

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO
CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COM ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

GABRIELLE NAPOLEÃO DE OLIVEIRA MAGALHÃES

**A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE DOCENTES: ANALISANDO UM CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO
2020

GABRIELLE NAPOLEÃO DE OLIVEIRA MAGALHÃES

**A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE DOCENTES: ANALISANDO UM CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

SÃO PAULO

2020

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M188e	<p>Magalhães, Gabrielle Napoleão de Oliveira</p> <p>A educação para a diversidade étnico-racial na formação inicial de docentes: analisando um curso de licenciatura em ciências biológicas do instituto federal de são paulo / Gabrielle Napoleão de Oliveira Magalhães. São Paulo: [s.n.], 2020. 51 f.</p> <p style="text-align: center;">Orientadora: Valéria Cordeiro Fernandes Belletati</p> <p style="text-align: center;">Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2020.</p> <p style="text-align: center;">1. Formação de Professores. 2. Educação Antirracista. 3. Pedagogia Decolonial . I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p>
-------	--

MAGALHÃES. G. N. O. Monografia de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Formação Docente com ênfase no Ensino Superior, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo. Prof^a. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

Aprovado em 13 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelos membros:

Prof^a. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo –
IFSP-SPO

Prof^a. Dra. Andréa Santos Liu
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo –
IFSP-SJC

Prof^a. Dra. Marisa Garcia
Instituição: Faculdade Messiânica

“A minha avó, Raquel Uchôa de Oliveira, mulher forte e determinada, que sempre incentivou meus estudos. Saudades, Vó”.

AGRADECIMENTOS

Ao ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, por todas as suas políticas de investimento em educação pública de qualidade.

Ao meu marido, Baltazar, pelo amor e companheirismo em todos os momentos de dificuldade, você é meu raio de sol nos dias mais cinzas.

A professora Valéria Cordeiro, pela enorme paciência e dedicação desde o primeiro momento de orientação. Sem a senhora este trabalho não teria sido concluído.

A minha família, que sempre incentivou minha vida acadêmica.

As professoras Alda Torres, Marisa Garcia, Adriana Tolentino, Amanda Lopes e Tatyana Cavalcante, pelas trocas e imenso aprendizado ao longo do curso.

Aos meus colegas, Michael Dias, Bruna Catarino, Amanda Duarte, Ana Marcia e Derek Amorim, pelo imenso companheirismo e momentos de felicidade. Sou grata ao universo pelo presente que é poder chamá-los de amigos, sem vocês eu não teria chegado até aqui.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista.
É necessário ser antirracista” (Angela Davis)

RESUMO

O Brasil é um país no qual mais da metade da população se autodeclara negra e o racismo é tido como velado, porém, quando estudamos o racismo mais a fundo, percebemos que o mito da democracia racial (DAMATTA, 1981) corroborou para que o racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2019) se enraizassem na sociedade. Quando um grupo lidera as instituições de poder político e econômico de um país, moldando uma sociedade com marcas da colonialidade (QUIJANO, 2005; TORRES, 2007) aos seus próprios padrões racistas, garante a manutenção dessa estrutura social e de seu poder. Este trabalho tem por objetivo discutir se o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP- campus São Paulo possibilita a formação de professores com práticas antirracistas, a partir da análise documental de ementa, objetivos, perfil do egresso, conteúdo programáticos e bibliográficas do PPC do curso. Buscou-se discutir a importância da abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professores, para que uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; SILVA, 2015) com práticas antirracistas possa ser implantada no ensino básico brasileiro. Concluiu-se que na grade curricular do curso, apresenta-se, explicitamente, em apenas uma disciplina eletiva ofertada no contra turno do curso a temática da ERER, levando a inferir que o curso não tem intenções concretas de formação de professores com práticas antirracistas. Buscou-se ainda fornecer propostas para ampliar a formação de professores para a educação para as relações étnico-raciais que indicam meios concretos de viabilizar o tratamento do tema em disciplinas que já fazem parte do currículo do curso.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Educação Antirracista, Pedagogia Decolonial, Projeto Político Pedagógico, Licenciatura em Ciências Biológicas.

ABSTRACT

Brazil is a country in which more than half of the population calls itself black and racism is regarded as veiled, but when we study the deepest racism, we realize that the myth of racial democracy (DAMATTA, 1981) corroborated that institutional racism and structural (ALMEIDA, 2019) take root in society. When the dominant group leads the institutions of political and economic power of a country, shaping a society marked by coloniality (QUIJANO, 2005; TORRES, 2007) to its own racist standards, it ensures the maintenance of this social structure and its power. The objective of this paper is to discuss if the IFSP-campus São Paulo Biological Sciences Degree course enables the formation of teachers with anti-racist practices, based on the documentary analysis of the menu, objectives, egress profile, programmatic and bibliographic content of the PPC. We sought to discuss the importance of the EREER approach in teacher education, so that a decolonial pedagogy (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; SILVA, 2015) with anti-racist practices can be implemented in Brazilian primary education. It was concluded that in the curriculum of the course, it is explicitly presented in only one elective discipline offered in the counter shift of the course the theme of Education for Ethnic-Racial Relations, leading to infer that the course has no concrete intentions of training teachers with anti-racist practices. It was also sought to provide proposals to broaden the training of teachers for education for ethnic-racial relations that indicate concrete ways of enabling the treatment of the theme in subjects that are already part of the course curriculum.

Keywords: Teacher Education, Anti-Racist Education, Decolonial Pedagogy, Political Pedagogical Project, Degree in Biological Sciences.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 Objetivos gerais.....	14
1.1.2 Objetivos específicos.....	14
2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	15
3 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	17
3.1 MARCAS DA COLONIALIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	17
3.2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	22
3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR COMO ALICERCE PARA A EFETIVAÇÃO DE UM ESTADO PLURIÉTNICO PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988.....	25
4 ESTUDO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFSP	30
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS NO PPC.....	30
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUADROS CURRICULARES CONSTANTES DO PPC, DA ESTRUTURA CURRICULAR E DO PERFIL DO EGRESSO DO CURSO.....	31
4.3 ANALISANDO O PPC DO CURSO PARA A ERER.....	33
4.4 ESTUDO COMPARATIVO: O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ANTES E DEPOIS DA LEI 11.645.....	36
5 PROPOSTAS PARA AMPLIAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1 INTRODUÇÃO

Em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 96.795.294 habitantes que se declaram negros no Brasil, colocando o Brasil como o segundo maior país negro do mundo (IBGE, 2010). Já a população indígena somava cerca de 897 mil pessoas. Visto que a população brasileira contava com cerca de 190 milhões de pessoas, metade delas eram afrodescendentes, além do número significativo de indígenas.

Pelas autodeclarações na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua¹ (IBGE, 2016), entre 2012 e 2016, a população brasileira cresceu 3,4% chegando aos 205,5 milhões, o número de negros totalizava 112,7 milhões de pessoas, ou seja, mais da metade da população se autodeclara negra atualmente no Brasil. Um dos fatores deste aumento de negros no Brasil, segundo a pesquisadora Vieira (2017), é o reconhecimento da população negra em relação à própria cor, que tem como uma de suas consequências o fato de mais pessoas se identificarem como pretas e pardas.

Vivemos em um mundo racializado (OLIVEIRA, 2012) no qual a dimensão racial das relações humanas causa efeitos negativos em todos os que estão envolvidos, entretanto, é na população negra que se instauram os danos psíquicos, estabelecido pela condição de subalternidade ao qual são submetidos. Para discutir racismo, é preciso entender quando o conceito de raça começou a atuar nas relações sociais. Entendemos que o conceito de raça

[...] passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França no século XVIII, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como os conceitos de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2003, p.1)

Ignorar a participação de negros e indígenas na formação da população brasileira é negligenciar a história, cultura, costumes e contribuições sociais,

¹ A periodicidade de pesquisa do Censo Demográfico do IBGE é decenal. Para a obtenção de dados populacionais, neste intervalo, são utilizadas pesquisas amostrais.

políticas e econômica de metade da população brasileira, consolidando a condição de subalternidade a qual a população negra é historicamente submetida.

É preciso entender que o racismo não se resume a comportamentos individuais, “mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p.37).

Em ações de racismo individual, indivíduos brancos agem contra indivíduos negros, já o racismo institucional são atos de toda uma comunidade branca agindo contra toda uma comunidade negra (ALMEIDA, 2019). O racismo individual consiste em “atos evidentes de indivíduos, que causam morte, ferimentos ou a destruição violenta de propriedades. Este tipo pode ser gravado por câmeras de televisão; pode frequentemente ser observado no momento em que ocorre” (HAMILTON; KWANE, 1967 *apud* ALMEIDA, 2019 p.43).

O racismo é uma forma de dominação e de forma institucional, ele trata o poder como elemento central da relação racial, sendo detentores do poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade, afirmando a manutenção adquirida desse poder que “depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio” (ALMEIDA, 2019, p.40).

O Racismo institucional estabelece parâmetros discriminatórios baseados na raça, tornando a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo o horizonte civilizatório de uma sociedade cuja instituição visa estabelecer sua manutenção (ALMEIDA, 2019), a posição ocupada por homens brancos, que garantem a dificuldade de ascensão de negros/mulheres a estes espaços.

A ideia de supremacia branca corrobora para a compreensão do racismo quando analisada pelas teorias críticas da branquitude definida como

Uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2015, p.56).

É importante ressaltar que a branquitude, como qualquer hegemonia, é uma forma de dominação que não utiliza apenas a força bruta como poder, ela também cria consensos ideológicos para a conservação da supremacia branca.

O Racismo institucional é muito mais sutil e menos evidente e identificável, entretanto, não menos perigoso para a vida da população negra. O Racismo já está estabelecido na sociedade de tal forma que se tornou uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” que as relações são estabelecidas, não sendo visto como uma patologia social muito menos um desarranjo social, o racismo é estrutural (BONILLA-SILVA, *apud* ALMEIDA, 2019, p.50)

Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 50).

A utilização do termo “estrutural” não quer dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações antirracistas sejam inúteis, tampouco retira a responsabilidade individual de práticas racistas, muito pelo contrário, pois entender que o racismo faz parte de uma estrutura, não sendo somente um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, torna toda a sociedade ainda mais responsável pelo combate ao racismo e aos racistas (ALMEIDA, 2019). Neste sentido, destacamos que:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (BENTO, 2002 p.7)

Racismo é um processo político e histórico, político por depender do poder político para se manter institucionalmente na estrutura da sociedade e histórico por estar ligado às peculiaridades de cada formação social de forma circunstancial e específica em conexão com transformações sociais (ALMEIDA, 2019).

Visto que ser branco ou ser negro são construções sociais, em uma sociedade racista em sua estrutura, uma educação antirracista é a palavra chave para a mudança desta realidade.

O Racismo velado no Brasil (DAMATTA, 1981) sempre dificultou a discussão sobre este tema no meio acadêmico, principalmente quando se é falado de

educação antirracista, libertária e democrática, e principalmente na decolonização do currículo.

A decolonização do currículo trata da apresentação de alternativas ao padrão mundial de poder social, majoritariamente europeu e branco, para tanto, faz-se necessário considerar

A luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. A escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente. (SILVA, 2015, p.56).

Saviani (1994) nos conta que a escola surgiu na época medieval como uma qualificação intelectual para as elites, que foi uma forma de perpetuar a segregação elites-massas, passando a monopolizar o conceito de educação. Na atualidade a escola continua sendo um espaço elitizado, pensado e proporcionado para as elites, até mesmo no seu currículo, nitidamente eurocêntrico.

A adaptação do currículo das licenciaturas a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que substituiu a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que atribuiu obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, pode ser visto como um alicerce para a efetivação de uma educação decolonial, proporcionando à população brasileira a oportunidade de reconhecimento da sua diversidade étnica, racial, cultural e religiosa, corroborando para a efetivação de um Estado pluriétnico previsto na Constituição Federal.

É possível fundamentar a importância da divulgação da história e cultura da população negra e indígena, seus feitos e contribuições para a humanidade em Boaventura de Souza Santos (2003, p.56), quando ele diz que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Pedro Demo (1994) defende que as oportunidades devem ser igualitárias e emancipatórias, nessa perspectiva, em relação ao conhecimento da própria história da população brasileira, sobretudo, para que o povo tenha consciência da sua

história e seu lugar de fala, impedindo que os mesmos sejam utilizados como massa de manobra.

Falar sobre as relações étnico-raciais no cenário político atual é essencial, principalmente na área da educação, uma vez que notícias sobre racismo nas escolas e nas universidades vêm crescendo cada vez mais, sendo até mesmo o IFSP, lócus da pesquisa, palco de notícias do mesmo teor. O racismo institucional impregnado na estrutura da sociedade só poderá começar a ser combatido com o estabelecimento de uma educação antirracista.

No âmbito deste trabalho, focalizaremos a relevância na formação de futuros professores para educação para as relações étnico-raciais, guiando-nos pela questão: O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP do campus São Paulo possibilita a formação de professores com práticas antirracistas?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar elementos que indiquem possibilidades de formação inicial de professores para a Educação Básica, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, comprometidos com uma educação antirracista, valorizando a diversidade das relações étnico-raciais.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar o PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP, no que se refere ao perfil do egresso, aos objetivos gerais e específicos e às ementas das disciplinas, identificando aspectos que indiquem intenções de formar um professor com práticas antirracistas que corroboram para a efetivação de uma educação multicultural e pluriétnica.
- Identificar se a matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP apresenta disciplinas que abordem questões antirracistas e a valorização da diversidade étnico-raciais.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos traçados, nessa pesquisa de cunho qualitativo, realiza-se um estudo de caso utilizando-se de análise documental.

Para Stake (2000, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006) o estudo de caso como estratégia de pesquisa é caracterizado pelo interesse em casos individuais, independentemente de suas variações, podendo ser tanto qualitativos como quantitativos. Para o autor, um caso é uma unidade específica, sendo um sistema delimitado com partes integradas.

Na presente monografia, o caso estudado é o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP- campus São Paulo, pois trata-se do curso de formação inicial da autora deste trabalho e a mesma, ao iniciar sua prática docente, sentiu falta de uma formação teórico-prática em educação para as relações étnico-raciais. Assim, o trabalho pode ser caracterizado como um estudo de caso com finalidade intrínseca, segundo Stake (2000, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006), devido ao interesse neste caso em particular.

Os dados para esta pesquisa foram levantados através da técnica de pesquisa documental, que para as autoras Marconi e Lakatos (2003), se refere à fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, que possa servir de fonte de informação para a pesquisa científica, podendo esta ser feita no momento em que o fenômeno ocorre, ou depois.

É importante salientar que, ao utilizamos a técnica de pesquisa documental, não estamos apenas fazendo uma repetição do que já foi escrito sobre o assunto, mas sim examinando o tema com um novo enfoque, trazendo novas abordagens e estabelecendo novas conexões, podendo chegar a conclusões inovadoras.

No que se refere à análise documental, seguimos a orientação de Marconi e Lakatos (2003) para estruturação da pesquisa, iniciando pela seleção e definição do problema de forma clara e objetiva, o que nos possibilitou colher, analisar e interpretar os dados obtidos, originando os resultados da pesquisa.

Para tal, foram utilizados documentos disponibilizados no site institucional do curso de licenciatura em ciências biológicas do campus São Paulo, como o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso reformulado de 2016, anexado ao trabalho, observando se seus objetivos, gerais e específicos, estrutura curricular obrigatória e eletiva, referências bibliográficas e perfil do egresso, contemplavam a temática das

relações étnico-raciais, para que este egresso tenha possibilidade de formação para a educação para as relações étnico-raciais no ensino básico, como rege a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Do referido PPC do curso, foram analisados: Objetivos gerais e específicos do curso, o perfil do egresso, estrutura curricular obrigatória e eletiva e referências bibliográficas. Em cada um desses itens primeiramente foi realizada uma busca pela palavra chave “étnico-racial” e após, uma interpretação completa do escrito, buscando trechos sobre educação para a diversidade étnico-racial.

A partir dos dados, procedeu-se a interpretação dos mesmos, na qual relacionamos os dados obtidos segundo o aporte teórico. Analisamos a existência ou não da objetividade em favorecer a formação teórico-prática, aos futuros licenciados, sobre a educação para as relações étnico-raciais com a reformulação do curso em 2016, considerando a oferta de disciplinas com a temática voltada para a educação das relações étnico-raciais (ERER) no curso, obedecendo assim a Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que exige a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena” tanto na formação inicial como na formação continuada de professores e a Resolução nº 02/15, que enfatiza e exige a formação para a diversidade étnico-racial.

Na análise da organização curricular, foram detectadas as principais temáticas voltadas para as relações étnico-raciais na estrutura curricular obrigatória e eletiva do curso, através do estudo do plano de ensino de cada uma das disciplinas.

Também foi realizado um estudo comparativo entre a estrutura curricular do curso reformulado em 2016 e as estruturas curriculares anteriores do curso, de 2008 e de 2014.

Por fim, após analisar o plano de ensino de todas as disciplinas curriculares obrigatórias do curso, elencamos algumas nas quais, segundo suas ementas e objetivos, seria possível a inclusão da temática da Educação para as relações étnico-raciais no currículo.

3 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 MARCAS DA COLONIALIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Nos últimos anos, vêm crescendo as discussões sobre o ensino étnico-racial nas escolas e a desconstrução de um currículo historicamente eurocêntrico. Entender as marcas da colonialidade na sociedade brasileira é primordial para desconstruir essas marcas na educação e caminhar para uma educação com pluralidade étnica e racial, em especial as questões relacionadas aos pretos no Brasil.

Para compreender esse complexo sistema colonial e racista, precisamos compreender a diferença entre a colonialidade e o colonialismo que, apesar de serem termos relacionados, possuem significados diferentes.

Quijano (2005) diz que o colonialismo se refere à relação entre um povo que está sob o poder político e econômico de outro povo, sendo que este termo é limitado ao período específico da história ao qual a colonização estava acontecendo, desaparecendo com a descolonização. Já a colonialidade é o elo entre o passado e o presente, são as intrínsecas marcas que o colonialismo deixou no seio daquela sociedade, se apresentando nos padrões de conhecimento, autoridade, trabalho e relações sociais, sendo que este conceito não se limita ao período de colonização, ele retrata a continuidade das formas coloniais de dominação mesmo após o fim da colonização.

Refletindo à luz de Quijano (2007), podemos perceber que o colonialismo se refere ao padrão de dominação e exploração totalmente autoritário de uma determinada população, enquanto a colonialidade é forjada dentro deste, entretanto, é enraizada na sociedade de uma forma prolongada, e muitas vezes subliminar. Entretanto, se mostra muito mais profunda que o colonialismo, visto que até hoje podemos ver suas marcas em sociedades que deixaram de ser colônias há muito tempo.

Contextualizando os dois conceitos com a realidade brasileira, suas diferenciações assim se explicitam

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna (TORRES, 2007, p.131).

Com a definição de Torres (2007), fica nítido que a colonialidade está presente no cotidiano da modernidade, visto que é possível afirmar que mesmo com o fim do colonialismo há séculos atrás, hoje a colonialidade é intrínseca ao seio da sociedade, que apaga a cultura, religião e até mesmo identidade racial de um povo, fazendo com que os mesmos entendam que os costumes, hábitos e religião daquele povo que o colonizou, são os seus, causando alienação cultural, racial e étnica.

Ainda sobre alienação, Ramos (1957) fala sobre como a colonialidade estabelece privilégios estéticos, religiosos e linguísticos para os indivíduos descendentes dos brancos europeus:

Num país como o Brasil, colonizado por europeus, os valores mais prestigiados e, portanto, aceitos, são os do colonizador. Entre estes valores está o da brancura, como símbolo do excelso, do sublime, do belo. Deus é concebido em branco e em branco são pensadas todas as perfeições. [...] Não têm conta as expressões correntes no comércio verbal em que se inculca no espírito humano a reserva contra a cor negra. “Destino negro”, “lista negra”, “câmbio negro”, “missa negra”, “alma negra”, “sonho negro”, “miséria negra”, “caldo negro”, “asa negra” e tantos outros ditos implicam sempre algo execrável (RAMOS, 1957, p.193).

É preciso deixar nítido que a colonialidade existe mesmo após a descolonização de um povo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), ela não se limita ao período histórico ao qual a colonização ocorreu e se conforma como um padrão intrínseco à estrutura da sociedade que foi descolonizada, pois se repete por grandes períodos, não deixando de existir juntamente com a independência daquela nação.

No mesmo sentido, Oliveira e Candau (2010) trazem a visão de que a estrutura da sociedade brasileira, estabelecida a partir de uma sociedade escravocrata colonial, ainda possui muitas marcas de colonialidade, implicando

diretamente na educação brasileira, não só no currículo como também no ambiente escolar de uma sociedade descolonizada, entretanto, com um currículo totalmente eurocêntrico.

Para mudar o cenário atual, é preciso que aconteça a decolonialidade que, para nós significa

Visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24).

Portanto, a decolonialidade considera as histórias e lutas de povos historicamente apagadas, propondo outros modos não só de viver como também de observar a sociedade e o mundo ao seu redor.

O projeto da sociedade brasileira se estabeleceu com a ideia de que “somos todos iguais”, logo, todos teríamos a mesma oportunidade, estabelecendo que o país seria uma unidade multicultural (DAMATTA, 1981) onde todos são aceitos, colocando uma névoa no racismo e negando a sua existência, ou seja, o racismo no Brasil é velado, ocultado, algo que em muitos ambientes é proibido de ser falar, fato endossado pelo mito da democracia racial.

O Racismo no Brasil, que é tão antigo quanto à colonização do país, ainda é tido como um tabu para muitos, apesar de há muito já ser discutidos por autores, como Damatta (1981, p.58) “vale destacar o nosso racismo do final do século passado até os nossos dias, floresceu tanto no campo erudito (das chamadas teorias científicas), quanto no campo popular”.

A ideia de democracia racial foi implantada no início da formação da sociedade brasileira, visto que o desracializar da sociedade, com o discurso de que somos todos iguais, utilizando como ferramenta a miscigenação da população, é historicamente utilizada para ocultar as desigualdades sociais.

O mito da democracia racial vem sendo institucionalizado desde os anos 30, até mesmo pela literatura

Em termos literários, desde os estudos pioneiros de Gilberto Freyre no início dos anos 30, seguidos por Donald Pierson nos anos 40, até pelo menos os anos 70, a pesquisa especializada de antropólogos e sociólogos, de um modo geral, reafirmou (e tranquilizou) tanto aos brasileiros quanto ao resto do mundo o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais (GUIMARÃES, 1995, p.26).

A população brasileira tem o mito da democracia racial enraizado em seu pensamento, e como afirma Hesenbalg (1987, p.80) “ela é uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites às demandas do negro por igualdade racial”.

A ideia de Hesenbalg (1987) nos leva à compreensão de que há décadas o mito da democracia racial vem sendo utilizado como instrumento que legitima as desigualdades do país, impedindo a reflexão sobre ações que levariam a mudanças.

Nascimento (1968) nos traz as seguintes contribuições sobre o mito da democracia racial na sociedade brasileira “O slogan da democracia racial brasileira serve à discriminação disfarçada e ao lento, porém inexorável, desaparecimento do negro”, tal se deu, segundo o autor tendo em vista que “A situação de escravo, facilitou a miscigenação, que em sua origem, é a violência, o abuso de poder, e não sentimentos humanos e apreconceituosos dos colonizadores”, nesse sentido foi “Única e exclusivamente às custas da raça negra se erige esse monumento de impostura, de trágica mentira e cruel hipocrisia, denominada democracia racial” (p.73-95).

Segundo Fernandes (1972), a democracia racial é uma técnica utilizada para tentar apagar os horrores acontecidos durante a escravidão e mascarar a dominação realizada através de uma ideologia racial que, idealiza uma imagem de sociedade brasileira, na qual o racismo não existiu após a abolição como visto em outros países, e até hoje não existe, pois, oportunidades iguais são dadas a todos os cidadãos.

Para Fernandes (1972, p.277) a democracia racial pode ser descrita como “neutralização do meio negro, como coletividade ou categoria racial, para qualquer processo dotado de real eficácia política”, se constituindo de uma técnica social na qual o branco, seguindo as exigências da sua classe social, estabelece as condições e o alcance da atividade e da mobilidade social do negro, como pessoas e também como grupo social.

Quando falamos sobre brancos estabelecendo o lugar ao qual o negro irá ocupar na sociedade, não podemos deixar de falar sobre o embranquecimento psíquico da população brasileira:

O negro muda em função de uma história que não é a dele, mas a do branco. O homem de cor é, de modo geral, um homem dividido, dilacerado.

Socializado no seio da cultura dominante do branco, ele aprende desde pequeno a internalizar os modelos, os valores, os ideais dos brancos. Sofre um processo de embranquecimento psíquico compulsório: “existe nele um branco”; “ele deveria ser uma coisa, e ele é outra (LÉPINE, 1987, p.134).

O estabelecimento de uma educação antirracista, construída com currículos não eurocêntricos, é corroborativa a uma educação empoderadora, que evidencie à população brasileira a importância que os negros e os índios tiveram para a construção da sociedade brasileira e desperte o pensamento crítico nas mesmas sobre o seu papel na sociedade hoje, desmistificando o mito da democracia racial.

A educação antirracista pode ser utilizada como uma política social visando o estabelecimento de um estado igualitário e multicultural. O conceito de política social é descrito por Demo (1994) como “proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais” (p.14), visto que o estado brasileiro teve sua construção à luz do capitalismo, cuja regra de sobrevivência é “a exploração do trabalho alheio” (p.17), logo, a desigualdade, a qualquer nível, pode ser reduzida e não eliminada, tornando as políticas sociais cruciais.

Ao pensar em trabalhar a história e cultura afro-brasileira nas escolas, para alguns autores como Fernandes (1996), é dar o conhecimento para que esse povo realize uma verdadeira revolução social dentro da ordem, a qual:

O negro como pessoa, sujeito de si mesmo e de uma história que foi negada, mas que, não obstante, transcorreu como ação dos oprimidos (daí a importância da passagem da condição de vítima passiva para a de agente do movimento negro, da frustração subjetiva para a rebelião e a “Segunda Abolição” (FERNANDES *apud* PEREIRA, 1996, p.41).

Ao ser colocada em prática, a educação para as relações étnico-raciais na educação básica, oportunizamos a estes estudantes a geração, dentro de si, de um sentimento de pertencimento, de empoderamento de sua própria história e cultura

A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (RODRIGUEZ, 2005, p. 86).

A educação para a diversidade das relações étnico-raciais tem como fundamentação a formação de cidadãos que entendam que as diferenças entre as

pessoas existem e devem ser respeitadas, pois todos devem ter os mesmos direitos e valorização de sua identidade.

É importante ressaltar que, apesar da importância das políticas sociais para combater pobreza e desigualdades, elas precisam ter um caráter emancipatório, (DEMO, 1994), na qual o povo consegue ter uma autonomia econômica e política, fundada na cidadania organizada dos interessados, fica nítido que a mesma não é ajuda, piedade ou tão pouco esmola, como acontece quando a assistência é confundida com assistencialismo, cabendo ao estado cumprir adequadamente seus deveres e podendo o cidadão, quando consciente de seus direitos, cobrá-los.

3.2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O Brasil é constituído por uma sociedade miscigenada, que segundo Demo (1994) a pluralidade racial e étnica se iniciou na colonização e permanece até hoje, portanto, se faz necessário que a população tenha acesso, durante sua vida escolar, a uma educação para a diversidade étnico-racial, que apresente não só fatos históricos sobre seus antepassados, como também a importância que os mesmos tiveram na constituição da sociedade brasileira e como a mesma funciona.

A legislação brasileira que regulamenta o sistema educacional é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDBEN. Nela, nada constava sobre o ensino de cultura afro-brasileira, até 2003, realidade mudada pela promulgação da Lei nº 10.639, que atribuiu a obrigatoriedade de acrescentar ao currículo do ensino básico a temática História e Cultura Afro-Brasileira ao currículo:

A lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003).

Considerando a diversidade social brasileira e tendo em vista que apesar de vários povos fazerem parte da nossa identidade nacional, apenas a história e cultura dos povos europeus apareciam no currículo da educação básica, reconheceu-se a

necessidade do conhecimento e respeito à cultura indígena e afro-brasileira, através da promulgação da Lei 11. 645/08, que atribuiu à obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena” nas instituições de ensino básico:

A lei 11. 645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2008).

Para que a Lei 11.645/08 possa ser posta em prática, faz-se necessário a formação inicial e continuada dos quadros técnicos das instâncias federais para o combate ao racismo institucional, além da formação inicial dos professores, nas licenciaturas, que deverão conter disciplinas sobre história e cultura indígena e afro-brasileira, obrigatoriamente em seu currículo e, preferencialmente, serem ministradas por especialistas da área. A lei passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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 brasileiras (BRASIL, 2008).

A história e cultura afro-brasileira, quando não ignorada no currículo, vem sendo estereotipada, deturpada e folclorizada nos conteúdos didáticos, assim como as contribuições dos povos indígenas. É nítido que a lei 11.645/08 objetiva uma mudança na compreensão sobre a constituição da sociedade brasileira, em relação às pluriétnias – negro e indígena – assim como europeu, e suas contribuições para a formação da sociedade, desmistificando a normatização européia contida nos currículos eurocêntricos.

A desconstrução do currículo eurocêntrico tem como objetivo evidenciar ao aluno do ensino básico a importância que esses povos tiveram na história do Brasil e

como é necessário que seus feitos políticos, sociais e econômicos sejam devidamente valorizados e expostos, para que a população brasileira os conheça, modificando na base da sociedade características da colonialidade presentes no Brasil durante mais de 500 anos.

É preciso compreender a importância dessa lei para o Movimento Negro e para todo cidadão que acredite em um futuro igualitário, democrático e antirracista para o Brasil, pois compreender as injustiças históricas pode ajudar a mudar a realidade brasileira, como propõe Reis (2012) ao dizer que:

O marco legal é apenas um primeiro passo da longa caminhada que terá que fazer toda a sociedade brasileira, por dentro e por fora da escola, pois enfrentar o racismo é ir nas entranhas do projeto de nação das elites brasileiras, historicamente protegida pelo privilégio da cor da pele branca e pelo violento silêncio imposto aos outros, a maioria: os não brancos, os povos indígenas, a população negra (REIS, 2012, p.131).

A população branca brasileira tem uma grande dificuldade de reconhecer privilégios, devido não só ao racismo velado com a meritocracia, a qual a ideia de que a “a vida é difícil para todos” e “todos temos as mesmas oportunidades, é só você se esforçar” é bastante difundida. Entretanto, é preciso entender que reconhecer privilégios não significa que a vida da pessoa não é difícil, mas sim que a cor da pele dela não é um motivo para tornar a vida dela mais difícil nesta sociedade brasileira racista.

Quando lutamos pelo direito a uma educação pluriétnica nos ambientes escolares, lutamos pelos direitos humanos do cidadão, que Benevides (2000) define como

São aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral (BENEVIDES, 2000, p.3).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, foram aprovadas pelo parecer 03/04 do CNE que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da

sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática. §1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira. §2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004).

As diretrizes se caracterizam como uma ação afirmativa que auxilia no processo de reconhecimento sobre as influências que o povo africano teve para a sociedade brasileira, além de contemplar questões como consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações étnicas e culturais.

3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR COMO ALICERCE PARA A EFETIVAÇÃO DE UM ESTADO PLURIÉTNICO PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988

A Constituição Federal de 1988 rompe com o sistema constitucional pretérito ao reconhecer o estado brasileiro como pluriétnico, pelo Artigo 215.

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I–defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II–produção, promoção e difusão de bens culturais; III–formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV–democratização do acesso aos bens de cultura; V–valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Ao se pensar em uma educação antirracista, libertadora e emancipatória, precisamos chegar na esfera da formação de professores críticos, o que é abordado por Giroux e McLaren (1994), que entendem a formação de professores como uma contra-esfera pública, que conscientiza os futuros professores como seres intelectuais com a capacidade crítica de realmente atuar em uma educação decolonial e libertária.

Paulo Freire (1980) aborda o conceito de conscientização como uma ideia geradora fundamental para atingir uma educação libertária:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p.15).

A conscientização é um compromisso social, a pessoa consciente e crítica, se enxerga como cidadão social e quer/pode mudar a sociedade em que vive. Em uma pedagogia emancipatória, no processo de conscientização, os membros são tratados como sujeitos capazes de desenvolver criticamente suas próprias ações.

A formação do professor está muito longe de se esgotar durante o período inicial, pois é um processo complexo que se estende não só após sua graduação como em toda sua atuação prática durante a carreira docente.

A práxis educativa é uma ação voltada para a reflexão dos seres humanos, buscando mudanças não só na consciência do ser humano como também em sua estrutura social, em sua realidade, com as palavras de Freire (1987, p.53) “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida”.

A enorme distância entre as pluralidades de gênero, raça e cultura encontradas em uma sala de aula pelo professor e a sua formação inicial não o prepara para uma realidade educacional caracterizada pelas desigualdades, levando muitas vezes o mesmo a negligenciar essas demandas reproduzindo práticas pedagógicas ultrapassadas.

Saviani (1994) traz a ideia de que a desvalorização intencional da docência reproduz relações sociais de dominação e quando associada ao sistema capitalista, é possível entender como as marcas da colonialidade ainda estão presentes no nosso cotidiano. É necessário que além da desconstrução do currículo, seja desconstruído o modo de pensar socialmente do docente, para que o mesmo se conscientize de que a forma como sua docência está se projetando é resultado de uma conformação social, que só será desconstruída através do pensamento crítico e reflexivo, podendo atuar para a construção de uma educação antirracista.

Neste cenário, a pedagogia crítica tem a premissa de mudança, definida por Giroux (1988, p.47) como um “movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas.”

Freire (1980) defende que a pedagogia crítica auxilia os estudantes a pensarem criticamente sobre sua situação educacional, auxiliando para o estabelecimento de conexões entre seus problemas individuais, experiências e o contexto social no qual eles estão inseridos e quando pensamos na formação de professores, não é apenas a formação de um aluno, é um aluno que quando egresso estará formando outros cidadãos.

É inviável cobrar que o professor tenha uma pedagogia crítica, democrática, decolonial e antirracista em sala de aula, principalmente no ensino básico, visto que sua formação, inicial e continuada, muitas vezes foi destituída desses significados e o mesmo é apenas o reprodutor de um currículo colonizado desprovido de qualquer cunho emancipador.

A formação inicial do professor precisa ser adequada para que o mesmo tenha uma prática pedagógica pluricultural em sala de aula, refletindo sobre a omissão e desvalorização da história e cultura de uma grande parcela da população brasileira. Entretanto, muitas vezes a realidade são cursos de formação de professores sendo ministrados por formadores oriundos de uma educação monocultural (GARCIA, 1999).

Quando pensamos na formação de professores, precisamos pensar não só sobre o momento de formação do aluno da licenciatura, como também sobre a formação dos docentes do ensino superior. Almeida (2012) traz a reflexão sobre como se dá a formação do professor do ensino superior, questionando se sua

formação inicial abarca as múltiplas dimensões que implicam sua atuação em uma instituição de ensino superior, considerando que não só suas as ações de ensino são cobradas, mas também outras atividades acadêmicas como a pesquisa e a extensão, logo, a formação inicial e continuada desse docente influencia diretamente em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Cunha (2009) reflete sobre as diferentes modalidades de formação do professor da educação superior e pontua sobre a fragilidade epistemológica e cultural no campo da pedagogia universitária “que implica no não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência na educação superior. Os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência” (CUNHA, 2009, p.09).

Atualmente o melhor *marketing* das universidades particulares brasileiras é exhibir um corpo docente formado majoritariamente por mestres e doutores e Cunha (2009) problematiza a formação por cursos *strictu sensu* do professor universitário, que ao formar mestres e doutores para a pesquisa, teoricamente os qualifica para a docência universitária: “Se as competências próprias de um pesquisador são altamente significativas para o professor da educação superior, fazendo-o um produtor de conhecimentos, certamente não se resume a elas o que se requer de um professor” (CUNHA, 2009, p. 10).

A reflexão sobre a formação do professor universitário da luz problemática global desse cenário, na qual a formação universitária se afasta da especificidade da natureza universitária, que não é só a formação profissional, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica de cidadãos que tenham compromisso social com sua realidade e, no caso da nossa discussão, a futura formação de outros seres humanos.

Pela Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que exige a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, todas as licenciaturas deveriam oferecer, em sua matriz curricular, disciplinas que abordassem esta temática. O parecer aprovado por essa resolução diz:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em

especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004).

Na formação dos futuros professores é preciso considerar a necessidade do contato com metodologias, recursos didáticos e práticas educativas, pois,

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p.16)

A educação para as relações étnico-raciais é fundamental para que o professor tenha embasamento para lidar com situações nas quais o racismo aparece na sala de aula sem cair no mito da democracia racial, ou fechar os olhos para o que está acontecendo por não saber como agir nessas situações, como no relato de Fernandes (1997).

Vivi em cortiços, em vários bairros de São Paulo, e sabia muita coisa sobre as condições reais de vida do negro entre nós. [...] Por isso, logo de cara, tive um grande problema com o professor Bastide. Ele não tinha uma posição firme com relação a se havia ou não preconceito, se havia ou não democracia racial (FERNANDES, 1997, p. 176).

Para que a situação descrita não se perpetue, precisamos de uma educação para as relações étnico-raciais com práticas antirracistas.

4 ESTUDO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFSP

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS NO PPC

Na análise do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, focalizamos inicialmente os objetivos ali propostos. Buscamos expressões que remetesse a preocupações com a formação do professor para as relações étnico-raciais e com a formação do professor.

Com relação às questões étnico-raciais, no objetivo geral, constante no Anexo A (PPC do curso), observam-se as seguintes expressões: “Formar educadores comprometidos com uma educação científico-tecnológica de qualidade” na qual não se explicitam questões sociais. Mais adiante, “permitam aos alunos do Ensino Fundamental e Médio uma melhor apreensão dos fenômenos da natureza, despertando o seu espírito científico, instigando a sua curiosidade e aumentando o seu interesse pela Ciência”, portanto, as questões étnico-raciais não constam no objetivo geral da formação desses professores, embora no final se aponte que devam contribuir “para a formação de cidadãos conscientes, críticos e com responsabilidade social, econômica e ambiental”, não há destaques para a historicizar a ciência, podendo trazer as contribuições dos vários povos, valorizando as contribuições de diversas etnias.

No que se refere à formação do professor, tal preocupação se expressa em “Formar educadores”; “desenvolvimento de uma Educação Básica crítica e de qualidade” e “desenvolvimento de projetos educacionais e científicos no Ensino Fundamental e Médio e terá competências para o desenvolvimento de estratégias que permitam aos alunos do Ensino Fundamental e Médio uma melhor apreensão dos fenômenos da natureza”. As palavras “professor” e “docente” que se referem especificamente à formação profissional nas licenciaturas são omitidas. Vale destacar que o professor é um educador, mas nem todo educador é um professor, como já apontamos anteriormente.

Nos cinco objetivos específicos não se explicitam as questões étnico-raciais mas estas podem ser subentendidas no primeiro deles: “Atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade por meio da geração e compreensão do saber, comprometida com a qualidade e com

valores éticos e solidários.” ; no quarto objetivo específico: “demandas sociais emergentes na educação” e no segundo subitem do quinto objetivo específico: “analisar criticamente seu próprio trabalho pedagógico, a realidade específica em que atua em suas dimensões sociais, políticas e culturais e a construção de conhecimento pelos alunos”. Também se omite a palavra professor, profissão decorrente da formação do curso, apesar dos fazeres da profissão aparecerem tanto no objetivo geral quanto no específico.

Ao analisar os objetivos, foi possível perceber que existe uma grande preocupação com a aprendizagem de conhecimentos específicos de Biologia na estrutura do curso, entretanto, pouco se fala sobre a docência, sobre a forma com a qual o futuro professor irá transmitir esses conhecimentos para os seus alunos. Já sobre a educação para as relações étnico-raciais, não há uma palavra em todo o texto dos objetivos, o que nos faz pensar se existe a preocupação em preparar o professor para trabalhar as EREER em sala de aula.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUADROS CURRICULARES CONSTANTES DO PPC, DA ESTRUTURA CURRICULAR E DO PERFIL DO EGRESSO DO CURSO

Ainda no projeto pedagógico do curso, encontramos o tópico “estrutura curricular obrigatória”, a qual os alunos precisam cumprir, para a integralização do curso, na página 36 do PCC, contida no Anexo A, contém uma tabela com esses componentes curriculares.

Na análise do quadro curricular, disciplinas obrigatórias, foram observadas as nomenclaturas das disciplinas e constatou-se que não há nenhuma disciplina obrigatória na matriz curricular do curso que explicita em seu título a temática das relações étnico-raciais.

O curso oferece disciplinas eletivas para que sejam escolhidas pelos alunos como complementação de sua carga horária, o aluno deverá cumprir no mínimo 200 horas com essas disciplinas, que poderão ser cursadas no próprio curso ou em outros cursos de graduação do campus. A página 38 do PPC, contido no Anexo A, apresenta uma tabela com esses componentes curriculares.

Nas disciplinas eletivas, existe apenas uma disciplina que expressa, em sua nomenclatura, a abordagem da temática das relações étnico-racial, que é a História da Cultura Afrodescendente (HAEG6), oferecida pela licenciatura em Geografia.

O curso de licenciatura em Geografia do IFSP é oferecido nos períodos matutino e noturno, enquanto o curso de Ciências Biológicas é vespertino, levando a reflexão sobre a acessibilidade desta disciplina para os alunos do curso de Ciências Biológicas, ou seja, quantos deles realmente possuem a oportunidade de cursar uma disciplina que é ofertada apenas nos períodos opostos ao seu de estudos.

Analisando a estrutura curricular obrigatória e eletiva do curso, é perceptível uma grande negligência à luz da lei 11.645/08: não identificamos nenhuma disciplina cuja nomenclatura indique abordar história e cultura indígena.

Esta negligência pode estar baseada na Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004, contida no projeto pedagógico do curso, no capítulo 6, a qual “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, não abordando a temática indígena.

O professor egresso do curso está apto a atuar profissionalmente desempenhando tanto a docência em ensino de Ciências no ensino fundamental, quanto à docência em ensino de Biologia no ensino médio e também na elaboração e condução de atividades de divulgação das Ciências e do Ensino e institucionalmente, o perfil de egresso é resumido como:

O licenciado em Ciências Biológicas tem uma formação acadêmica generalista, porém sólida e abrangente em conteúdos das diversas áreas de Ciências e Biologia, e uma preparação adequada à aplicação pedagógica do seu conhecimento e experiências na atuação profissional como professor da Educação Básica no ensino de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. O licenciado também é capaz de elaborar e conduzir atividades de divulgação científica em Ciências e Biologia e da área de Ensino (p.24)

Sobre o perfil do egresso do curso, mostra-se a preocupação em preparar o biólogo para o mercado de trabalho, focando na atuação do mesmo na docência no ensino básico, entretanto, novamente, nenhuma palavra é dita sobre a educação para as relações étnico-raciais em sua formação.

4.3 ANALISANDO O PPC DO CURSO PARA A ERER.

Ainda na organização curricular do curso, no projeto pedagógico existe um item intitulado “Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena” descrito como:

Conforme determinado pela Resolução CNE/CP Nº 01/2004, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 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 e indígenas, objetivando promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes, no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnicosociais positivas, rumo à construção da nação democrática (p.42).

Nesse item, é afirmado que é possível abordar a temática em ações específicas no campus e transversalmente em cinco disciplinas dos componentes curriculares obrigatórios do curso, sendo elas: B1LIP (Língua Portuguesa); B2FSE (Fundamentos Sociológicos da Educação); B3PSI (Psicologia da Educação); B4DID (Didática); B8DHU (Direitos Humanos na Educação), e uma disciplina do componente curricular eletivo, a HAEG6 (História da Cultura Afrodescendente).

Ainda neste capítulo, são citadas as temáticas ligadas às relações étnico-raciais que devem ser cumpridas em cada uma das disciplinas citadas acima. A disciplina B1LIP promoverá, dentre outras, a compreensão da diversidade cultural por meio da leitura e interpretação de textos, bem como a promoção de debates acerca da diversidade étnica e linguística brasileira.

A disciplina B2FSE também apresenta, como um de seus conteúdos, a influência da cultura afro-brasileira e indígena no desenvolvimento econômico-social atual.

Adicionalmente, essa temática também poderá ser trabalhada nas disciplinas B3PSI, B4DID, B8DHU que abordarão aspectos da diversidade étnico-racial em sala de aula e na sociedade brasileira, em geral. Por fim, a disciplina eletiva HAEG6 tratará exclusivamente de questões relativas à história e cultura afrodescendente.

Nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias acima citadas, contidos no projeto pedagógico do curso, detectou-se os seguintes conteúdos:

- B1LIP: “Aspectos das Relações Étnico-Raciais e a compreensão da diversidade cultural por meio da leitura e interpretação de textos, bem como a promoção de debates acerca da diversidade étnica e linguística brasileira”;
- B2FSE: “Escola e diversidade: relações de gênero e relações étnico-raciais”;
- B3PSI: “Multiculturalismo e diversidade: educação e relações étnico-raciais”;
- B4DID: “Currículo, multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”;
- B8DHU: “educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena: histórias e registros de preconceitos no espaço escolar”.

Em quatro dessas cinco disciplinas, B1LIP, B2FSE, B3PSI e B4DID, as temáticas acima entram ao final da lista de conteúdos programáticos e nada conversam com o restante do plano da disciplina. Suas ementas e os seus objetivos também não falam sobre como a temática será trabalhada na disciplina. Em relação às referências bibliográficas dessas disciplinas têm-se apenas uma referência bibliográfica que aborda a educação das relações étnico-raciais, sendo ela um guia de orientações e ações do Ministério da Educação:

“BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf.”

Na disciplina B2FSE a temática aparece na bibliografia básica e nas disciplinas B3PSI, B4DID e B1LIP na bibliografia complementar. Já na disciplina B8DHU não consta nem essa referência, nem nenhuma outra bibliografia específica que aborde as ERER, a temática aparece apenas como uma frase solta do conteúdo programático, o tema é corroborante aos outros itens do plano, como na ementa, dizendo que a disciplina “trabalha com conceitos relacionados à etnia, etnicidade e etnocentrismo”, além de tratar sobre diversidade religiosa, preconceito e intolerância.

A temática também aparece nos objetivos, retratando a formação necessária dos professores para trabalhar as relações culturais no ambiente escolar, mas considerando que não há nenhuma indicação bibliográfica, ratifica a ideia de que a citação do tema ocorre apenas para cumprimento do que dispõe a legislação.

A disciplina eletiva História e cultura afrodescendente (HAEG6) é a única que possui bibliografias específicas voltadas para a temática das relações étnico-raciais, sendo elas, na bibliografia básica:

- [1] LAGO, L. A. C. Da escravidão ao trabalho livre (1550-1900). São Paulo: Cia das Letras, 2014.
- [2] MATTOS, R. A. História da cultura afrobrasileira. São Paulo: Contexto/Unesco. 2007.
- [3] RISÉRIO, A. A utopia brasileira e os movimentos negros. São Paulo: Editora 34. 2012.

E na bibliografia complementar:

- [1] BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 12 set. 2014.
- [2] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.
- [3] MUNANGA, K.; GOMES, N. L. Para entender o negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e Caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.
- [4] MACEDO, J. R. História da África. São Paulo: Contexto. 2013.
- [5] PETTER, M.; FIORIN, J. L. (Org.). África no Brasil: a formação da língua. São Paulo: Contexto, 2013.

Embora se proponha que o tema seja abordado de forma transversal nas disciplinas obrigatórias do curso, o que se pode verificar é que os conteúdos acerca das relações étnico-raciais não dialogam com os demais conteúdos, portanto não há transversalidade, o que é corroborado pela escassez de bibliografia básica, indicando que a temática consta ali, possivelmente, apenas para cumprir a

Resolução 01/04 do CNE e não por uma real preocupação com o tema, remetendo-nos às falas de Munanga (2005) e Fernandes (1997), que falam sobre a ausência, tanto de uma educação escolar para a pluralidade étnico-racial, como de um posicionamento antirracista do professor em sala de aula, desestimulando o aluno negro e prejudicando seu aprendizado.

4.4 ESTUDO COMPARATIVO: O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ANTES E DEPOIS DA LEI 11.645/2008

O curso atual de Ciências Biológicas do IFSP teve sua reformulação aprovada pela resolução nº 125 em 8 de dezembro de 2015, o que nos fez pensar se durante a reformulação a temática da educação para as relações étnico-raciais também foi reformulada, tendo em vista que a lei 11.645 de 2008, que substitui a Lei 10.639 de 2003, antecedente à data de reformulação do curso.

O curso de Ciências Biológicas foi inaugurado no IFSP campus São Paulo pela resolução nº 384 em setembro de 2008, ou seja, ano em que a lei sobre obrigatoriedade do ensino da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no ensino básico brasileiro entrou em vigor.

Objetivando analisar como foi a transição para inclusão da temática das relações étnico-raciais durante a reformulação do curso, foi estudado o PPC de 2008 e também o PPC do curso reformulado em 2014, que segundo professores que participaram da reformulação, o motivo foi “a inclusão de libras e educação para as relações étnico-raciais para atender a legislação”.

No PPC de 2008, não foi encontrada nenhuma palavra sobre educação para as relações étnico-raciais em toda extensão do documento, logo não foi possível fazer um estudo comparativo com o PPC original do curso pela ausência da temática das ERER.

Já no PPC reformulado de 2014, a educação para as relações étnico-raciais não aparece nos objetivos do curso nem no perfil profissional do egresso, constando pela primeira vez no documento ao citar a legislação de referência, que é a fundamentação legal para todos os cursos superiores, como “Educação das Relações ÉTNICO-RACIAIS e História e Cultura AFROBRASILEIRA E INDÍGENA”, seguindo a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004.

Posteriormente, existe um capítulo, dentro da organização curricular, intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, descrito como:

Conforme determinado pela Resolução CNE/CP Nº 01/2004, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 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 e indígenas, objetivando promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes, no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção da nação democrática (p.42).

O documento afirma que para cumprir as diretrizes, além do campus oferecer atividades sobre esta temática, algumas disciplinas abordarão conteúdos específicos desses assuntos, sendo elas: K1COL (Comunicação e Linguagem); K2FEC (Fundamentos de Educação para o Ensino de Ciências); K4LBS (Libras); K4PED (Psicologia da Educação) e K5IEC, B6PEC, B7IEB, B8PEB (Instrumentações e Práticas de Ensino).

O curso de 2014, diferentemente do atual, não possuía disciplinas eletivas, somente a grade curricular obrigatória, logo, para o estudante ter acesso a qualquer disciplina que aborde as ERER, ela precisaria contar na grade curricular obrigatória.

Ainda neste capítulo, existe uma relação sobre as temáticas que devem ser abordadas em cada disciplina, a K1COL (Comunicação e Linguagem) promoverá, dentre outras, a compreensão da diversidade cultural por meio da leitura e interpretação de textos, bem como a promoção de debates acerca da diversidade étnica e linguística brasileira; A K2FEC também apresenta, como um de seus conteúdos, a influência da cultura afro-brasileira e indígena no desenvolvimento econômico-social atual, na perspectiva da Ciência e da Educação. Adicionalmente, essa temática também poderá ser trabalhada nas disciplinas K4LBS, K4PED e nas disciplinas atreladas ao Estágio Supervisionado K5IEC, B6PEC, B7IEB, B8PEB, abordando aspectos da diversidade étnico-racial em sala de aula e na sociedade brasileira, em geral.

Se compararmos os trechos deste texto com o que explica o que será tratado em cada uma das disciplinas onde a temática étnico-racial é abordada no PPC do curso reformulado de 2016, perceberemos que os textos foram apenas realocados

em diferentes disciplinas, nos levando a refletir se os profissionais que reformularam o curso realmente pensaram sobre a educação para as relações étnico-raciais ou apenas colaram alguns trechos do PPC anterior no novo documento para cumprir a resolução nº 01/04 do CNE.

Continuando o estudo comparativo, analisamos o plano de ensino das disciplinas, nos quais a temática das relações étnico-raciais aparece, novamente, apenas ao final do conteúdo programático das disciplinas citadas anteriormente, como:

- K1COL: “Aspectos das Relações Étnico-Raciais e a compreensão da diversidade cultural por meio da leitura e interpretação de textos, bem como a promoção de debates acerca da diversidade étnica e linguística brasileira”;
- K2FEC: “Currículo, multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”;
- K4LBS: “Aspectos das Relações Étnico-Raciais e a construção de uma nação democrática”;
- K4PED: “Multiculturalismo e diversidade: educação e relações étnico-raciais”;
- K5IEC: “Currículo, multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”;
- B6PEC: “Currículo, multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”;
- B7IEB: “Multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”;
- B8PEB: “Multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”.

Ao realizar uma análise comparativa com os tópicos do conteúdo programático contidos nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias do curso reformulado, percebemos que o trecho da disciplina K1COL se repete, integralmente, na disciplina B1LIP do curso reformulado de 2016.

Já o trecho “Currículo, multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”, repetido três vezes nas disciplinas K2FEC, K5IEC E B6PEC, é repetido, novamente, na disciplina B4DID do curso reformulado de 2016.

O trecho “Multiculturalismo e diversidade – educação e relações étnico-raciais”, também repetido três vezes nas disciplinas K4PED, B7IEC e B8PEB, novamente é repetido na disciplina B3PSI do curso reformulado de 2016.

Estes dados geram a reflexão que essas temáticas foram introduzidas nos planos de ensino das disciplinas muito mais como uma imposição da inclusão da temática das ERER, entretanto, sem a indução da reflexão sobre como a temática seria tratada na disciplina ou até mesmo no curso como um todo.

A única bibliografia contida nestas disciplinas que tem relação com a temática das relações étnico-raciais está contida na bibliografia complementar dos planos das disciplinas sendo a “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” fornecida pelo Ministério da Educação em 2006, que é mesma bibliografia contida nas cinco disciplinas da grade curricular obrigatória que se propõe a trabalhar a temática do curso reformulado de 2016.

5 PROPOSTAS PARA AMPLIAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Vemos neste estudo, possibilidades de ampliação da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo, tomando as ementas propostas em disciplinas obrigatórias

Ao analisar o plano de ensino das disciplinas curriculares obrigatórias do curso, percebemos que em algumas disciplinas, a temática da educação para as relações étnico-raciais não só seria pertinente como é de suma importância que estejam presentes, quando falamos sobre a projeção de uma educação brasileira decolonial e um currículo não-eurocêntrico. Abaixo encontram-se as disciplinas:

Componente curricular: História da Educação (B1HED), disciplina ofertada no primeiro semestre do curso com carga horária de 4 aulas semanas.

Pela ementa “A disciplina propõe o estudo da história da educação e da pedagogia como prática social, analisando os fundamentos da educação em geral. Para tanto, levará em consideração as fases da história da educação geral e brasileira, o surgimento de sistemas educacionais, ideias e práticas pedagógicas e a construção do pensamento educacional da Antiguidade ao século XXI”.

Logo, estudar as relações étnico-raciais na história da educação se torna primordial para entendermos não só as marcas da colonialidade na educação brasileira como também entender a necessidade de desconstruir o currículo eurocêntrico estabelecido na educação.

Em uma disciplina cujo foco é que o aluno entenda como se constituiu historicamente a educação brasileira, não falar sobre a contribuição dos indígenas e dos afrobrasileiros para a constituição desta sociedade repleta de racismo e colonialidade (STREVA, 2016), é corroborar com este cenário.

Componente Curricular: Fundamentos Filosóficos da Educação (B2FFE). Disciplina ofertada no segundo semestre do curso com carga horária de 2 aulas semanais.

Pela ementa “O componente curricular está estruturado em temas relacionados à problemática educacional, com vistas a levar o aluno a refletir sobre eles à luz do referencial da filosofia. Um dos objetivos é contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais básicas de ler, analisar e avaliar textos teóricos de filosofia, de estruturar logicamente o pensamento, de criticar, de

expressar as próprias ideias e defendê-las racionalmente. O conteúdo também é de natureza formativa: procura-se familiarizar os alunos com temas, conceitos e teorias fundamentais referentes ao conhecimento e ao estudo da Educação, tomando como base a contribuição da Filosofia. Explicitação das relações entre natureza humana, cultura e sociedade, destacando a contribuição de alguns pensadores para a atual configuração do pensamento educacional. Criação de ambiente de discussão e de reflexão sobre os aspectos éticos, políticos, antropológicos da educação na perspectiva histórico-cultural”.

Uma disciplina que propõe aos estudantes que reflitam sobre a problemática educacional, sem abordar a temática das relações étnico-raciais na educação, não colabora para que os futuros licenciados saibam lidar com a pluralidade da sala de aula.

Nitidamente a disciplina se propõe a auxiliar o estudante no desenvolvimento do seu pensamento crítico, então, trabalhar as relações étnico-raciais se faz importante, principalmente se voltarmos à temática para o último tópico de objetivo da disciplina, “educação e emancipação”, pois não podemos pensar em uma educação emancipatória sem que ela seja feita por cidadãos críticos que conheçam sua história e queiram mudar a sua realidade (Demo, 1994).

Componente Curricular: Política e Organização da Educação Básica Brasileira (B3POB), disciplina ofertada no 3º semestre do curso com carga horária de 4 aulas semanais.

Pela ementa “Nesta disciplina será abordado o estudo da política educacional, características e organização da educação brasileira nas diferentes fases de sua história, analisando o funcionamento do sistema de ensino a fim de propiciar o conhecimento da legislação educacional como expressão das políticas públicas”.

Quando a disciplina se propõe a discutir a educação em uma perspectiva de totalidade, refletindo sobre a realidade educacional brasileira e seus contextos, as relações étnico-raciais são intrínsecas ao tema para que os estudantes entendam como o negro e o índio teve um apagamento político e social histórico, para que possam entender a inserção desse grupo na sociedade atualmente.

As temáticas dessas disciplinas são corroborativas ao entendimento da conformação da sociedade brasileira e como o racismo institucional foi inserido no

seio da mesma e se mantém até hoje, reproduzindo padrões de estruturas racistas muito difíceis de serem quebrados (GUIMARÃES, 2012).

Componente Curricular: História e Filosofia da Ciência (B3HFC), disciplina ofertada no 3º semestre do curso com carga horária de 2 aulas semanais.

Pela ementa “Nesta disciplina se discute que toda história é escrita com um propósito e que esse propósito pode variar mediante contextos, épocas e influências sociais, além dos interesses e inclinações próprias de cada historiador. Essas várias possibilidades de se abordar a História da Ciência resultam nos padrões historiográficos, que devem ser estudados e reconhecidos por professores em prol de um bom uso da História da Ciência em suas aulas. Outras questões relevantes para o professor incluem o que é e como se produz a própria ciência. Tópicos filosóficos como a não existência de um método científico único, ou a dependência que os experimentos têm para com as teorias, contribuem para a formação de melhores entendimentos da atividade científica, em oposição a descrições ingênuas, tão comuns em livros didáticos. A Prática como Componente Curricular será conduzida de forma a permitir discussões e atividades que aproximem a prática pedagógica no Ensino Básico aos conceitos históricos e filosóficos da Ciência.”

Em uma disciplina se propõe a discutir as várias possibilidades de se contar a mesma história, sendo que a forma de contar depende muito de quem está contando, incluir as relações étnico-raciais ao longo da história seria muito enriquecedor para mostrar como a história e cultura de vários povos foram deletadas na constituição da sociedade brasileira, sociedade esta multicultural e pluriétnica, que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem (LOPES, 2005).

A temática da educação para as relações étnico raciais, na grade curricular do curso, apresenta-se, explicitamente, em apenas uma disciplina eletiva ofertada no contra turno do curso, tendo baixa acessibilidade aos licenciandos em Ciências Biológicas do IFSP *campus* São Paulo. Nas demais disciplinas, a ERER se apresenta como um item que sempre aparece por último nas relações de conteúdos, sem relação com os demais conteúdos da ementa da disciplina, nos levando a inferir que o curso não apresenta intenções concretas de formação de professores com práticas antirracistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país no qual metade da população se autodeclara preta e, teoricamente, não existe racismo, porém, não se passa um dia sem que os veículos de comunicação exibam notícias sobre racismo, entretanto, o mito da democracia racial continua intrínseca a população brasileira, fortalecendo o racismo velado no Brasil.

A importância de entendermos como o racismo é estabelecido na sociedade vai além da compreensão e combate a comportamentos racistas individuais, é preciso compreender como o racismo institucional e o racismo estrutural estabelecem o lugar do negro na sociedade.

O racismo está impregnado na estrutura da sociedade, na qual o grupo dominante lidera as instituições de poder político e econômico da sociedade, moldando-as a partir de suas regras e interesses, estabelecendo padrões próprios para garantir a manutenção de seu poder sobre a sociedade, garantindo também a não ascensão do grupo dominado a estes lugares, principalmente através da alienação dessa população.

As conquistas e feitos históricos da população negra foram apagados historicamente através do racismo estrutural. Mesmo a colonização tendo acabado há muitas décadas, as marcas do colonialismo estão presentes na sociedade de forma que ainda hoje nas escolas, majoritariamente, são ensinados os feitos dos grupos dominantes através de currículos eurocêntricos. Para a formação de cidadãos conscientes e críticos precisamos ter currículos não eurocêntricos e utilizarmos pedagogias decolônias em uma educação que respeite as diversidades étnico-raciais em sala de aula. Precisamos de uma educação antirracista.

Quando falamos sobre apagamento de feitos históricos, não só a história africana como a indígena também precisa ser lembrada. Se já houve uma grande negligência da maior parte da divulgação da história do continente africano, este número sobe exponencialmente quando falamos sobre as conquistas e descobertas científicas feitas por africanos, então evidenciar essas páginas da história para futuros professores de Ciências Naturais e Biologia seria uma medida efetiva para o estabelecimento de uma educação pluriétnica, multicultural e antirracista.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização no ensino básico brasileiro e tampouco quanto com a

promulgação da Lei nº11.645 em 2008. Até mesmo após o Parecer CNE nº 01/04, o cenário que vemos é o descaso das instituições de ensino superior com a formação de professores, que chegam ao ensino básico despreparados para lidar com as pluralidades étnico-raciais em sala de aula.

Entendemos que a proposição é o estabelecimento de um currículo decolonizado, entretanto, para tal se faz necessário que a instituição de ensino seja plural, se abra para o novo e permita que os alunos tenham acesso a uma educação que sempre foi negada historicamente.

Ao analisar o PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP *campus* São Paulo percebemos que a instituição estava preocupada em cumprir, pelo menos na escrita do documento, o parecer nº 01/04 do CNE, entretanto, quando analisamos o documento como um todo, percebemos que as partes que tratavam da EREER são frases soltas situadas no conteúdo programático dos planos de ensino de algumas disciplinas que, segundo o documento, abordaria a temática de forma transversal.

O curso oferece apenas uma disciplina que explicitamente aborda a EREER, disciplina eletiva ofertada no contra turno do curso, nos levando a concluir que o curso não apresenta intenções concretas de formação de professores com práticas antirracistas.

Por fim, com base no estudo do plano de ensino das disciplinas obrigatórias do curso, apontamos as possibilidades de uma formação de professores para as relações étnico-raciais nas “Propostas para ampliar a formação de professores para a educação para as relações étnico-raciais” que indicam meios concretos de viabilizar o tratamento do tema em disciplinas que já fazem parte do currículo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior - In: Formação do professor do Ensino Superior – desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-109.

ALMEIDA, S. L. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, M. A. S; CARONE, I. Branqueamento e branquitude no Brasil In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>

BONILLA-SILVA, E. Racism Without *Racists: Colorblind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. In: ALMEIDA, S. L. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 21 de out. de 2019

BRASIL. Resolução nº 01/04 do CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 23 de out. de 2019

BRASIL. Resolução nº 02/15 do CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 de mar. de 2020

BRASIL. Resolução nº 03/04 do CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 23 de out. de 2019

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 de abr. 2019

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 05 de abr. 2019

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em: 15 mai. 2019

CUNHA, M. I.. Trajetórias e Lugares da Formação docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em 20 de out. 2019

DAMATTA, R. Digressão: A Fábulas das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: *Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981. (p. 58-85).

DEMO, P. *Política Social, Educação e Cidadania*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERREIRA, C. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva . *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 5, p. 224-239, 1 fev. 2009.

FERNANDES, F. O Negro no Mundo dos Brancos. Difusão Européia do Livro, São Paulo. 1972.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, C. M.; Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, H. A. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez. 1988.

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, raça e democracia. 2º Ed. São Paulo: Editora, 34, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. In: Novos Estudos CEBRAP, nº 43, novembro 1995.

HALSENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Cadernos de pesquisa, n. 73, São Paulo. maio. 1987.

HAMILTON, C. V; KWANE, T. Black Power: Politics of Liberation in America. In: ALMEIDA, S. L. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 10 mai. 2019.

KABENGELE, M. Superando o Racismo na escola. 2ª Ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LÉPINE, C. A imagem do negro brasileiro. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes. (pp. 129-139). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

LOPES, V. N. In: Munanga, K. Superando o Racismo na escola. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MAIO, M. C. A história do Projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

NASCIMENTO, A. O negro revoltado. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

OLIMPIO, A. S. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: Munanga, K. Superando o Racismo na escola. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, I. Relações Raciais no Contexto Social na Educação e na Saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. 1º ed. Rio de Janeiro, Editora Quartet, 2012.

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*[online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40.

PEREIRA, J. B. B. A questão racial brasileira na obra de Florestan Fernandes. *Revista USP*, São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social da Universidade de São Paulo, nº 29, pp. 34-41, mar./mai. 1996.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RAMOS, G. O negro desde dentro. In: *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957.

REIS, V. Das Alianças entre os Malungos, de Gorée a Salvador, resistimos. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. (org.). *Escola Plural: a Diversidade está na Escola. Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 3. ed., São Paulo: Cortez / Brasília: UNICEF, 2012.

RODRIGUEZ, T. C. Movimento Negro no Cenário Brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990 – São Carlos; UFSCar, 2005.

SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do comopolismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHUCMAN, L. V. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2015. p. 56.

SILVA, J. F. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015

STAKE. R. E. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006

STREVA, J. M. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. Antropolítica. nº40. p. 20-53. 1º sem. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/432>> . Acesso em 16 set. 2019

TORRES, N. M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.