



## FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA – ALTAMIRA\*

### INITIAL TRAINING AND EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: AN EXPERIENCE IN THE PEDAGOGY COURSE AT UFPA – ALTAMIRA

Josiney da Silva Trindade<sup>1</sup>  
Vilma Aparecida de Pinho<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste estudo tivemos como objetivo analisar as contribuições da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” para formação inicial de professores/as pedagogos/as em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio da identificação das repercussões dos conceitos e discussões presentes nas produções textuais dos/as discentes. A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2021, em uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertada pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira. Os resultados apontam que, apesar de diversos elementos se fizeram presentes nas produções textuais dos discentes, importantes conceitos não foram trabalhados ou apareceram de forma pulverizada, o que evidencia: a) a necessidade de um trabalho mais detalhado e direcionado ao tratamento dos conceitos; b) as condições de inviabilidade do processo, devido à carga horária da disciplina ser reduzida (45h). Nesse sentido, uma carga horária maior e satisfatória possibilitaria um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais consistente.

**Palavras-chave:** Universidade pública. Racismo. Relações étnico-raciais. Formação inicial.

**Abstract:** In this study, we aimed to analyze the contributions of the discipline “Afro-Brazilian and African Education, History and Culture” to the initial training of teachers/pedagogues in Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), through the identification of the repercussions of the concepts and discussions present in the students’ textual productions. The subject was taught in the second half of 2021, in a class of the Degree in Pedagogy, offered by the Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira. The results point out that, despite several elements being present in the students’ textual productions, important concepts were not worked on or appeared in a pulverized way, which highlights the need for a more detailed work and directed to the treatment of concepts, which becomes little feasible due to the reduced workload of the discipline (45 hours). In this sense, a greater and satisfactory workload would enable a more efficient and consistent teaching-learning process.

**Keywords:** Public university. Racism. Ethnic-racial relations. Initial formation.

<sup>1</sup> Mestrando em Educação e Cultura – Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado em Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA). membro do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-8466>. E-mail: [josineytrindade@gmail.com](mailto:josineytrindade@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal Fluminense (UFF); professora associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando na Faculdade de Educação (FAE), do *Campus* Universitário de Altamira, e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>. E-mail: [vilmaaparecidapinho@gmail.com](mailto:vilmaaparecidapinho@gmail.com).

\* Artigo recebido em 24 de agosto de 2022. Aceito para publicação em 05 de dezembro de 2022.

## Introdução

Neste estudo tivemos como objetivo analisar as contribuições da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” para formação inicial de professores/as pedagogos/as em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa análise foi realizada por meio da identificação das repercussões dos conceitos e discussões presentes nas produções textuais dos/as discentes. A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2021 em uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira.

As universidades, em especial as públicas, exercem um importante papel social não só na produção de diversas tecnologias, mas também na produção e na democratização de conhecimentos científicos necessários e úteis à sociedade. Nesse contexto, Oliveira (2010) salienta que tais conhecimentos devem ser livres de posturas tendenciosas ou alinhados a interesses particulares de determinados grupos. No entanto, a autora alerta para o fato de que essas especificidades dos conhecimentos produzidos pelos/as intelectuais, que atuam nas instituições públicas de Educação Superior, não implicam necessariamente em uma suposta neutralidade de tais conhecimentos ou do/a pesquisador/a. Todavia, este/a último/a deve fazer o movimento de se atentar para o que efetivamente constitui a realidade e não para como que ele/a espera que essa realidade seja ou se apresente.

Dentre outras funções acumuladas pelas universidades está a de subsidiar a formação – tanto humana quanto profissional (inicial e continuada) – de professores/as que futuramente estarão capacitados/as para atuarem em outras diferentes instituições de ensino e que, teoricamente, estarão aptos/as a intervirem de forma positiva nos diferentes contextos, assim como na superação de diversos problemas que atravessam a sociedade e, conseqüentemente, a Educação no Brasil. Ainda sobre a formação de professores/as, Oliveira (2010) salienta que as acentuadas diferenças regionais, sociais, culturais e étnico-raciais que se fazem presentes em nosso país refletem diretamente sobre tal formação, de modo que não se pode padronizá-la, embora haja a necessidade da manutenção de conteúdos em caráter nacional; também não há formação sem que sejam consideradas as peculiaridades regionais e as diversas questões sociais importantes que atravessam a nossa sociedade.

Nesse sentido, no bojo das demandas que surgem na formação inicial e continuada de professores/as está a necessidade do desenvolvimento de competências para lidarem com a diversidade étnico-racial brasileira que adentra as salas de aula. Tal demanda surge pela própria formação histórica da nação brasileira e, principalmente, pela persistência do racismo e da discriminação racial, que resultam em desigualdades em nosso país – em particular nas nossas instituições

formais de ensino públicas e privadas. Como resultado da pressão feita pelo Movimento Negro, diversos mecanismos e dispositivos jurídicos foram criados com o objetivo de resolver ou, pelo menos, mitigar as desigualdades raciais no Brasil, em especial as existentes no campo educacional. Uma das principais medidas tomadas foi a sanção da Lei 10.639/2003 – um marco na luta por uma Educação Antirracista –, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Posteriormente, essa lei foi complementada pela Lei 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Como ressaltado por Oliveira (2010), a sanção desses dispositivos jurídicos refletiu diretamente nos cursos de licenciaturas, isto é, de formação de professores/as ofertados na Educação Superior (pública e privada), devendo tais cursos se adequarem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pelo Parecer CNE/CP 3/2004. Mediante esse conjunto de demandas que se apresentaram devido às novas exigências, muitos/as educadores/as enfrentam dificuldades para tratar tais questões que há muito tempo se faziam presentes no “chão da escola” e que agora, obrigatoriamente, devem constar nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas cotidianas. Mediante tais dificuldades, Lopes (2005) ressalta que é necessário auxiliar esses/as profissionais e lhes disponibilizar “pistas pedagógicas” que os/as coloquem “frente a frente” com esses novos desafios de aprendizagem que se apresentam.

É nesse contexto de enfrentamento e, principalmente, com objetivo de oferecer uma formação inicial que qualifique para a Educação das Relações Étnico-raciais e que se adequem às normativas da Resolução CNE/CP N° 1/2004, que os currículos dos cursos de graduação ofertados pelas universidades, particularmente os de licenciatura, sofreram algumas mudanças e passaram a incluir temáticas como raça, teorias raciais, relações raciais, História e Cultura Afro-brasileira, História e Cultura Indígena, entre outras. É nesse movimento de adequação – atendendo às demandas históricas de grupos étnico-raciais organizados em movimentos sociais e aos regulamentos presentes nos dispositivos jurídicos já mencionados – que é implementada a disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira.

Nesse sentido, para analisarmos as contribuições da referida disciplina na formação inicial de professores/as pedagogos/as em EREER, realizamos este estudo partindo de uma abordagem qualitativa, buscando compreender um nível de realidade que não pode ser reduzido a quantificações, de modo que nos atemos

a um orbe de crenças, significados, valores, preconceitos, ideias, hábitos e outros fenômenos que constituem a realidade social e estão intimamente ligados às peculiaridades do ser humano enquanto um ser que age e reflete sobre sua ação a partir da realidade vivenciada e compartilhada com seus pares (MINAYO, 2007).

Em relação aos dados analisados, eles foram coletados por meio da combinação de: a) pesquisa bibliográfica, tendo como base as referências bibliográficas da disciplina, a fim de elencarmos os principais conceitos trabalhados durante o processo de ensino-aprendizagem; e b) pesquisa documental, tendo como fonte as produções textuais dos/as discentes que foram apresentadas como atividade final e como requisito parcial para aprovação na disciplina. Gil (2008) ressalta que há certa semelhança entre esses dois tipos de pesquisa, que acabam por se diferenciar pela natureza de suas fontes. Ainda segundo o autor, enquanto a primeira toma por base as contribuições de diversos autores sobre determinado tema, a segunda se fundamenta em materiais que ainda não foram tratados analiticamente ou ainda podem passar por um processo de reelaboração em virtude dos objetivos da pesquisa.

No que tange à organização deste estudo, ele está configurado da seguinte maneira: na primeira seção, realizamos uma breve descrição da disciplina mencionada e do plano de ensino; na segunda, apresentamos os conceitos básicos e, ao mesmo tempo, indispensáveis nas discussões que se sucederam; e, na terceira, analisamos como as discussões e os conteúdos trabalhados na disciplina se fizeram presentes nas produções textuais dos/as discentes.

### **A disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” e o plano de ensino**

A inclusão da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, é resultado das demandas históricas apresentadas pelas populações negras e reivindicadas pelo Movimento Negro (MN). Essa disciplina obrigatória, ofertada regularmente e possui carga horária de 45 horas; traz em sua ementa conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, populações negras da diáspora de África na modernidade, História do Negro no Brasil, aspectos específicos da construção do racismo brasileiro, construção do mito da democracia racial, projeção do racismo nos setores sociais brasileiros, sociologia do negro brasileiro e educação e diversidade étnico-racial.

Além disso, com ela, tem-se como objetivo compreender conceitos e epistemologias a fim de fundamentar reflexões e práticas pedagógicas sobre a História e a Cultura da população negra brasileira, possibilitando um enfoque histórico sobre

as relações raciais no Brasil, assim como sobre as manifestações e especificidades do racismo brasileiro, as teorias sociais sobre raça e racismo, as políticas de ação afirmativa para as populações negras, etc. Tais temáticas são trabalhadas dando ênfase ao contexto escolar, entendendo esse último como espaço de tensionamento do lugar do negro no currículo, assim como das posturas da comunidade escolar, que pode adotar práticas transformadoras ou reprodutoras de preconceitos, discriminações e exclusões baseadas em diversos marcadores sociais, dentre esses, o de raça e etnia.

Os trabalhos com os referenciais teóricos, assim como todas as outras atividades, ocorreram na modalidade *online*, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se tornou obrigatório no decorrer da pandemia causada pelo SARS-CoV-2. Esse foi o momento em que foi ministrada pela primeira vez. O processo de ensino-aprendizagem ocorreu tanto de forma síncrona, por meio de videoconferência via *Google Meet* e *Zoom Cloud Meetings*, como de forma assíncrona, por meio de fóruns, e-mail, listas de discussão, estudos dirigidos, canais virtuais e blogs. Foram utilizadas essas duas modalidades de comunicação pela necessidade de ser garantida a qualidade e a eficiência nas interações entre as/os discentes e a/o docente no decorrer da disciplina, a fim de que eventuais dúvidas e dificuldades fossem sendo sanadas, de modo que não houvesse prejuízos na aprendizagem dos/as discentes.

A avaliação se deu de forma processual, levando em conta a participação e o desenvolvimento por parte dos/as discentes nas atividades que foram propostas pelo/a docente. A avaliação de caráter processual importa no acompanhamento e orientação do percurso acadêmico de cada discente, assim como da própria dinâmica didático-pedagógica docente na condução e desenvolvimento do plano de ensino. De acordo com Lordêlo, Rosa e Santana (2010, p. 18), podemos compreender a avaliação processual como “uma prática ideal de regulação da aprendizagem”, isso porque ela possibilita que o discente tome consciência de seu percurso de aprendizagem. Ainda segundo os/as autores/as, esse tipo de avaliação tem um caráter formativo, pois permite: fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos; e, modificar estratégias do processo.

Os conceitos foram atribuídos ao final de cada atividade, tendo como base o envolvimento, as discussões e as produções textuais realizadas pelos/as discentes. No final da disciplina, o/a discente foi aprovado/a quando obteve o conceito igual ou superior BOM e frequência igual ou superior a 75%, conforme definido nos regulamentos da instituição.

## Os principais conceitos abordados durante a disciplina

A Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira, ainda que não denominadas nesses termos, já vinham sendo reivindicadas há um considerável tempo pelo Movimento Negro, tendo em vista as necessidades de combate ao racismo nas instituições públicas e privadas de ensino; de serem desconstruídos diversos estereótipos criados sobre os/as negros/as; de estudar a história do continente africano e de seus povos; de valorizar a luta dos/as negros/as no Brasil; de estudar as culturas negras brasileiras e a importância do/a negro/a na formação da sociedade brasileira. A Lei 10.639/2003, fruto das lutas antirracistas, representa um importante avanço na forma como o Estado e, conseqüentemente, o sistema de ensino brasileiro vinha considerando os/as negros/as no currículo oficial que estava sendo trabalhado nas inúmeras instituições de ensino de todo o país. No entanto, muito mais que dispositivos jurídicos, é preciso que haja um processo reeducativo, dentro do qual se faz necessário “conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir as ideias e noções e práticas que, até então, ampararam as desigualdades raciais e que se fazem presentes em todos os níveis de ensino” (SOUZA; CROSSO, 2007, p. 21).

Nesse sentido, juntamente com o desenvolvimento de políticas educacionais antirracistas, e por consequência das mudanças no currículo nacional, também se fez necessária a reavaliação do processo de formação inicial e continuada de professores/as, de modo que o racismo, o preconceito racial, a discriminação racial e outras violências correlatas sejam problematizadas pelos/as educadores/as, possibilitando que estes/as possam adotar, no “chão da escola”, práxis pedagógicas e educativas antirracistas. Com isso, a Resolução CNE/CP Nº 1/2004 – 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, a serem observadas pelas instituições brasileiras de ensino, em especial, aquelas que oferecem formação inicial e continuada de professores/as – se constitui como um importante aporte jurídico, dando bases legais para a oferta de uma formação antirracista, a qual prepara e qualifica educadores/as para uma prática pedagógica emancipadora.

É nesse contexto e nesse entendimento que, durante a disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas”, procuramos trabalhar alguns importantes conceitos – como raça, racismo, racialismo, discriminação racial, preconceito racial entre outros – e, em especial, na caracterização do racismo brasileiro, esse último continuamente desqualificado pelo “mito da democracia racial”.

Uma das nossas primeiras preocupações em sala de aula foi de delimitar o sentido, que “raça” é comumente trabalhada pelo MN, pelos intelectuais antirracista e, em especial, ali naquele contexto de disciplina. Ressaltamos que “raça” não estava sendo entendida unicamente como uma categoria demandada no processo de resis-

tência ao racismo brasileiro, mas principalmente como categoria analítica e política indispensável, pois, como ressaltado por Guimarães (2009), ela se constitui como a única capaz de revelar que as discriminações e desigualdades forjadas pela noção de “cor” são de cunho racial e não unicamente de classe. Ainda de acordo com o autor, tal entendimento em relação ao constructo de “raça” requer dois pressupostos: o primeiro é que não existem raças biológicas, ou seja, não há na espécie humana nenhuma característica que possa ser usada como critério científico que corresponda à “raça”; e o segundo é que esse conceito só tem existência nominal, efetiva e eficaz no mundo social e, conseqüentemente, só nele possui realidade plena.

Somando-se a isso, importa salientar que a categoria “negro/a” estava sendo utilizada em alguns momentos como critério de classificação quanto à raça/cor, referindo-nos a pessoas pretas e pardas, no mesmo sentido em que é usada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em outros momentos, estava sendo utilizada como categoria de análise e como categoria política, visto que *ser negro* ou *ser negra* apresenta variadas formas de identificação pelos/as próprios/as negros/as. Assim, eles/as podem se apropriar dessa categoria como instrumento de reivindicação de uma identidade negra, que pode ocorrer, dentre outras formas, “tanto pelo viés de uma valorização da afrodescendência quanto por uma produção cultural de etnicidade ligada à ideia de diáspora africana, e também politicamente, através da luta antirracista” (SCHUCMAN, 2010, p. 49).

Outra questão também trabalhada foi o Racismo Científico ou Teorias Racialistas ou Racialismo. Buscamos com isso evidenciar os principais postulados desse movimento pseudocientífico que, de acordo com Tzvetan Todorov (1993 p.110-111), filósofo e linguista búlgaro radicado na França, tinham por base cinco ideias principais: 1ª) existiam raças humanas; 2ª) existia uma interdependência entre o físico e o moral; 3ª) o comportamento do indivíduo estava condicionado, em grande parte, à influência do grupo racial-cultural ao qual ele pertencia; 4ª) havia uma hierarquia universal de valores, na qual a raça branca era naturalmente superior às demais; e 5ª) as políticas baseadas no saber, em que “a submissão das raças inferiores, ou mesmo sua eliminação, pode ser justificada pelo saber acumulado a respeito das raças”.

Ainda buscamos trabalhar os conceitos de racismo, discriminação racial e preconceito racial. Assim, enfatizamos que o *racismo* se configura como uma ideologia e como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2003, p. 8). Já o *preconceito racial*, como salientado por Lopes (2005, p. 188), corresponde a uma “ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória”. E no que diz respeito à *discriminação racial* propriamente dita, podemos entendê-la como “atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas” (LOPES, 2005, p. 188).

## Atividades desenvolvidas e produções textuais

A disciplina ocorreu de forma blocada, sendo os encontros formativos (síncronos) realizados entre os dias 24 de setembro e 07 de outubro de 2021, pela plataforma do *Google Meet* e *Zoom Cloud Meetings*, devido à pandemia da Covid-19. Nesse contexto, buscamos organizar as atividades de ensino-aprendizagem de modo que os/as discentes pudessem ter um aproveitamento satisfatório da formação planejada. As atividades foram distribuídas nas cinco fases a seguir:

1. Aulas expositivas realizadas pelo/a docente que ministrou a disciplina. Nessas aulas, foram discutidas algumas questões referentes aos conteúdos (alguns conceitos básicos e indispensáveis, que fundamentaram as atividades posteriores);
2. Apresentação dos referenciais teóricos a serem trabalhados na disciplina e de organização de seminários que aconteceriam posteriormente. Os seminários foram realizados por 15 duplas de discentes (cada dupla responsável por um texto);
3. Realização dos seminários, tendo como referencial teórico parte do material utilizado no curso Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), publicado em 2010 como edição especial pelo Cadernos Penesb. Foram eles (Quadro 1):

**Quadro 1 – Conteúdos e referenciais trabalhados na disciplina**

24/09/2021	História da África	Mônica Lima
27/09/2021	Tráfico de “escravos” e escravidão na América Portuguesa	Gabriel Aladrén
28/09/2021	Escravidão e alforria na América Portuguesa	Gabriel Aladrén
29/09/2021	Quilombos, revoltas e fugas	Matheus Serva Pereira
30/09/2021	Irmândades, festas e sociabilidade negra no Brasil	Larissa Viana
01/10/2021	A família “escrava”: possibilidades e experiências	Camila Marques
04/10/2021	Escravidão e cidadania no Brasil	Keila Grinberg
05/10/2021	Abolição e abolicionismo	Eric Brasil/Camila Mendonça
06/10/2021	Racialização e mobilização negra	Carolina Vianna Dantas
07/10/2021	Movimento Negro no Brasil Republicano	Amílcar Araújo Pereira
08/10/2021	Diversidade cultural, reparação e direitos	Martha Abreu
11/10/2021	O negro na literatura	Márcia Maria de Jesus Pessanha
12/10/2021	Subjetividade e negritude	Maria das Graças Gonçalves
13/10/2021	Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo	Kabengele Munanga
14/10/2021	Raça, currículo e práxis pedagógicas	Iolanda de Oliveira/Mônica Pereira do Sacramento

Fonte: Elaborado pelo/a autor/a.



4. Realização de uma pequena pesquisa, na qual os/as discentes, organizados em três grupos de dez pessoas (Grupo 01, Grupo 02 e Grupo 03) escolheriam um espaço de sua comunidade para investigar as questões raciais que ali se fazem presentes;
5. Produção textual, na qual os/as discentes, a partir dos referenciais teóricos trabalhados e a partir dos dados coletados em suas pesquisas, elaboraram um *paper*, articulando os conceitos trabalhados, discussões que aconteceram em sala e as pesquisas realizadas por eles/as. Salienta-se que a quinta fase foi a culminância das fases anteriores e que nossa análise parte, principalmente, das ideias presentes nas produções textuais que foram elaboradas nessa fase pelos/as discentes.

Primeiramente, considerando os conceitos trabalhados e as discussões que se deram na sala de aula, buscamos observar como esses/as estudantes de graduação percebem o racismo e suas consequências na sociedade brasileira. Sobre essa questão, eles/as escrevem o seguinte:

O racismo tem sido considerado um dos principais problemas enfrentados pela sociedade em vários ambientes como nas ruas, no ambiente de trabalho, no ambiente escolar. Ele tem se manifestado de forma velada através de falas, brincadeiras, apelidos, piadas, atos pejorativos, o que faz com que haja violência, exclusão, preconceito racial, desigualdade social, dentre outros (PAPER – Grupo 03).

É interessante observar como o racismo é percebido pelos/as discentes, isto é, como um problema social importante que *se manifesta de forma velada* e que desemboca em violência, exclusão, preconceito racial, desigualdades, etc. Esse “racismo velado” e suas consequências, ambos apontados pelos/as graduandos/as, há muito tempo vem sendo interpretado por alguns estudiosos como, por exemplo, Fernandes (2007) que entendia esse processo como uma “ambiguidade axiológica”, pois, embora haja uma repulsa aos valores vinculados e herdados da ordem escravocrata, no plano da ação concreta e direta tais valores ganham força e direcionam comportamentos.

Munanga (2010) também tem falando das especificidades do racismo brasileiro e ressaltado que é comum haver uma dificuldade por parte dos/as brasileiros/as de perceberem-se e confessarem-se como racistas, havendo, assim, uma crença em uma suposta “democracia racial” e, por isso, produzindo uma complexidade no processo de compreensão e de decodificação do racismo em nosso país, que se apresenta de forma muito singular, se o compararmos com as manifestações desse fenômeno em outros países como África do Sul, Alemanha e Estados Unidos da América (EUA).

No entanto, como percebido pelos/as discentes, apesar dessa natureza “velada” ou não assumida objetivamente, o racismo brasileiro resulta em diversas consequências como violências, exclusão e desigualdades. Nesse sentido, Hasenbalg

(2005), fazendo uma crítica a alguns estudiosos, enfatiza que há uma fragilidade no entendimento do preconceito e da discriminação racial como remanescentes do regime escravocrata e como uma anomalia na sociedade capitalista. Para o autor, a tenacidade da estratificação, assim como das novas fontes de discriminação, dever ser “funcionalmente relacionada aos ganhos materiais e simbólicos que cabem ao grupo superior” e devem ser “procuradas nos variados interesses dos grupos brancos que obtêm vantagens da estratificação racial” (HASENBALG, 2005, p. 84).

Apesar dessa percepção sobre as consequências do racismo no Brasil, é importante salientar que os/as discentes tratam o racismo como um fenômeno que se desenrola nas relações cotidianas interpessoais, o que aponta para a necessidade de, no processo formativo, serem ampliadas as discussões sobre a extensão desse fenômeno, enfatizando sua dimensão institucional e estrutural, em particular na sociedade brasileira. Em sua dimensão institucional, podemos entendê-lo como aquele racismo que “instaura-se no cotidiano organizacional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando de forma ampla, mesmo que difusa, desigualdades e iniquidades” (IPEA, 2007, p. 216); e, em sua dimensão estrutural, podemos defini-lo como “o modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Os/as discentes também expuseram como o racismo tem sido discutido em âmbito nacional, embora ainda haja um discurso de “democracia racial” bem presentes no Brasil. Eles/as escrevem o seguinte: “Sabemos que o Brasil é cheio de preconceito e onde o racismo se torna cada vez mais forte nos dias atuais, mas no momento atual, apesar de ainda haver a ideia da democracia racial, o racismo é muito mais falado no país, se comparado a antigamente” (PAPER – Grupo 02).

De fato, a luta antirracista no Brasil ganhou uma maior visibilidade e obteve uma perceptível projeção nacional, principalmente depois da reorganização do Movimento Negro em 1978. Quando comparamos às outras duas fases do Movimento Negro, que são louvavelmente descritas em Domingues (2007), observamos que essa nova fase – fortemente inspirada pela conjuntura política de empolgação e efervescência que tomara conta do país sob processo de redemocratização – marca o início de novas posturas desse movimento, pois, além da significativa circulação de influências políticas e intelectuais vindas do continente africano e dos EUA, suas pautas foram marcadas por um forte embate contra o mito da democracia racial e o racismo, refletindo também na luta de classes, isto é, havia uma ideologia política que buscava uma mudança substancial na sociedade brasileira.

Em relação à suposta “democracia racial” brasileira, citada pelos estudantes, Fernandes (2021) ressalta que ela não surge instantaneamente no regime republicano brasileiro, mas que sua gestação se inicia ainda na sociedade escravocrata,

onde ela, embora fosse usada para desqualificar o caráter violento e degradante da relação senhor-escravo, não possuía uma real razão de ser, visto que a própria natureza das relações raciais então estabelecidas requeria que houvesse “a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação racial – ou para legitimar a ordem escravocrata estabelecida, ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava” (FERNANDES, 2021, p. 275).

Em relação ao contexto escolar, os/as discentes apresentaram em seus textos algumas ponderações e observações sobre a ação da escola e dos/as professores/as. Também discutiram como as questões raciais estão ou não estão sendo tratadas nas escolas. Em relação ao papel da escola e dos/as professores/as eles escrevem:

A ação da escola e a prática pedagógica são de fundamental importância no trato dessas questões, pois elas requerem um olhar atento e reflexivo sobre os conteúdos e materiais didáticos trabalhados em sala, assim como, sobre a atitude da instituição e dos educadores em relação aos estudantes negros, buscando-se estimular debates sobre como o racismo, à discriminação e o preconceito se apresentam na sociedade (PAPER – Grupo 01).

A esse respeito se sabe que, mesmo depois de legitimada por meio de diversos dispositivos jurídicos, a efetivação de uma educação antirracista ainda se apresenta como um grande desafio, ora devido à crença na ausência do racismo ora pelo entendimento da luta antirracista como uma tarefa fadada aos/as negros/as brasileiros/as, em que a pessoa branca, quando muito, assume o papel de “ajudar” ou “auxiliar” sem assumir práticas de fato antirracista. Há assim, um grande desafio no cotidiano da escola quando se fala em Educação das Relações Étnico-raciais e, conseqüentemente, em temas ainda sensíveis como o racismo e a discriminação racial, em que o/a professor/a assume um papel de neutralidade ou de omissão em relação ao problema. No entanto, é no contexto escolar que a instituição de ensino e os/as educadores/as, em especial os/as brancos/as, devem se sensibilizar e tomar consciência de suas responsabilidades na promoção da igualdade racial e com uma prática pedagógica comprometida com a questão racial (OLIVEIRA, 2011).

É interessante observar que, juntamente com a percepção a respeito da importância do trato da questão racial na escola, os discentes percebem as dificuldades que muitos/as docentes encontram ao lidar com tal questão no “chão da escola”. Sabe-se que, com a Lei 10.639/2003 e com a Lei 11.645/2008, tornou-se obrigatória às escolas a adoção de uma prática educativa que se dedique à desconstrução de diversos estereótipos e preconceitos historicamente criados a respeito da população negra. No entanto, mesmo passados dezenove anos da Lei 10.639/2003 e quatorze anos da lei 11.645/2008, pode-se observar ora a resistência ora a falta de preparo de muitas escolas e professores/as em tratar a questão racial. A esse respeito, considerando suas

experiências e pesquisas bibliográficas e empíricas realizadas durante a disciplina, os/as discentes escrevem: “Muitos professores não sabem como trabalhar a questão racial em sala, pois não tiveram formação para lidar e enfrentar algumas situações preconceituosas que ocorrem no ambiente escolar tanto de forma direta quanto indiretamente” (PAPER – Grupo 01). Ainda sobre essa questão eles relatam:

Nas escolas, há uma escassez de conhecimentos sobre a cultura em questão, por falta de conhecimento dos professores ou a falta da prática em sala. E é importante essa abordagem, já que nossa população é composta majoritariamente por pessoas pretas e pardas, além de o racismo ser um problema persistente. É importante trabalhar conteúdos étnico-raciais para ampliação dos conhecimentos que serão repassados às futuras gerações, sabendo as lutas encaradas até aqui e as que ainda estão em processo (PAPER – Grupo 03).

Essa dificuldade, muitas vezes consequência de uma formação alheia a tais temáticas, corrobora para o silenciamento do problema que comumente surge dentro da escola e, do mesmo modo, contribui para a perpetuação do racismo e das violências correlatas no ambiente escolar. Nesse sentido, como ressaltado por Coelho e Coelho (2021), o combate ao racismo não se faz apenas com mudanças nas matrizes curriculares das instituições de ensino. É necessário que haja discussões/reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre as abordagens didático-pedagógicas e sobre as consequências do racismo em crianças e adolescentes.

Ainda sobre essa questão, salientamos que essas discussões/reflexões precisam ser precedidas de formação inicial e continuada sensíveis a esses temas. A esse respeito, os/as discentes discorrem que:

É evidente que a formação inicial e continuada de professores favorece a abordagem dessa temática em sala, no sentido de que eles se sentem mais seguros. A compreensão contribui para que não ocorra a omissão ao se deparar com atitudes racistas em ambientes escolares e não escolares e para que ocorra essa quebra da supervalorização da cultura eurocêntrica (PAPER – Grupo 02).

No que se refere à formação em EREER, a Resolução CNE/CP Nº 1/2004 estabelece que as instituições de Ensino Superior deverão incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ofertam “a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004). No entanto, como podemos observar em Diallo e Lima (2022), as modificações curriculares estão mais ligadas aos esforços de professores/as ou pesquisadores/as da área do que motivados por exigências legais. Além disso, nem sempre é possível identificar um envolvimento institucional robusto.

Com a implementação de dispositivos jurídicos antirracistas no campo educacional, como a Lei 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP Nº 1/2004, esperava-se que educação escolar assumisse um caráter de valorização das diferenças, com condições favoráveis de superação do racismo e ao desenvolvimento dos/as estudantes. Obviamente, é utópico pensar que somente a intervenção da escola seria suficiente para superar o racismo, visto que ele se manifesta em toda sociedade e não somente no contexto escolar. Na verdade, seria injusto lhe atribuir tamanha responsabilidade. Entretanto, a escola possui um papel importante na luta antirracista, que é o de oferecer aos seus estudantes uma educação que respeite e valorize as diferenças independentemente da origem social, raça, gênero etc.

Apesar dos avanços na legislação, Sales (2016) assinala que muitas vezes há um tratamento reducionista da cultura afro-brasileira em sala aula. Ao invés de proporcionar nessa disciplina um espaço de reflexão e valorizar a cultura negra, a forma como os conteúdos são ensinados tende a reproduzir os estereótipos do negro como escravo, submisso e cativo. Essa imagem não contribui para o desenvolvimento de um sentimento de orgulho e admiração pelos estudantes negros. Nesse sentido, há uma disparidade entre o que foi proposto pela lei e o que está sendo praticado nas escolas. Logo, é preciso haver uma mudança de postura das escolas e dos profissionais que ministram essa disciplina, pois para alcançar resultados significativos no combate ao racismo é preciso que a lei seja executada na íntegra.

Outra questão importante colocada pelos/as discentes é a falta de compreensão da Lei por parte dos/as profissionais que atuam nas escolas. Eles relatam:

Podemos ver que, ao que se trata da lei, *há pouco conhecimento, e que em boa parte dos índices apresentados está nítida a falta de compreensão da lei. Lei essa que se mais explorada e compreendida seria possível criar meios e capacitação para educadores a fim de se construir ações que impeçam e paralisem o preconceito de cunho pejorativos relacionados à diversidade cultural afro-brasileira e africana, como fator principal de nossa sociedade (PAPER – Grupo 03).*

Sobre essa questão, Gomes e Jesus (2013) relatam que, para que haja avanço na luta antirracista nas escolas, é preciso compreender o desenvolvimento da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares, bem como conhecer seus limites e saber suas ações. Não é uma tarefa fácil superar o racismo em qualquer contexto, mas mapear práticas pedagógicas que estimulem o combate a essa prática já contribui com essa luta. No entanto, a despeito das inúmeras experiências bem-sucedidas, a falta de formação e de conhecimentos por parte de professores/as limita suas práticas em sala de aula e o papel emancipador da educação, pois, ao invés de combater, acaba por reforçar a reprodução do racismo.

## Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar as contribuições da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” para formação inicial de professores/as pedagogos/as em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio da identificação das repercussões dos conceitos e discussões presentes nas produções textuais dos/as discentes. A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2021, entre 24 de setembro a 14 de outubro de 2021, com carga horária de 45h, em uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertada pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira.

Ao analisar as produções textuais dos/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia, observamos que eles/as apresentaram diversos elementos que se fizeram presentes nas discussões realizadas durante as aulas e atividades ocorridas em sala de aula, evidenciando a importância de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a participação dos/as estudantes, de modo que eles se apropriem dos conteúdos ministrados e, a partir disso, elaborem suas próprias reflexões e conhecimentos. No entanto, apesar da presença de diversos elementos trabalhados e discutidos em sala de aula, os/as discentes tratam o racismo como um fenômeno que se desenrola nas relações cotidianas interpessoais, o que evidencia a necessidade de, no processo formativo, serem ampliadas as discussões sobre a extensão desse fenômeno, enfatizando sua dimensão institucional e estrutural, em particular na sociedade brasileira.

Além disso, além dos conceitos de “racismo”, nas produções textuais dos/as discentes, importantes conceitos não foram trabalhados ou apareceram de forma pulverizada. Mediante essa dificuldade, salientamos a necessidade de um trabalho mais detalhado e direcionado ao tratamento dos conceitos, o que se torna pouco viável devido a carga horária da disciplina ser reduzida (45h) e, também, por essa disciplina ocorrer de forma blocada, ou seja, no decorrer de duas semanas. Nesse sentido, uma carga horária maior e satisfatória possibilitaria um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais consistente.

De modo geral, apesar da reduzida carga horária e da resistência por parte de alguns/mas estudantes na discussão da questão racial na Educação, foi possível observar o comprometimento da turma e o envolvimento nas discussões e debates ocorridos em sala de aula, o que, de certo modo, evidencia a abertura dos/as discentes à temática e oferece indícios de uma maior sensibilidade profissional desses/as futuros/as professores/as, no que se refere ao rompimento do silêncio e da omissão diante do racismo, do preconceito racial e da discriminação racial no cotidiano escolar.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098>. Acesso em: 30 set. 2022.
- DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. contínuo, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198808>. Acesso em: 30 set. 2022.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100 – 122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. Ed. São Paulo: Editora Global, 2007.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWpXbmd4YnQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005 [1978].
- IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Boletim de políticas sociais – acompanhamento e análise**. São Paulo: IPEA, 2007. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=145](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=145). Acesso em: 17 set. 2022.
- LOPES, Vera Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LORDÊLO, José Albertino; ROSA, Dora Leal; SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4555>. Acesso em: 27 set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabenguele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: [https://biblio.flch.usp.br/Munanga\\_K\\_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf](https://biblio.flch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf). Acesso em: 17 set. 2022.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3, **PE- NESB**, 2003. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/ Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf). Acesso em: 30 ago. 2022.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Especial Curso ERER**. Niterói: Caderno Penesb, Edição Especial, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 31, 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/120>. Acesso em: 30 set. 2022.

SALES, Simone de Fátima Vieira. **Os desafios de implantação efetiva da lei 10.63/2003 nas escolas**. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000283>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOUZA, Ana Lucia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.