de pensamento (SANTOS, 2007). Ao que parece, além da etapa da educação infantil, a perspectiva do lápis cor de pele é também é a cor escolhida para pintar os currículos do curso

de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, lócus de formação dos profissionais habilitados a atuar nesta etapa de ensino. A metáfora do lápis cor de pele dialoga com princípios políticos dos atuais projetos da educação que, aparentemente, se propõem a reconhecer a pluralidade étnico-cultural que compõe a realidade brasileira, mas mantêm a hegemonia racial da branquitude intacta, por vezes apresentando uma nova máscara, agora colorida com lápis cor de pele.

Ao debater o processo de descolonização Fanon (2004) é taxativo ao advertir que é por meio de um processo revolucionário que ele deve se organizar. Mbembe (2015), por sua vez, indica que descolonizar o conhecimento é um processo que caminha lado-a-lado com a descolonização de nossas instituições (sua arquitetura, suas pedagogias, suas concepções de ensino, suas filosofias, suas relações com o capitalismo). Tal processo implica a organização e gestão de um poder relacional socialmente conquistado, e ainda por se construir. São as pedagogias de combate ao racismo por criar, como indicam as DCNERER (BRASIL, 2004).

Neste sentido, o caminho político da descolonização, apontado como perspectiva curricular na segunda seção desta tese, não agrega um ponto final ao processo pedagógico. Pelo contrário, a descolonização marca o início de um processo que não inclui a questão racial dentro da perspectiva da branquitude (BENTO, 2002); ao invés disso, assume a estruturalidade da pauta racial. A descolonização do ambiente educacional pressupõe outros formatos organizacionais e outras lógicas de compartilhamento e produção de conhecimento (MBEMBE, 2018).

Os resultados aqui indicados apontam que a ERER é uma dimensão que carece de problematização política nos currículos dos cursos de pedagogia. Se os estudos correlatos a esta pesquisa indicam que esta abordagem se dá sob frágil apoio institucional, o que se revela, por meio do discurso público dos PPCs de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo é que as estruturas institucionais têm apresentado solidez ao manter em funcionamento lógicas racistas tal como o silenciamento da questão racial ou a utilização de macro-conceitos, como a palavra “diversidade”, para referenciar diferentes segmentos não-normativos que compõem a sociedade, sem considerar as relações de poder que atravessam a estruturação social desses indivíduos. Tal solidez institucional se molda sob uma perspectiva colonial que escamoteia demandas da população negra que, desde o século passado, reivindicam o reconhecimento da estrutura racial como um alicerce político que precisa ser institucionalmente enfrentado (SILVA, 2014).

Incluir os preceitos das DCNERER (BRASIL, 2004) na gestão político-pedagógica dos cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo requer mobilizar a descolonização da formação inicial dos profissionais da educação básica que implica, ainda, ultrapassar barreiras coloniais (arquitetônicas, pedagógicas, filosóficas, econômicas etc.) e construir processos formativos capazes de alterar a atual configuração dos cursos de pedagogia.

Oxum, a orixá da beleza, da fertilidade, da sedução e da prosperidade foi escolhida, nesta tese, para representar o movimento negro e suas demandas. Muitas histórias contadas sobre esta orixá evidenciam suas estratégias e astúcias para compartilhar o poder entre os orixás de forma a devolver o equilíbrio ao *Orun*. Distante de localizar esta guerreira num lugar imaculado, comum às santidades católicas, esta ancestral africana exalta o poder da sedução como ferramenta para conquistas prósperas. A sedução de Oxum é fruto da consciência e do (auto)reconhecimento da beleza e do valor sobrenatural que emana dela mesma. Suas investidas no mundo dos orixás são, muitas vezes, fruto de suas próprias conquistas, de sua insistência em participar das guerras e de sua teimosia em compartilhar a força de seu poder em prol da humanidade.

O movimento negro e as ações de intelectuais militantes dispõem da herança dessa narrativa em sua ancestralidade. As relações entre negros e brancos não se estabelecem num palco disposto à prosperidade; ao contrário, a perspectiva da branquitude constrói-se num mundo que destina os não-brancos à morte, incluindo a morte do conhecimento – o epistemicídio. A militância negra, consciente de seu poder e valor social pode recuperar a pujança de Oxum na medida em que, insistentemente, investe em conquistas e reconquistas dispostas à prosperidade. Tal embate prevê, sempre que necessário, o aniquilamento de perspectivas ocidentais epistemicidas. O processo de prosperar, entretanto, está calcado em modos de emancipação que mobilizam histórias e narrativas próprias, sem perder de vista o compromisso com a justiça social, fim primordial deste embate.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Rev. Bras. Educ**, v.16, p. 61-68, Abr. 2001. DOI 10.1590/S1413-24782001000100007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100007>. Acesso em 9 jun. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum** (1990). 2nd. edition. New York: Routledge, 2002.

APPLE, Michael W . Educação, mercado e culturas de controle. **Revista E-curriculum**, São Paulo, vol. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3152>. Acesso em 17 mai. 2019

APPLE, Michael W .; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. **International Handbook of Critical Education**. New York: Routledge, 2009.

APPLE, Michael W. **Education and Power**. New York: Routledge, 2012.

APPLE, Michael W. Expandindo a dinâmica do poder: Freire e a política racial na educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.14, n. n 1, p. 277-295, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76645155015>. Acesso em 18 mai. 2019

ARAUJO, Marta; MAESO, Silvia. History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond retification or compensantion. **Ethnic and Racial Studies**, v. 35, n. 7, p. 1266-1286, DOI 10.1080 / 01419870.2011.600767. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870.2011.600767>. Acesso em 17 set. 2018.

ARAUJO, Marta; MAESO, Silvia . **Raça e África em Portugal**: um estudo sobre manuais escolares de história. Projeto de investigação. Coimbra: Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra , març. 2013.

ARAUJO, Danielle Pereira de. **A cota paulista é mais inteligente: o programa de inclusão com mérito no ensino superior público paulista e o confinamento racial da classe média branca**. Tese (Doutorado em Ciências Políticas). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

BATISTA, Luís Eduardo; MONTEIRO, Rosana Batista; MEDEIROS, Rogério Araujo. Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. **Revista Saúde debate** [online]. v.37, n. 99, p. 681-690, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/spQ7FXCVNsJsKyHn8JzWMvj/abstract/?lang=pt#> . Acesso em 12 jan. 2019.

BAZZO, Vera; Leda, SCHEIBE. De volta para o futuro...retrocessos na atuação política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v.13, n.27, p. 669-684, set/dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/>. Acesso em 20 nov. 2020

BENTO, Maria Ap. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 25-58.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, 5 de out. de 1988. Acesso em 05 abr.2020

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 mar.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 18 fev. 2002.

BRASIL. **Lei n.º 10639**, de 9 jan. 2003. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 14 abr.2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 de abril de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 08 mai. 2020

BRASIL. Resolução CNE / CP 01/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Seção 1, p. 11. Brasília: 16 mai. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em 15 mai. 2020

BRASIL. Decreto n.º 6 096. **Institui Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 de abr. de 2007.

BRASIL. **Lei n.º 11645**. Brasília: Diário Oficial da União, 10 març. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 14 abr.2020.

BRASIL. Lei n.º 12 288. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Diário Oficial da União. 21 jul. 2010, 20 de jul. de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 10 jun. 2019.

BRASIL. Lei 12711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 25.mar.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CBEB n.º4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília, DF: Secadi, 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em 9 jun.2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília:Diário Oficial da União. Seção 1, 09 jun. 2015. 13p.

BRASIL. Resolução CNE / CP n.º 22/2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Seção 1, 20 dez. 2019. 142 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, 2017. Acesso em 20 nov. 2019.

BOCHINI, Bruno. **Agência Brasil**. Pioneira no debate USP é última das grandes universidades a adotar cotas raciais. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/pioneira-no-debate-usp-e-ultima-das-grandes-universidades-adotar-cota> . Acesso em: 06 abr. 2020

CANDAU, Vera Maria F. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. **Anais**. Congresso Ibero Americano de Educação na América Latina (CIEHLA). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria F . ; OLIVEIRA, Luis Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26 , nº.01, 15-40p, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, p. 235-250, 2012.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111 , p. 135-14, 2000.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, p. 61-74, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário multiculturalismo e racismo**. In: SOUSA, Jessé de (org). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Brasília: Ed. Paralelo, 1997.

CARNEIRO, Sueli Ap. A batalha de Durban. **Revista de Estudos Feministas**, v.10, n. 1, p. 209-214, 2002. DOI 10.1590/S0104-026X2002000100014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014>. Acesso em 14.out. 2020.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, USP,2005.

CARDOSO, Fernando Henrique . **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2005.

CARREIRA, Denise. A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.24, p. 1-24, 2019. DOI 10.1590/S1413-4782019240010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-4782019240010> . Acesso em 14 out. 2020.

CATANI, Afrânio M, e João F. OLIVEIRA. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e de diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413203>. Acesso em 30 nov. 2019

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1998.

CAVALLI-SFORZA, Luigi Lucca. **Genes, Povos e Língua**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Quadrienal/Educação**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-educacao-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf>. Acesso em 25 dez.2020

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CELLARD, André. **Análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ªed. Petrópolis, RJ.: Ed. Vozes, 2012.

COELHO, Wilma N. B. ; QUADROS, Cleverton. **Formação de professoras e professores e relações raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos**. In: SILVA, Paulo Vinícius B.; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte, Universidade Federal do Paraná: Paraná, p. 53-104, 2018.

COELHO, Wilma N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará 1970/1989. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma N. B.. ; SANTOS, Raquel Amorim dos. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e tensões. **Revista Teias**, v. 15, n. 38 , p. 122-146, 2014.

CONCEIÇÃO Evaristo: minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. **Nexo Jornal LTDA**. 27 mai. 2017. Disponível em:
<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em 13 de mai. 2020.

CONFERÊNCIA Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. **Plano de Ação**. Declaração e Programa de Ação. Durban, África do Sul: MEC. Fundação Cultural Palmares, 101p, 2001.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNESP. **Ata da 218ª Sessão Ordinária**. São Paulo, 2013.

CORENZA, Janaina de Azevedo. **A Lei 10639/03 em dois cursos de pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro**: ponto de discussão ou de negação? Tese (Doutorado). PUC, Rio de Janeiro, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Revista de Estudos Feministas**. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry & research design**: choosing among five approaches. California: Sage Publications, 2007.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness**: race and social policy in Brazil, 1917-1945. Duke University Press, 2003.

DEI, George J. Sefa. Critical Perspectives in Antirracism: An Introduction. **The Canadian Review of Sociology and Anthropology**, v. 33, n.3, p. 247-267, 1996. DOI: 10.1111/j.1755-

618X.1996.tb02452.x . Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.1996.tb02452.x>. Acesso em 17 abr. 2018

DEI, George J. Sefa ; JOHAL, Gurpreet Singh (Org). **Metodologias de investigação Anti-Racistas**. Portugal: Edições Pedagogo , 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

DU BOIS, W. E. B. **The Philadelphia Negro: A Social Study** (1899). England: Oxford University Press, 2007.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Conselho Nacional de Educação - CNE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em 14 abr. 2019.

ELA, Jean- Marc. **Investigação científica e a crise da racionalidade**. Lisboa: Coleção Reler África: Edições Pedagogo, 2ªed, 2015.

ESSED, Philomena. **Understanding everyday racism**. Vol.2: Sage Publications, 1991.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

ELA, Jean- Marc. **Investigação científica e a crise da racionalidade**. Lisboa: Coleção Reler África: Edições Pedagogo, 2ªed, 2015.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FEUSP). **Institucional-Apresentação**. São Paulo, s/d. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/apresentacao>. Acesso em 12 mar. 2020.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas** (1952). Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**. São Paulo: Campinas, jan./abr, 90-113p, 2017.

FCT/UNESP, FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DA UNESP PRESIDENTE PRUDENTE. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Presidente Prudente, 2018.

FILHO, Manuel Alves. **Jornal da Unicamp**. Em decisão histórica, Unicamp aprova cotas étnico-raciais e vestibular indígena. 21 nov. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/11/22/em-decisao-historica-unicamp-aprova-cotas-etnico-raciais-e-vestibular>. Acesso em: 06 abr. 2020.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 2015 (1972).

FERRAZ, Marcos Pacheco de Toledo. **Ações afirmativas na UNIFESP**. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org). **Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão** 137-148 p. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 2012.

FERRÉZ. **Deus foi almoçar**. São Paulo: Ed. Planeta, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRENTE, Pró-cotas raciais do Estado de São Paulo. Disponível em <https://frenteprocotasraciaispp.blogspot.com>. Acesso em 6 abr. 2020.

FEUSP, Faculdade de Educação da USP. **Projeto Político de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Paulo, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Conferência Nacional de Educação para Todos. Anais. Brasília: MEC, 1994.

GANDIN, Luis; PEREIRA, Julio D.; HYPÓLITO, Álvaro. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Revista Educação e Sociedade**, p. 275-294, 2002.

GIMENO SACRISTAN, Jean. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Penso, 2017

GILROY, Paul. **Entre campos: nação, cultura e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

GILROY, Paul . **O Atlântico Negro**. Rio de Janeiro: UCAM, Editora 34, 2012.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. **Critical Pedagogy, the State and cultural struggle**. New York: State Univesity of New York Press, 1989.

GOLDBERG, David Theo. **The racial state**. EUA: Blackwell Publishers, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículos sem fronteiras**, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 21 jan. 2018

GOMES, Nilma Lino . **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luis Alberto O. ; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 134-158p. , 2000.

GROSGOUEL, Ramon. **Epistemic Racism/Sexism, Westernized Universities and the Four Genocides/Epistemicides of the Long Sixteenth Century**. In: Eurocentrism, racism and knowledge: debates on history and power in Europe and the Americas. ARAUJO, Marta; MAESO, Silvia. Londres: Palgrave Macmillan, p. 23-47, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, vol.22, n.º2, p.15-47, 1997.

HEGEL, George F. Tipos de abordagem da história e do princípio universal da história filosófica. In: **Filosofia da História Universal**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008 [1937].

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida . **Texto para discussão nº 807**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

IBILCE/ UNESP - INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Criação do curso de pedagogia no IBILCE/UNESP**. São José do Rio Preto, 2001. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos/faculdades-e-institutos/sao-jose-do-rio-preto---ibilce/>. Acesso em 14 jan. 2021.

IBILCE/ UNESP, INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Proposta de readequação curricular do curso de licenciatura em Pedagogia**. São José do Rio Preto, 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. **Características da população e dos domicílios**. Resultados do universo. 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf . Acesso em 8 de abr. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 20 nov. 2019.

JOVINO, Ione dos S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Forentina e LIMA, Maria Nazaré. Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 (2008).

LABERER/UFPE, LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. **Seminário de Socialização de Experiências da Educação das Relações Étnico-**

Raciais nos cursos de Pedagogia da Região Nordeste. Dez. 2020 .Evento on-line.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d3EFNSA_J0Y. Acesso em 20 jan.2021

LADSON-BILLINGS, Gloria. Race still matters: Critical Race Theory in Education. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. **International Handbook of Critical Education**. New York: Routledge, 110-122p. , 2009

LAVOURA, Tiago; ALVES, Melina e SANTOS JR., Claudio. Política de formação de professores e a destruição das froças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**. v.16, n.37, p. 553-557, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405>. Acesso em 10 jun. 2020

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000):** implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LORDE, Audre. **Sister outsider**. Berkeley: Crossing Press, 2007 (1984).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **Teoría Crítica y descolonización**. Carolina do Norte, EUA, 41 pgs, 2005.

MANFIO, Diléa Zanotto. **Mário de Andrade**. Poesias completas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Portugal: Antígona, 2014.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A pedagogia revolucionária de Peter McLaren (entrevista). **Revista Currículo sem fronteira**, Porto, vol. 1, n.2, 2001.

MICHAELIS... **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. s/d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/privilegio>. Acesso em 4 mai. 2020.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgard. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*, p.33-50. Coleccin Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: setembro, 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Estrutura organizacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>. Acesso em 20.05.2020 __, INEP. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). 20 out. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinaes>. Acesso em 8 de mai. de 2020.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Relatório de Pesquisa**. (Pós-doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio. B.; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. RJ: Ed. Vozes, 2000

MOREIRA, Antonio Flavio. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, p. 69-84, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs). São Paulo: EDUSP, 213-229p, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017 (1977).

OLIVEIRA, Luis Fernandes; CANDAU, Vera M. Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26 , n. 1. Belo Horizonte: p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luis Fernandes . **O que é uma educação decolonial**. s/d. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83_O_DECOLONIAL#:~:text=Pedagogia%20decolonial%20%C3%A9%20expressar%20o,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecimento. Acesso em: 5 de abril. 2021

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SUSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.71, p. 55-74, 2017.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 391-415p., 2002.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº. 2, p. 435-448, abr- 2014 .

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of power, eurocentrism and Latin America. **Neplanta: Views from the south**, v. 1, n. 3, p.533-580, 2000.

RAMOSE, Mongobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos** , Volume IV , 20 p., outubro 2011.

RÉGIS, Katia. **Currículo**. In: SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley. Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte. Universidade Federal do Paraná, Paraná: 2018.

REIS, Natalia do Carmo. **As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos**. Dissertação (Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

RIBEIRO, Katiúscia; IGNÁCIO, João Paulo. Unidade I. **Apostila**. Curso Online de Introdução à Filosofia Africana. Laboratório de Africologia e Estudos Ameríndios Geru Mã : UFRJ, 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **O "currículo" na pedagogia**: uma análise crítica da disciplina de Currículo nos cursos de pedagogia. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RIZZO, Jakelliny Gonçalves de Souza. **A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2005.

RODRIGUES JR., Luis Rufino. Pedagogias das encruzilhadas. **Revista Periferia**. Vol 10. nº1., 71-88p., 2008.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar, 2013.

ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n.1, 15p. 2009.

SANTOS JR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3. n. 11, p. 16, 2010.

SANTOS, Jocélio Teles dos (org). **Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 2012.

SANTOS, Cristiane Vilas Bôas. **Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações etnicorraciais no âmbito de currículos e práticas**. Dissertação (Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. **Pelas mãos de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n.º 130, p.43-62, jan/abr 2007.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, n.º 17, julh 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em 07 mai.2020

SOBRINHO, José Dias; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Revista Avaliação**. São Paulo: Campinas; Sorocaba. v. 13, n.2, p. 487-507, jul. 2008.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: UFBA, 1995.

SILVA, Andréa Ferreira. O Conselho Nacional de Educação e as políticas de privatização do ensino superior no governo FHC. **Inter-Ação**. Goiás: Universidade Federal de Goiás, v. 30, n.1, p. 75-98, jan/jun de 2005.

SILVA, Carmen Silvia. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira Silva. **Africanidades e Educação Popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Sorocaba: UFSCar, 2014.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira Silva. **Anotações de campo**. Brasil: São Paulo, 2018.

SILVA, André Luis dos Santos. Um breve histórico do samba e do samba de enredo enquanto patrimônios culturais e instrumentos de brasilidades. **Revista África e Africanidades**, n.19, p. 33, 2015.

SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida. **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SORIA, Maria Lopes. **As cores de Mateus**. Portugal: Everest Editora, 2003

TESSLER, Leandro R. Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. **Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação**. Belo Horizontes: Universidade Federal de Minas Gerais, 20 p., 2006.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Rostros y fronteras de la identidad. **Revista de Educação da PUC**, vol.158, p. 1-9, 2004.

TURE, Kwame; HAMILTON, Charles V. **Black Power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage Books, 1992 (1967).

UNIVERSIDADES estaduais de São Paulo reafirmam que não vão adotar cotas. Rede Brasil Atual. 23 mai. 2012. Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/05/movimentos-pro-cotas-raciais-de-sao-paulo-participam-de-audiencia-publica/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

UNESP ARARAQUARA, Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras. **Projeto Pedagógico**. Araraquara, 2010. Disponível em:

https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PROJETO_PEDAGOGICO_CEE.pdf. Acesso em 14 set. 2019.

UNESP BAURU, Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências. **Reestruturação do curso de licenciatura em pedagogia**. Bauru, 2014. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em 14 set. 2019.

UNESP MARÍLIA, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. **Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia**. Marília, 2018. Disponível em : <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp-pedagogia-ffc-atualizado.pdf> . Acesso em 14 set. 2019.

UNESP/RC, Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biocências de Rio Claro. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Rio Claro, 2015. Disponível em : https://drive.google.com/file/d/1qahjs7feQH5_arQw4VPFJXLrBBq-hvWM/view . Acesso em 14 set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), Faculdade de Educação da. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Campinas, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Histórico do Campus. São Paulo, s/d. Disponível em:

<https://www.unifesp.br/campus/san7/institucional/campusbs/historicobs>. Acesso em 14 mai. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **Portaria GR nº695/07**.

Programa de Ações Afirmativas. Legislação institucional de 06 jun. 2007. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>. Acesso em 13 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - SOROCABA (UFSCar-So). **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Sorocaba, s/d. Disponível em:

http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPCPedagogia_atualizado_v_2014.pdf. Acesso em 14 set. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP), Escola de Filosofia e Ciências Humanas de Guarulhos. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia**. Guarulhos, 2017.

Disponível em:

https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PC_PEDAGOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf . Acesso em 14 set. 2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP/RB). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Educação, Informação e Comunicação - Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do curso de pedagogia**. Currículo 59052. Ribeirão Preto, 2017. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4664705/mod_resource/content/1/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Curso%20de%20Pedagogia_FFCLRPUSP.pdf . Acesso em 14 set. 2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Ata da 983ª sessão**. Conselho Univesitário. Sessão de 4 jul. 2017.

VARANI, Adriana (et al.). Formação e conhecimento: a questão étnico-racial por professores da educação básica. **Revista Série-Estudos**, p. 185-206, 2015.

VAN DIJK, Teun A. Analyzing racism through discourse analysis: Some methodological reflections. *In*: JH, STANFIELD II; RM, Dennis (orgs). Race and ethnicity in research methods. **Sage Publications, Inc.**, v.157, p. 92-134, 1993.

VAN DIJK, Teun A. Discurso y racismo. **The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies**. Oxford, 2001

VEIGA, Ilma Passos. **Escola**: Espaço do projeto político pedagógico. São Paulo: Papyrus, 1998.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**: Deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 1997.

VOLSI, Maria Eunice França. Política para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. **Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 16p. , 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **UMSA Revista (entre palavras)**. Universidade Federal do Ceará: 2009.

WERNECK, Jurema. **Iniquidades racais em saúde e políticas de enfrentamento**: as experiências do Canadá, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido. *In*: BRASIL. Funasa. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para promoção da equidade, p. 315-386 Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2005.