

Curso de Pedagogia da UNIFAP: percepções sobre formação inicial, currículo e questões étnico-raciais¹

Resumo

Pensar a educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, debates, discussões e, sobretudo, na formação inicial de professores, é um passo importante e necessário no processo de superação da discriminação racial e do racismo. Este estudo tem como objetivo principal analisar a percepção dos estudantes sobre currículo e as questões étnico-raciais na formação docente do curso de Pedagogia, para o enfrentamento ao racismo. A pesquisa se configura em um estudo de caso com enfoque em abordagem qualitativa. A coleta de dados materializa-se na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, através de questionário estruturado. Para o tratamento de dados utilizou-se a Análise do Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados apontaram para o fato de que os estudantes percebem a relevância dessa temática na formação de professores, uma vez que esse processo pode redimensionar o olhar, por meio de uma consciência crítica e reflexiva e da descolonização do currículo, das práticas pedagógicas, e principalmente das mentes.

Palavras-chave: educação; relações étnico-raciais; currículo; formação de professores; Amapá.

Betel Pereira de Castro

Universidade Federal do Amapá –
UNIFAP – Macapá/AP – Brasil
betelpcastro@gmail.com

Eugenia da Luz Silva Foster

Universidade Federal do Amapá –
UNIFAP – Macapá/AP – Brasil
daluzeugenia6@gmail.com

Elivaldo Serrão Custódio

Universidade do Estado do Amapá –
UEAP – Macapá/AP – Brasil
elivaldo.pa@hotmail.com

Para citar este artigo:

CASTRO, Betel Pereira de; FOSTER, Eugenia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Curso de Pedagogia da UNIFAP: percepções sobre formação inicial, currículo e questões étnico-raciais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 257-287, maio/ago. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826612025257

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025257>

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira coautora, intitulada “Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial” e defendida na Universidade Federal do Amapá em 2023.

UNIFAP Pedagogy Course: perceptions on initial training, curriculum and ethnic-racial issues

Abstract

Incorporating education into ethnic-racial relations in school curricula, debates, discussions, and, especially, in initial teacher training, is an important and necessary step in overcoming racial discrimination and racism. This study's main objective is to analyze students' perceptions of the curriculum and ethnic-racial issues in Pedagogy teacher training, with a view to confronting racism. The research is a case study with a qualitative approach. Data collection involved bibliographical, documentary, and field research using a structured questionnaire. Bardin's (2016) Content Analysis was used for data processing. The results indicated that students perceive the relevance of this topic in teacher training, as this process can reshape their perspective through critical and reflective awareness and the decolonization of the curriculum, pedagogical practices, and especially of minds.

Keywords: education; ethnic-racial relations; curriculum; teacher training; Amapá.

Curso de Pedagogia de la UNIFAP: percepciones sobre la formación inicial, el currículo y las cuestiones étnico-raciales

Resumen

La reflexión sobre la educación para las relaciones étnico-raciales en los programas escolares, en los debates, en las discusiones y, sobre todo, en la formación inicial de los docentes, es un paso importante y necesario en el proceso de superación de la discriminación racial y el racismo. El principal objetivo de este estudio es analizar la percepción de los estudiantes sobre el currículo y las cuestiones étnico-raciales en la formación docente de la carrera de Pedagogía, con el fin de combatir el racismo. La investigación es un estudio de caso centrado en un enfoque cualitativo. La recolección de datos se realiza mediante investigación bibliográfica, documental y de campo, a través de cuestionario estructurado. Para el procesamiento de los datos se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (2016). Los resultados apuntaron que los estudiantes perciben la relevancia de este tema en la formación docente, ya que este proceso puede remodelar la perspectiva, a través de la conciencia crítica y reflexiva y la descolonización del currículo, de las prácticas pedagógicas y principalmente de las mentes.

Palabras clave: educación; relaciones étnico-raciales; currículo; formación docente; Amapá.

Introdução

As relações raciais no Brasil foram construídas e disseminadas sob a perspectiva racista que buscavam/buscam enaltecer a cultura branca europeia, e inferiorizar, e consequentemente subalternizar o povo negro na sociedade brasileira. Contrariamente, faz-se necessário pensar a educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, debates, discussões e, sobretudo, na formação inicial de professores, o que é um passo importante e necessário no processo de superação da discriminação racial e do racismo, uma vez que esse movimento, desde a educação infantil até a universidade pode redimensionar olhares, pensamentos e práticas.

Assim, o presente estudo pauta-se na tentativa de alcançar respostas que evidenciem a importância dos debates, reflexões e práticas antirracistas, analisando, dessa forma, a percepção dos estudantes sobre currículo e questões étnico-raciais na formação docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), para o enfrentamento ao racismo. A síntese contendo os dados bibliográficos, documentais e empíricos, revelados pela pesquisa estão apresentados em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção apresenta-se o caminho metodológico da pesquisa. Na segunda, discorre-se sobre questão étnico-racial: algumas considerações sobre relações raciais no Brasil. Na terceira e última seção, apresentam-se os resultados e discussão da pesquisa de campo.

Caminho metodológico da pesquisa

Esta pesquisa delineou-se sob os aspectos do estudo de caso com enfoque na abordagem qualitativa em uma perspectiva interpretativa dos dados coletados, dos discursos, e das informações contidas nos documentos e nos questionários aplicados. O estudo de caso, nessa perspectiva, contribui para a compreensão e conhecimento que temos dos “fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015, p. 32). Desse modo, o presente estudo se configura como de caso por tentar compreender fenômenos complexos da sociedade, como por exemplo, a questão do tratamento dado à educação das relações raciais em sala de aula, tendo como parâmetro as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia, para o entendimento

dos fenômenos relacionados a essa temática tão cara e necessária para a formação inicial de professores.

No que tange a pesquisa em abordagem qualitativa permite uma imersão mais aprofundada nas percepções dos colaboradores a serem pesquisados, podendo dessa maneira, evidenciar elementos específicos e relevantes nesse processo (Minayo, 2009). A abordagem qualitativa, de acordo com a autora, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21). Assim, ela pode ser um mecanismo de interpretação de determinados acontecimentos, fenômenos e processos que buscam explicar cuidadosamente os fatos sobre determinadas questões, por isso, ressalta-se a importância dessa abordagem nesta pesquisa, já que serviu para capturar as percepções dos estudantes sobre a importância da questão racial no curso de formação de professores.

Para a coleta de dados utilizaram-se como instrumentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo por meio de questionário. E para dar subsídio, isto é, embasamento teórico, foi dada atenção para teses, dissertações, livros, revistas científicas, periódicos e outras produções relevantes no trato às questões raciais e formação docente inicial, além disso, foram selecionados os documentos com mais relevância para este estudo, como por exemplo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UNIFAP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a Lei n. 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), dentre outros.

Utilizaram-se, ainda, como instrumento de coleta de dados, questionários estruturados (com perguntas abertas e fechadas), os quais foram aplicados para melhor compreensão dos dados, e também para a obtenção de informações prévias a respeito da vida social, econômica, educacional etc. dos seus participantes.

A presente pesquisa teve como *lócus* a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), situada na cidade de Macapá, estado do Amapá, com enfoque em três turmas (2017, 2018 e 2019) dos cursos de Pedagogia, a partir do 3º ano de curso, tendo em vista que as discussões e reflexões sobre a temática racial nas disciplinas que – em tese – deverão estar avançadas, se comparadas ao 1º ano de curso.

Além disso, a pesquisa² foi realizada com um total de 15 colaboradores por meio de questionário, sendo dez acadêmicos das turmas de 2018 e 2019 e cinco egressos da turma de 2017 do curso de Pedagogia, totalizando 15 participantes. O critério de escolha desta pesquisa relaciona-se com o fato de esses acadêmicos estarem em um curso de formação inicial de professores, isto é, estão sendo preparados para atuarem, principalmente, nas primeiras séries da Educação Básica, onde se inicia de forma mais sistematizada o processo de ensino/aprendizagem.

Ademais, esses acadêmicos, por estarem próximos de finalizar o curso, ou já o terem finalizado, no caso de alguns, possivelmente têm uma noção mais clara da questão racial, já que esse assunto deve ter sido abordado em disciplina do curso de Pedagogia. Assim, nesse percurso, é relevante saber, na percepção dos participantes, como a educação das relações étnico-raciais está sendo tratada no referido curso, como percebem sua formação para trabalhar a diversidade no ambiente escolar da educação básica. A Análise do Conteúdo, sob a luz de Bardin (2016), foi o método utilizado para analisar os dados da pesquisa, tanto no que diz respeito aos elementos documentais quanto para analisar as percepções dos acadêmicos sobre currículo e a educação das relações raciais no curso de formação de professores da UNIFAP, uma vez que tanto as informações contidas nos documentos e no questionário analisados puderam ser contextualizadas e confrontadas, vislumbrando o propósito do estudo investigado, para assim, alcançar os objetivos propostos. A Análise do Conteúdo de Bardin (2016), como método mais adequado para obtenção dos dados pertinentes a este estudo, buscou elementos na perspectiva de compreensão e interpretação do que é dito e do que está implícito na fala dos sujeitos, possibilitando o esclarecimento dos mecanismos que atuam a favor e contra os debates às discussões e a inclusão da educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia.

É preciso ressaltar que a formação inicial do professor do curso de Pedagogia, com vistas à educação das relações étnico-raciais, tem grande relevância não somente sobre a questão da superação do processo histórico construído no que tange a representação da população negra no Brasil, mas também para o enfrentamento ao racismo.

² A coleta de dados por meio de questionários para a caracterização do perfil e percepções dos acadêmicos se deu nos meses de outubro e novembro de 2022.

A partir de tais considerações, realizou-se um mapeamento de estudos científicos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores, “percepções de acadêmicos”; “relações étnico-raciais” e “formação docente inicial” (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição das Produções Acadêmicas sobre Relações Étnico-Raciais e Formação Docente Inicial (2011–2021)

Região	Nº Total de Produções	Dissertações	Teses	Ano com Maior Produção	Observações
Sudeste	16	—	—	2017	Maior número de produções entre as regiões
Norte	3	—	—	—	Menor número de produções
Nordeste	—	—	—	—	Dados não especificados
Sul	—	—	—	—	Dados não especificados
Centro-Oeste	—	—	—	—	Dados não especificados
Total Brasil	28	23	5	2017	Nenhuma produção encontrada em 2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Delimitaram-se os anos de publicação das pesquisas, entre 2011 e 2021 (últimos dez anos) como um recorte para melhor seleção dos referidos estudos. As produções encontradas no período citado, totalizaram em 23 dissertações e cinco teses, chegando a um total de 28 produções, que versam sobre relações raciais e formação docente, de um modo mais geral, sem, contudo, tratar percepções de acadêmicos.

Ressalta-se que os trabalhos pesquisados foram produzidos em todas as regiões do Brasil, com destaque para a região sudeste que realizou a maior parte desses estudos (16 no total), sendo que a região norte produziu apenas três pesquisas no referido período. Grande parte dessas produções foi desenvolvida no ano de 2017, ressaltando que no ano de 2021 não houve nenhuma produção (possivelmente em decorrência da

pandemia ocasionada pela COVID-19)³ na perspectiva das relações raciais e formação docente, especialmente com foco em percepções de discentes.

Questão racial: algumas considerações sobre relações étnico-raciais no Brasil

O desafio de entender o pensamento racial brasileiro perpassa pelo conceito de raça, principalmente, quando se trata de justificar as diferenças entre os seres humanos. De acordo com Munanga (2008, p. 01), “o conceito de raça, veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”. A questão da raça é vista, principalmente, segundo as análises de Guimarães (2016), sob o processo da racialização, cuja premissa é a subalternização dos povos de características hereditárias consideradas inferiores, com base nas ciências biológicas e em outras ideologias que reivindicavam de alguma forma a supremacia da raça branca.

A construção do pensamento racial brasileiro transcorre, também, pela questão da ideologia da mestiçagem e do ideal do branqueamento, tendo em conta que o processo da mestiçagem na sociedade brasileira, deriva justamente, da busca de intelectuais da elite dominante em formar uma nova identidade nacional que apresentasse um tipo ideal semelhante ao branco europeu. Por conseguinte, a crença de que no Brasil todos emergiram de uma mistura de raças, surgiu desse movimento de racialização, cujos efeitos ultrapassaram a linha do tempo, e o pensamento de que “todos, dos mais negros, aos mais brancos, dos mais escuros, aos mais claros, teríamos emergido de uma mistura racial” (Guimarães, 2011, p. 166).

O ideal do branqueamento e a propagação das demais ideias racialistas, trouxeram implicações em diversos campos em relação à população negra, respingando, assim, na imagem que muitos possuem sobre a identidade negra. Imagem essa, associada à inferioridade, destituída de beleza estética e de outros adjetivos positivos inerentes aos seres humanos. Para Hasenbalg (1996, p. 236), isso significa dizer que, a despeito da “perda de legitimidade” posterior à ideia do branqueamento, não se pôde evitar “que esse ideal criasse raízes profundas no grupo, cuja desaparecimento era esperada, levando tendencialmente o próprio negro à sua autonegação”.

³ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Na tentativa de superar esse cenário tensionado pelas questões raciais, consideram-se as ações do Movimento Negro⁴ que tem trabalhado na perspectiva de uma educação antirracista que impacte de forma contundente e assertiva sobre os equívocos e discursos falaciosos provenientes do pensamento racial brasileiro, que ainda permeiam as diversas esferas sociais, dentre elas o campo educacional. O Movimento Negro abriu um leque de expectativas no trato às questões raciais, com propostas de potencialização de uma educação antirracista voltadas à reparação e valorização das identidades negras, contribuindo, dessa forma, para o debate acerca das mudanças positivas em favor desses povos, impactando governos, políticas e sociedades com suas lutas e estratégias.

Contudo, ressalta-se a questão da problemática racial na educação, cujos efeitos negativos atingem os indivíduos negros, e advêm de um sistema que priorizou os sujeitos brancos, oportunizando a eles as melhores escolas e universidades, e sujeitando os negros(as) a uma educação de baixa qualidade; sem contar que boa parte da população negra está fora do contexto educacional formal. Ademais, há ainda, a questão da invisibilidade da história do negro de forma positiva nos currículos escolares, e a incipiência de debates sobre a temática racial na educação superior. Foster (2016, p. 175) alerta que “[...] são fatos a considerar e que interferem diretamente nos rumos que queremos dar para a educação e para a formação de professores”.

Tal processo inviabiliza, de certa forma, uma educação antirracista, cujo objetivo principal é o combate ao preconceito e a todas as formas de discriminação racial, seja nos currículos escolares, nos livros didáticos, na mídia televisa, nas relações entre os pares, na universidade e em outros espaços sociais. Pensar o ensino antirracista pautado nas possibilidades de transformação de um currículo eurocêntrico e hegemônico, em uma perspectiva de descolonização das estruturas de dominação que buscam perpetuar-se no meio social através de discursos velados antinegros, é refletir sobre a necessidade de que,

⁴ Gomes (2017, p. 23) define o movimento negro como “uma —das mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”.

O professor [...] precisa de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente de forma que possibilite sua atuação na sociedade e no contexto onde será inserido, visando à formação de sujeitos emancipados e críticos quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais (Caprini; Deorce, 2018, p. 10).

Considerando, nesse caso, a redação do Art. 3º e inciso XII da Lei de Diretrizes e Base (LDB) n. 9.394/1996, cujo teor aponta que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, e dentre eles, a “[...] a diversidade étnico-racial” (Brasil, 2020, p. 9), faz-se necessário ressaltar o comprometimento de todos para com a educação das relações raciais e com o processo de combate ao racismo. Em seu estudo sobre a relevância em abordar a questão racial na escola, Coelho (2010, p. 13) destaca “a contribuição que essa discussão adiciona ao âmbito acadêmico, social, e principalmente educacional”.

A autora considera, também, que esse movimento, “pode vir a subsidiar uma fundamentação dos estudos étnico-raciais (sic), de forma a ampliar sua área de abordagem na sociedade; nesse caso, na educação [...]” (Coelho, 2010, p. 13). Por sua vez, Munanga (2015) e Corenza (2018) fazem considerações relevantes sobre a abordagem da questão racial por meio do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula, na atual conjuntura, tendo em conta que esse processo, pode proporcionar ferramentas que contribuem na transformação das mentes, ainda imbuídas dos resquícios da colonialidade do poder que subverteu as massas.

Entende-se, nesse caso, que as percepções sobre como a questão étnico-racial é abordada no curso de formação inicial de professores, podem redimensionar o olhar para elementos sutis de dominação simbólica e de desvalorização das identidades negras, buscando compreender com mais profundidade as fissuras que esse processo deixa nos corpos e na mente dos excluídos, e dessa maneira, imprimir constantemente, novas formas de enfrentamento aos mecanismos de segregação do indivíduo negro. Para tal, “tanto o professor que já atua quanto os futuros docentes, não podem desenvolver uma prática pedagógica que reforce e legitime a discriminação e o preconceito” (Caprini; Deorce, 2018, p. 12). Ademais, a ressignificação histórica, social e cultural reconstrói identidades subalternizadas, e produz conhecimentos e reflexões que ampliam a visão sobre os processos que formaram o pensamento racial brasileiro.

Observa-se que a questão das relações étnico-raciais na região amazônica perpassa o mesmo caminho percorrido pelas demais regiões brasileiras, e no estado do Amapá, esse processo não se deu de maneira diferente (Foster, Custódio, 2024). Com efeito, a situação que se delineou no Brasil no que se refere às relações raciais entre negros e brancos, foi semelhante à que se desenvolveu no espaço amapaense, pois “as desigualdades raciais e, especificamente as condições de vida da população negra na Região Norte, não apresentam grandes diferenças quanto às grandes regiões brasileiras” (Alves, 2011, p. 64).

A questão é que o estado do Amapá não desenvolveu políticas e ações no início de sua formação, que garantissem à população negra sua participação igualitária na sociedade. Ao contrário, forçosamente, sujeitou o negro a condições de vida degradantes, uma vez que privilegiou a elite amapaense com as melhores moradias, acesso à educação de qualidade, a empregos etc. (Foster; Custódio, 2024). Percebe-se nesse contexto histórico, social e político, que os aspectos que envolvem as disparidades entre negros e brancos amapaenses não se restringem somente à questão social, pois nota-se que a identidade negra é invisibilizada tanto no Amapá quanto nos demais cenários sociais do Brasil.

Diante disso, o estado do Amapá, com população negra em sua maioria, necessita criar condições de acesso a uma educação que prime pelo respeito à diversidade étnico-racial, que valorize a história da identidade negra e sua cultura, que promova debates sobre a existência e superação do racismo em seus espaços. E essa educação necessita ser problematizada, sistematizada, principalmente, nos cursos de formação de professores, tendo em vista que é por meio deles que o processo de construção e desconstrução do pensamento crítico, sobretudo dos mecanismos segregacionistas que permeiam a questão racial brasileira, deve “[...] ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (Gomes, 2011, p. 111).

Resultados e discussão da pesquisa de campo

A presente seção tem por objetivo apresentar os resultados e discussão da pesquisa de campo, de forma articulada, discutindo sobre a formação inicial de professores, o currículo e a educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UNIFAP. São analisadas as práticas formativas voltadas ao cumprimento da Lei 10.639/2003, destacando avanços e desafios na inclusão de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Também são analisadas as percepções dos estudantes sobre o currículo e sua contribuição para o enfrentamento ao racismo, bem como as limitações ainda presente no curso. A análise visa identificar possibilidades de construção de uma formação docente comprometida com a educação antirracista e com a superação de paradigmas eurocentrados e coloniais.

Formação inicial de professores, currículo e a educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia abrange em sua formação docente, conhecimentos amplos para que os egressos possam atuar com completude nos espaços formais de educação. Todavia, ressalta-se, que a necessidade de se formar pedagogos aptos e capacitados para abordar a diversidade que se encontra imbuída no trabalho docente do pedagogo, precisa ser considerada nesse processo. Para tal, o curso de formação inicial de professores necessita incluir, efetivamente, os conhecimentos que englobam a questão da diversidade étnico-racial, em seus currículos, na perspectiva de uma Pedagogia como ação e/ou prática social da educação, tendo o professor não apenas como mero executor dos processos pedagógicos da educação, mas principalmente como agente impulsionador de transformações dessas práticas.

Nesse interim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecem a obrigatoriedade de identificar problemas étnico-raciais, entre outros, com a pretensão de que possa “[...] contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (Brasil, 2006, p. 2). A partir dessa ótica, as Diretrizes evidenciam a necessidade de ampliação das discussões e reflexões a respeito da questão racial na educação formal, tendo em conta

que a negação dessa problemática contribui no processo de omissão da história das populações negras e indígenas dos currículos escolares e universitários.

As referidas Diretrizes definem a docência como uma prática educativa intencional, descrita em seu Art. 2º, Parágrafo 1º, cujo processo é “[...] construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia [...]” (Brasil, 2006, p. 11). Sob essa ótica, a prática pedagógica precisa atender as necessidades dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar e universitário, considerando que nesses espaços há uma diversidade de culturas, de conhecimentos, e de trajetórias de vida. Contudo, “[...] não basta os professores assumirem esse compromisso, é essencial, sobretudo, que estejam preparados para isso [...]” (Gatti *et al.*, 2019, p. 271).

O curso de Pedagogia não se ocupa apenas de ensinar, isto é, de formar crianças em seu processo escolar metodologicamente organizado. Ele consiste, essencialmente, no estudo reflexivo das práticas educativas, o qual possibilita aos educadores e aos educandos, a construção dialógica cotidiana dos processos formativos fundamentais aos saberes práticos que perpassam a dinâmica do fazer pedagógico, reconhecendo que “a reflexão é atributo dos seres humanos [...]. [E] os professores, como seres humanos, refletem” (Pimenta, 2006, p. 18). Nota-se, então, que a formação do professor reflexivo, como acena Pimenta (2006), considera a reflexão um importante e necessário mecanismo de transformação de sua práxis, visto que é através desse processo, isto é, de conhecimento e reconhecimento da ação, que nesse caso, se configura como prática docente, que se pode redimensionar a formação de professores. Esse redimensionamento implica reconhecer, também, que é preciso superar as formas de opressão que escamoteiam não somente o fazer pedagógico do professor formador, bem como a condição de oprimido em que se encontra, muitas vezes, o futuro educador.

Do ponto de vista de Maia (2019, p. 9), é preciso superar essa condição, levando a escola (e a universidade) a (re)pensarem, que ambas têm como objetivo maior “formar a humanidade nos seres humanos”. Esse aspecto formativo, aportado na ideia de humanidade dos sujeitos, pode representar ao professor egresso do curso de Pedagogia, e de outras licenciaturas, condição fundamental para tratar a diversidade étnico-racial que permeia o campo educacional.

A perspectiva da diversidade, especialmente, na educação das relações étnico-raciais no curso de formação inicial de professores, precisa de práticas docentes que reconheçam os fatores que “envolvem a diversidade dos sujeitos e a necessidade de saber lidar com as questões que atravessam as relações raciais vivenciadas nas escolas de educação básica” (Corenza, 2018, p. 19) e na universidade. Esta por sua vez, necessita buscar a construção de conhecimentos que propiciem aos futuros pedagogos as possibilidades de compreender os aspectos teóricos e ideológicos que envolvem a questão racial, tendo em conta que esse processo pode levar a mudanças consistentes na formação para a diversidade, e consequentemente nas práticas pedagógicas.

Pensar a educação como um direito social inerente aos sujeitos é considerar as culturas, os saberes, as histórias, e outros elementos pertencentes às populações negras e indígenas. Um dos caminhos para garantir que os direitos educacionais dos sujeitos brasileiros fossem respeitados, se deu por meio da implantação da LDB n. 9.394/1996. A LDB, cuja implementação, é também, resultado da Conferência de Durban em 2001, que no ano de 2003, sofreu alterações relevantes no que diz respeito à questão da educação para as relações étnico-raciais, de modo que, em seu Artigo 26-A, tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos (públicos e privados) de ensino fundamental e médio (Brasil, 2020). O referido Artigo faz referência, também, aos conteúdos que deverão ser abordados no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, da seguinte forma:

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Brasil, 2020, p. 21-22).

Isso significa que os cursos de formação de professores não podem desconsiderar o que a lei estabelece em seu texto, e nem tampouco invisibilizar a questão racial nos currículos da educação escolar e universitária, tendo em conta que ter acesso aos

conhecimentos inerentes as suas culturas é um direito dos sujeitos, e a obrigação do Estado é fazer com que esse processo seja efetivado.

No processo de consolidação de políticas de formação de professores e ampliação das ações afirmativas da educação para as relações raciais, considera-se a Resolução CNE/CP n. 1/2004 que instituiu as DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, acenando em seu Art. 3º, parágrafo 1º e 2º, que tanto os sistemas de ensino quanto as entidades mantenedoras criarão modos e condições materiais e financeiras direcionadas às escolas, aos professores e aos alunos, para que haja, assim, a abordagem e disseminação de conhecimentos relacionados à cultura, identidade, saberes, e outros processos inerentes aos povos negros e indígenas, e os “coordenadores pedagógicos promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004, p. 2).

Sabe-se que, as DCNERER e outros documentos de políticas de ações afirmativas que buscam a superação dos processos discriminatórios, unidos a uma Pedagogia de combate ao racismo, são fundamentais, visto que esse mesmo racismo, como alerta Foster (2012, p. 90) tem se “metamorfoseado na escola” por meio das relações e de “práticas pedagógicas” que omitem conhecimentos sobre culturas negras e indígenas, dificultando, assim, a consolidação de “movimentos instituintes”⁵ que procuram romper com as práticas racistas e que se contrapõem a essa memória opressora, buscando construir uma nova ordem mais igualitária, incluyente e plural” (Foster, 2012, p. 90-91).

Contudo, corroborando Munanga (2013, p. 29), a despeito da relevância da legislação no trato às questões raciais no campo educacional, é importante lembrar, que “não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”. Nesse caso, o autor, assinala que é por meio da educação que há a possibilidade de questionamentos e reflexões sobre o processo que originou teorias que buscam a inferiorização do povo

⁵ Para a autora, entende-se por movimentos instituintes “[...] aqueles movimentos que irrompem dentro da escola, em concomitância com processos de opressão e que buscam romper processos antigos de silenciamento da memória. O instituinte não surge como reação posterior aos processos de reprodução das mazelas da sociedade dentro da escola. Acreditamos que afloram lado a lado com esses processos buscando potencializar movimentos de criação e de rompimento com estruturas já sedimentadas” (Foster, 2012, p. 90).

negro (Munanga, 2013). Ademais, a educação para as relações étnico-raciais no curso de formação inicial de professores propicia a efetivação de práticas antirracistas que ressignificam os processos históricos referentes à diáspora negra, oferece subsídios adequados e/ou apropriados para o reconhecimento da diversidade no contexto da educação escolar.

Acredita-se, nesse sentido, que o currículo necessita ser ressignificado em uma perspectiva de romper com o domínio da cultura centrada nos saberes e culturas eurocêntricas. Outros conteúdos precisam ser incluídos no currículo da educação brasileira, entendendo que um dos objetivos das DCNERER é o resgate histórico da contribuição de outras culturas, como as da população negra e indígena, visando à valorização da diferença, e “esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural” (Gomes, 2012a, p. 102).

Considera-se, nesse processo de mudança dos conteúdos curriculares da escola e da universidade, a “introdução da Lei nº 10.639/2003 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico [...]” (Gomes, 2012a, p. 105) e, que poderá romper com os processos que invisibilizam a questão racial nos currículos. A autora destaca que o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras deve ser ministrado em toda sua extensão, e não apenas em disciplinas específicas (Gomes, 2012b).

Nesse caso, considerando a legislação vigente, sobretudo as DCNERER, é preciso “pensar sobre o uso que está sendo dado ao tema [...] [étnico-racial] dentro do currículo dos cursos de Pedagogia e nos currículos escolares [...]” (Ferreira, 2018, p. 81). O fato é que a questão racial vem ganhando força nas discussões em um panorama mais amplo da sociedade. E para que a inclusão e o trato à educação das relações raciais na prática cotidiana escolar possam se efetivar em larga escala, esse processo não pode se ater, apenas, a elogios às diferenças, e/ou a datas comemorativas, é preciso, em tal caso, repensar a estrutura excludente da escola, e da universidade por meio de um currículo monocultural de matriz europeia, cuja cultura branca é valorizada, e as demais culturas, marginalizadas.

Um dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, cujo Artigo 7º, inciso XIV –

aponta que é necessária também, a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2019, p. 4). Desse modo, é preciso aliar o que está instituído na lei com a construção de ideias e pensamentos que provocam rupturas no currículo da educação escolar e no curso de formação inicial de professores. Para tal, a necessidade de compreensão sobre o que estabelece as leis, além dos conteúdos históricos, sociais, valores, discriminação, estereótipos, racismo, cultura negra e indígena, identidades etc., para a ressignificação do currículo, e atuação em sala de aula, é, sem dúvida, parte inicial nesse caminho de inclusão da questão étnico-racial nos sistemas de ensino da educação brasileira.

Percepções de estudantes sobre currículo, relações raciais e os avanços no enfrentamento ao racismo no curso de Pedagogia

A questão da educação étnico-racial no curso de Pedagogia da UNIFAP se deu oficialmente por meio da inclusão da Disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na matriz curricular de 2009. Contudo, anteriormente o estudo da educação para as relações étnico-raciais se dava de forma superficial e interdisciplinar, isto é, a temática não era abordada com frequência, pois não havia disciplina que tratasse especificamente do assunto a ser estudado.

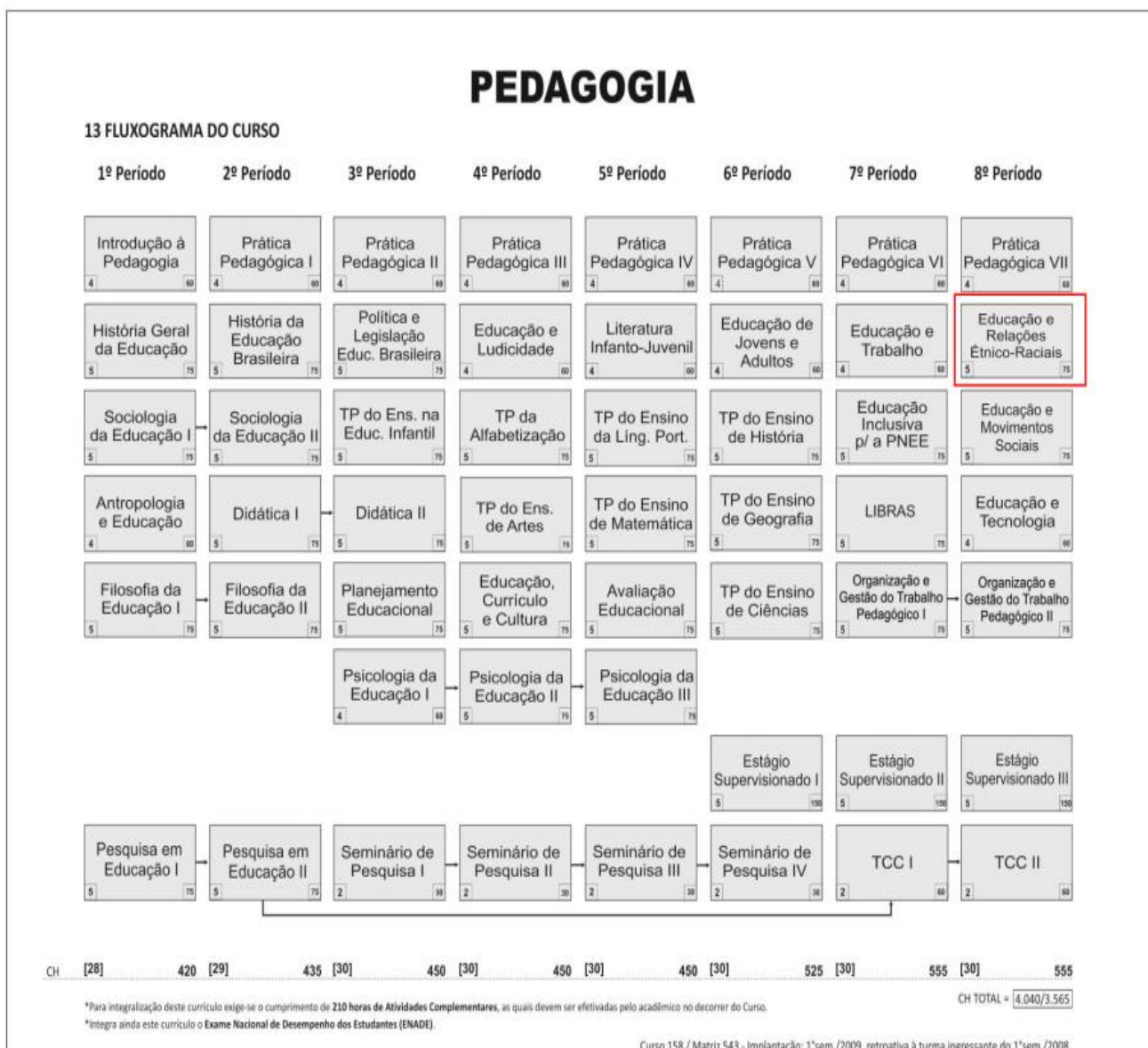
A referida disciplina trouxe/traz uma nova perspectiva sobre as questões raciais e o pensamento racial brasileiro, desconstruindo narrativas equivocadas sobre o negro no Brasil, e buscando a valorização do negro e do indígena e a relevância para o avanço dos movimentos que buscam uma educação que contemple as culturas diversas, e não somente a branca europeia. Atualmente, não somente o curso de Pedagogia, bem como o Curso de Especialização em Políticas Educacionais (CEPE); o Mestrado em Educação (PPGED) e outros cursos de Graduação e Pós-Graduação, cursos de extensão, além de pesquisas científicas, podem contar com núcleos de estudos⁶, bem como debates presenciais e online, simpósios, colóquios, e outros grupos específicos e permanentes

⁶ O PET (Programa de Educação Tutorial) e o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) são alguns desses grupos que buscam dar visibilidade à questão racial negra no Curso de Pedagogia da UNIFAP.

que tratam, divulgam e fomentam as discussões sobre o estudo da educação das relações étnico-raciais na UNIFAP.

Acerca dos estudantes e egressos participantes desta pesquisa, evidenciam-se algumas informações pertinentes à compreensão do processo de investigação deste estudo. Para tanto, foram selecionados alguns interlocutores, com o objetivo de averiguar o que pensam, e como a questão da educação para as relações étnico-raciais é percebida no curso de formação de professores. As questões direcionadas aos colaboradores desta pesquisa referem-se ao estudo da questão racial a partir do 3º ano de curso, tendo em vista que as discussões e reflexões sobre a temática racial nas disciplinas deverão estar avançadas, se comparadas ao 1º ano do curso de formação. É importante frisar, que há apenas uma disciplina que trata de forma específica a referida temática, de modo que a Educação e Relações Étnico-Raciais encontra-se presente no 8º semestre do curso de Pedagogia da UNIFAP, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, como se pode observar na figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do curso de Pedagogia da UNIFAP



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIFAP (2009).

Assim, do total de 15 acadêmicos que colaboraram com esta pesquisa, 13 são do sexo feminino e dois do masculino. Destes, cinco são da turma de 2017, cinco da turma de 2018, e os outros cinco de 2019, o equivalente a 33, 3% de cada turma. O perfil dos colaboradores desta pesquisa foi traçado de acordo com os dados obtidos por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, evidenciando diversos aspectos, como

por exemplo, idade, cor/etnia⁷, e os modos de pensar sobre a educação para as relações étnico-raciais no curso e na própria universidade.

Em relação à idade, cor/etnia, verifica-se que do total de 15 acadêmicos pesquisados, dez estão acima dos 20 anos de idade, três acima dos 30 e um acima dos 40. Destes, apenas um não declarou a idade. No que diz respeito à cor/etnia, sete se autodeclararam brancos, sete pardos, e somente um se autodeclarou na cor preta, isso significa, que a cor branca e a parda correspondem à porcentagem de 48,7% cada, e a cor preta a 6,7%.

É interessante observar que a despeito da população do Amapá ser de maioria preta e parda, muitos ainda não se consideram ou não reconhecem sua identidade afro-brasileira. Essa questão nos remete às velhas polêmicas, cujos discursos buscaram invisibilizar a identidade negra por meio de narrativas que tentam inferiorizar as características e traços físicos da população negra. Para Guimarães (2016, p. 169), os africanos de ontem e de hoje foram e são, em geral, definidos negativa ou positivamente por características fisionômicas e fenotípicas, e não pela cultura ou nacionalidade de origem. Logo, é importante salientar que as discussões realizadas no curso de formação de professores da UNIFAP, buscaram trazer reflexões relevantes no que tange a forma como as identidades negras foram construídas, de maneira que os participantes desta pesquisa pudessem questionar e perceber as implicações desse jogo identidade *versus* inferioridade. Nessa direção, buscou-se através da Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 45) extrair das mensagens o conteúdo e a expressão desse conteúdo “[...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma (sic) outra realidade que não a da mensagem”, pois ainda por meio da Análise de Conteúdo, “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (Gomes, R., 2007, p. 84).

Assim, adentrando os conteúdos do questionário, no que concerne à Lei n. 10.639/2003, a maioria afirmou conhecer o documento: “*Sim, conheci em sala de aula, na Pedagogia. É um importante instrumento na luta contra o racismo e na busca pela igualdade racial*” (Egresso da Turma de 2017). A partir deste relato e de outros obtidos na coleta de

⁷ Observa-se no caso da cor/raça, a classificação do IBGE, conforme a denominação das cores: branca, parda, preta e amarela. Fonte: <http://www.ibge.gov.br>.

dados, infere-se que os participantes têm conhecimento do conteúdo do documento. Por certo, sabem da importância de incluir a questão étnico-racial por meio do ensino da história africana e afro-brasileira, e também, indígena nos currículos escolares da educação básica, reconhecendo ainda, que é necessário que esse processo tenha início na formação de professores. Para tal, é preciso considerar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013, p. 22) cuja redação afirma que “a formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor”.

Embora muitos pareçam não conhecer a lei de forma aprofundada, como no relato da participante: “*Sim, excelente, pois os direitos dos grupos negros devem ser respeitados enquanto cidadãos*” (Acadêmica da Turma de 2018), foi possível constatar através dos dados coletados dos acadêmicos e egressos, que estes se mostraram dispostos a entender o que ela estabelece, e sua importância no combate ao racismo, bem como na valorização da história e da cultura da população negra do Brasil. Assim, de maneira geral, quando instigados acerca dos conhecimentos da Lei 10.639/03, os colaboradores trazem essa reflexão à tona (Corenza, 2018).

Com relação às discussões sobre a questão racial em sala de aula, verifica-se o seguinte:

Gráfico 1 – Questão racial em sala de aula

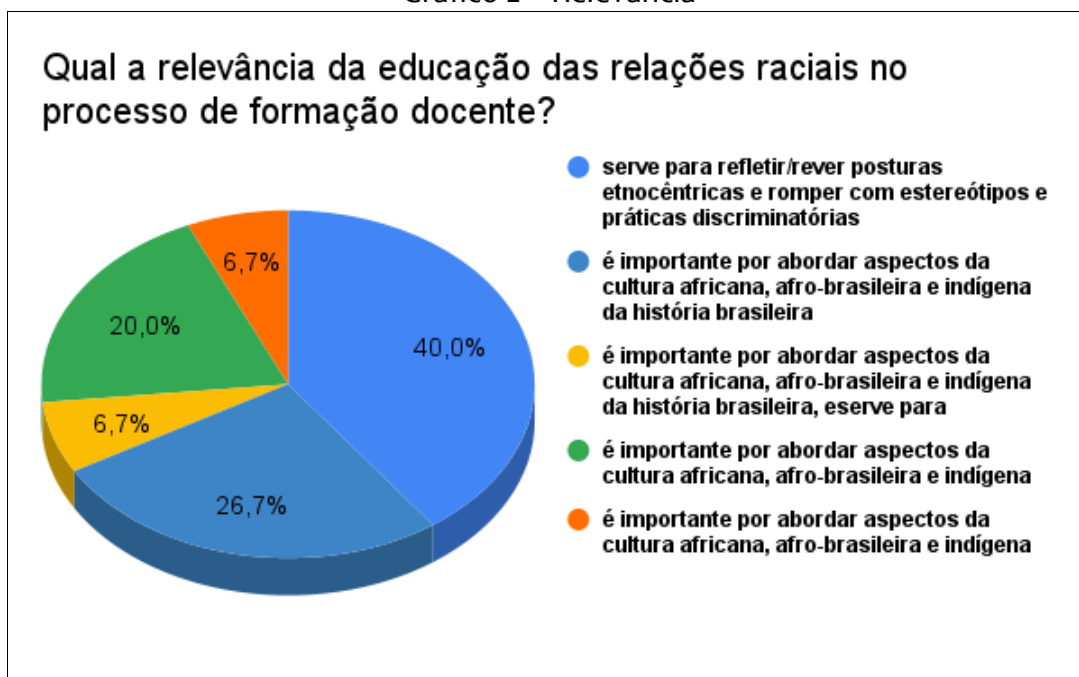


Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Do total de participantes que responderam ao questionamento (Gráfico 1) baseado em três possíveis respostas do questionário, 93,3% apontaram que a questão racial é contextualizada em disciplina específica, levando o aluno a refletir e realizar uma análise crítica da realidade, e apenas 6,7% destacaram que as discussões acontecem de forma generalizada, apontando que a universidade não tem possibilidade de tratar a temática de maneira mais específica.

Questionados sobre a relevância da educação das relações raciais na formação docente, e se algum participante havia sofrido discriminação no curso ou na universidade, constatou-se o seguinte:

Gráfico 2 – Relevância

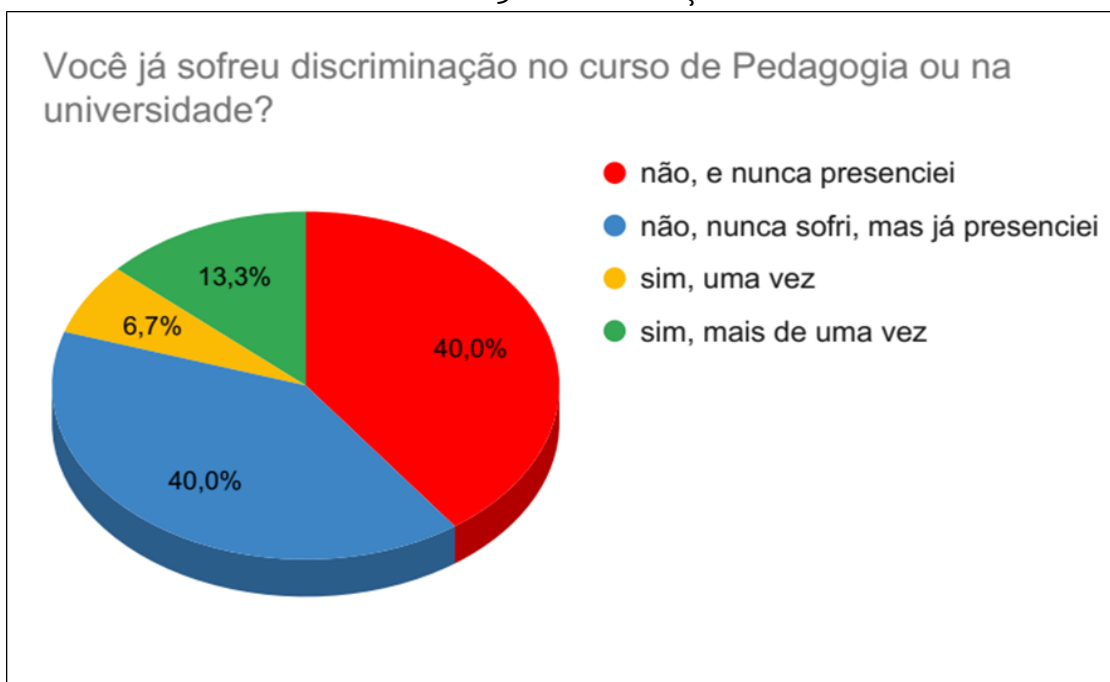


Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Os dados do gráfico 2 mostraram que 40% dos participantes, baseados em respostas possíveis do questionário, afirmaram que a educação para as relações étnico-raciais serve para refletir/rever posturas etnocêntricas e romper com estereótipos e práticas discriminatórias, já 26,7% responderam que é importante por abordar aspectos da cultura africana, afro-brasileira e indígena, enquanto 20%, além de concordar com o posicionamento do primeiro grupo, corroboram também com o ponto de vista do segundo grupo, e os demais 13,4%, estão de acordo com o pensamento dos 20% de participantes.

Quanto à questão da discriminação no curso e/ou na universidade (gráfico 3), 40% dos acadêmicos evidenciaram que não sofreram discriminação, e também, nunca presenciaram. No entanto, outros 40% asseguraram que já presenciaram, porém, nunca sofreram. Já 13,3% dos participantes apontaram que sofreram sim discriminação, e mais de uma vez, e somente 6,7% ressaltaram ter sofrido apenas uma vez.

Gráfico 3 – Discriminação



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Compreende-se que os interlocutores têm ciência da contribuição/relevância da educação das relações étnico-raciais nas discussões em sala de aula e em outros espaços da universidade, e acenam também, para o tratamento e a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essa consciência aliada a estratégias pedagógicas adequadas pode romper com as barreiras, que cotidianamente tenta alijar o processo de ensino/aprendizagem na busca de uma formação para a diversidade étnico-racial.

A problemática do racismo no Brasil perpassa as ações da sutileza nas relações interpessoais e sociais, não se sabe de onde vem, mas é possível senti-lo. “Essa não-percepção (sic) do racismo por parte [dos sujeitos] também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema” (Cavalleiro, 2006, p. 33). Isso denota que apesar de boa parte dos interlocutores terem afirmado que não sofreram atos discriminatórios, não significa que essa prática não esteja presente na universidade, uma vez que como já discorrido antes, o racismo e seus correlatos se camuflam, são sutis, posto que muitas vezes, não é possível identificá-los.

Acerca das DCNERER no currículo do curso de Pedagogia, com base nas possíveis respostas do questionário, 33,3% dos participantes enfatizaram que o curso procura apresentar aos alunos a cultura africana, afro-brasileira e indígena, e discutir a questão

racial no Brasil, 20% apontaram, além dessa colocação do primeiro grupo, que o curso busca tratar positivamente a diversidade racial, evidenciando a contribuição do povo africano e afro-brasileiro na construção do processo histórico do Brasil. Nessa perspectiva, 20% corroboraram apenas com esse último posicionamento do segundo grupo; 13,3% destacaram que o curso se baseia nas contribuições das culturas europeias, e os demais 13,4 % concordaram também, com o posicionamento do segundo grupo.

De maneira geral, os colaboradores da pesquisa, se posicionaram de forma positiva no trato à educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia. Eles consideram que a questão racial tem grande relevância e impacta positivamente suas práticas como professores que estarão atuando em breve nos espaços escolares. É possível afirmar que esses atores entendem que é fundamental tratar a temática, tendo em vista que,

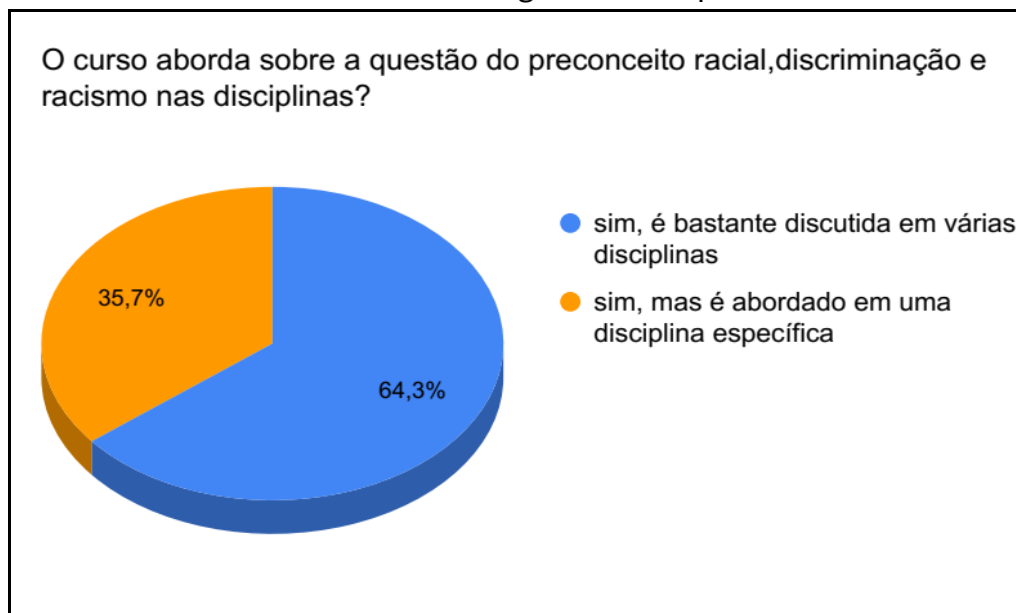
O combate a todas as formas [...] de discriminação devem estar presentes tanto nas relações sociais do dia a dia escolar, quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola, no projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos e na formação dos profissionais da educação (Coelho; Müller, 2013, p. 44).

O fato de os acadêmicos e egressos terem apontado que o currículo do curso de formação de professores tem buscado se alinhar às DCNERER, mostra o engajamento dos educadores comprometidos com a educação para a diversidade étnico-racial, e indica, ainda, que mudanças estão sendo realizadas no sentido de fazer emergir, por meio de uma consciência reflexiva, a luta contra os processos e as estruturas que sustentam o racismo. Isso implica dizer que não se pode mais ignorar as discussões sobre a questão racial nesses espaços, nem mesmo fazê-lo de maneira superficial, é preciso, nesse caso, fortalecer as bases da educação antirracista para o enfrentamento da discriminação e do racismo.

Quanto à abordagem sobre o racismo, preconceito racial e discriminação nas disciplinas, e como a temática racial deve ser tratada no curso e na universidade, observa-se que nos dados do gráfico 4, dos colaboradores da pesquisa, com base nas respostas do questionário, 64,3% acenaram positivamente em relação às discussões e à abordagem sobre racismo, discriminação, e preconceito racial, e afirmaram que essa questão é

bastante discutida em diversas disciplinas. Contudo, 35,7% apontaram que a temática em voga, é abordada sim, mas somente em uma disciplina específica.

Gráfico 4 – Abordagem nas disciplinas



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Já no que se refere ao modo como a questão racial deve ser tratada (gráfico 5), 33,3% dos participantes ressaltaram que deve ser abordada em disciplina específica obrigatória, 26,7% sugeriram que deve ser discutida em todas as disciplinas, mas com uma específica no modo eletivo ou optativa, outros 26,7% indicaram que deve ser trabalhada em cursos, simpósios, mesa redonda etc. Além disso, 6,7% corroboraram o segundo e o terceiro grupo; os demais 6,7% apontaram que deve ser discutida em disciplina específica obrigatória, bem como em cursos, simpósios, mesa redonda etc.

Gráfico 5 – Forma de tratamento



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

É pertinente tratar a temática em todas as disciplinas do curso, contudo, a questão que se coloca sobre o tratamento da questão racial em disciplina eletiva ou optativa, é que esse processo pode cair na problemática de os estudantes não escolherem a disciplina, por inferirem que não é tão relevante e necessária para sua formação. Sob essa ótica, Ferreira (2018, p. 168) alerta que “é imprescindível a luta para garantir que a temática seja implementada como disciplina curricular obrigatória, pelo menos até que se questione de forma efetiva a estrutura de poder que sustenta o currículo organizado”. Nesse caso, o curso de Pedagogia da UNIFAP, no tocante à disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, revela pistas positivas na contribuição da temática para a formação de professores, ainda que não seja trabalhada em todas as disciplinas, a questão racial vem ganhando espaço nos últimos anos.

Assim, por meio do questionário com perguntas abertas e fechadas, foi possível traçar o perfil dos estudantes e egressos desta pesquisa. Esse processo foi importante não somente para conhecer um pouco sobre os modos de vida de cada participante, em diversos, mas também, e principalmente, para fazer emergir suas convicções e percepções, ainda que de maneira breve, e os saberes no que tange a questão racial no curso de Pedagogia da UNIFAP. Em linhas gerais, pôde-se observar nessa etapa da pesquisa, que os sujeitos colaboradores deste estudo, têm conhecimento sobre a

educação das relações raciais; percebeu-se, ainda, que estão atentos ao tratamento, e à importância dada à questão racial que a universidade e o próprio curso dispõem.

Considerações finais

Compreender os processos que perpassam a questão étnico-racial no curso de formação inicial de professores, com vistas a uma educação antirracista, pressupõe trazer à tona velhas questões sobre o pensamento racial brasileiro, historicamente sustentado em narrativas de branqueamento, silenciamento e negação das contribuições dos povos negros e indígenas à construção da sociedade nacional. Nesta pesquisa, buscou-se elucidar aspectos relacionados à abordagem da questão racial no curso de Pedagogia da UNIFAP, com o intuito de fomentar reflexões sobre o fazer pedagógico dos professores, a partir do olhar dos acadêmicos e egressos participantes deste estudo.

Constatou-se que, embora a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais seja um avanço importante no currículo, sua atuação isolada revela uma estrutura ainda eurocentrada e monocultural que resiste à transversalidade e à efetivação plena da Lei n. 10.639/2003. A limitação da discussão racial a um único componente curricular evidencia o desafio de descolonizar o currículo, romper com a lógica hegemônica e promover uma reestruturação epistemológica nos cursos de formação docente.

A educação para as relações étnico-raciais nos espaços educativos precisa romper com o modelo assimilacionista que, historicamente, deslegitimou saberes e práticas afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, urge compreender a educação antirracista não como um conteúdo pontual ou uma pauta isolada, mas como uma prática pedagógica cotidiana, política e transformadora, que atravessa todas as áreas do conhecimento e reposiciona os sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas do processo educativo.

Embora tenham sido identificadas lacunas no curso — como fragilidades metodológicas e a necessidade de ampliação dos debates em outras disciplinas —, as percepções dos interlocutores revelam que há potencialidades significativas. A disciplina específica mencionada tem possibilitado uma nova leitura da história e da presença negra no Brasil, apontando para uma ressignificação da formação docente quando há

intencionalidade crítica, compromisso ético-político e abertura epistemológica por parte dos professores.

Dessa forma, reafirma-se a importância de fortalecer uma abordagem curricular decolonial e afrorreferenciada que valorize epistemologias do sul, saberes ancestrais e experiências da diáspora africana e dos povos originários. O desafio da formação de professores na perspectiva antirracista está em assumir um compromisso real com a transformação social e com a justiça racial, desconstruindo mitos da democracia racial e combatendo os racismos estrutural, institucional e epistêmico.

É fundamental, portanto, que a universidade, enquanto espaço privilegiado de produção e circulação do conhecimento, assuma seu papel na luta antirracista, promovendo uma formação crítica, plural e comprometida com os princípios da equidade e da reparação histórica. Somente assim será possível formar educadores capazes de enfrentar o racismo em suas múltiplas expressões e de construir, no cotidiano escolar, práticas pedagógicas equitativas, representativas e acolhedoras.

Referências

ALVES, João Paulo da Conceição. Aspectos sobre as desigualdades sócio-raciais no Brasil e no Amapá. **Estação Científica**, Macapá: (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP), v. 1, n. 1, p. 57-73, 2011.

AMAPÁ. Universidade Federal do Amapá. **Projeto pedagógico de curso**: licenciatura em pedagogia. Macapá: Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília, DF 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Acesso em: 21 mar. 2021.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; DEORCE, Mariluz Sartório. Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica. In: BECALLI, Fernanda Zanetti; CAPRINI, Aldieris Braz Amorim (org.). **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. Vitória: Edifes, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais**. Belém: UNAMA, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

Alternativa, 2013. p. 29-54.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades).

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas. Experiências Instituintes. **RevistAleph**, dezembro, 2012 - Ano VI - Número 18.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrações amapaenses: contribuições nos dez anos do PPGMDR/UNIFAP. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 9, n. 3, p. 173-195, dez. 2016.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (org.). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, [Florianópolis], v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília, DF: MEC: Unesco, 2012a. (Educação para todos, 36).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012b.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo**

Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 161-182, ago. 2016.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura(org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ: CCBB, 1996. p. 235-249.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Distribuição da população por cor ou raça: censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/painel-cor-ou-raca/>. Acesso em: 13 set. 2022.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. [Prefácio]. In: SILVA, Analígia Miranda da et al. (org.). **Reflexões educacionais: desafios formativos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 7-14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; Müller, Tânia Mara Pedroso (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF: Alternativa, 2013. p. 21-34.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. In: GARRIDO, Selma Garrido Pimenta; GHEDIN, Evandro (org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 19/10/2024
Revisões requeridas em: 08/07/2025
Aprovado em: 07/08/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 61 - Ano 2025
revistalinhas@gmail.com