

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO NAS LICENCIATURAS DA UFMS – CPTL

Pablo Afonso Silva<sup>1</sup>

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7927-7955>

Andresa Fernanda da Silva<sup>2</sup>

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0381-0952>

### RESUMO

O presente trabalho objetiva realizar análises acerca da formação inicial de professores referente a educação das relações étnico-raciais, uma vez que o exercício da profissão docente exige constante aperfeiçoamento e o ser professor é (re)construído e (re)significado diariamente na escola. Neste sentido, os cursos de formação necessitam trazer reflexões sobre a diversidade étnico-racial, o racismo e o preconceito presentes em sala de aula. Tendo esses aspectos em vista, a pesquisa segue em uma abordagem qualitativa, desenvolvida com alunas(os) dos cursos de licenciatura em geografia, história e matemática regularmente matriculadas(os) a partir do 5º Semestre na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas. Além disso, buscamos explicitar o alcance dos referidos temas na formação inicial, na tentativa de contribuir para uma prática docente significativa em sala de aula. Por fim, ressaltamos que a presença de discussões e disciplinas sobre a temática "étnico-raciais" é essencial para a formação de professores e, mesmo com a promulgação da lei 10.639/03, há cursos que ainda não adequaram seus currículos.

**Palavras-chave:** Formação docente, Relações étnico-raciais, Diversidade cultural.

1

## TEACHER TRAINING FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS: A STUDY IN UFMS LICENSES – CPTL

### ABSTRACT

The present work aims to carry out analyzes about the initial teacher education regarding the education of ethnic-racial relations, since the exercise of the teaching profession requires constant improvement and being a teacher is (re) constructed and (re) meaning daily at school. In this sense, training courses need to bring reflections on ethnic-racial diversity, racism and prejudice present in the classroom. With these aspects in mind, the research follows a qualitative approach, developed with undergraduate students in geography, history and mathematics regularly enrolled from the 5th Semester at the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas. In addition, it seeks to make explicit the scope of these themes in initial training, in an attempt to contribute to a meaningful teaching practice in the classroom. Finally, it is emphasized that the presence of discussions and disciplines on the "ethnic-racial" theme is essential for teacher training and, even with the enactment of Law 10.639/03, there are courses that have not yet adapted their curriculum.

**Keywords:** Teacher education, ethnic-racial relations, Cultural diversity.

<sup>1</sup> Graduando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GForP/UFMS/CPTL). E-mail: [pabloafonsoilva@hotmail.com](mailto:pabloafonsoilva@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC). E-mail: [andresa.fernanda1606@gmail.com](mailto:andresa.fernanda1606@gmail.com).

# FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: UNA INVESTIGACIÓN DE LOS CURSOS DE LA UFMS-CPTL

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar análisis sobre la formación inicial del profesorado en relación con la educación de las relaciones étnico-raciales, dado que el ejercicio de la profesión docente requiere una mejora constante y ser un maestro se (re) construye y (re) significa diariamente en la escuela. En este sentido, los cursos de capacitación deben aportar reflexiones sobre la diversidad étnico-racial, el racismo y los prejuicios presentes en el aula. Con estos aspectos en mente, la investigación sigue un enfoque cualitativo, desarrollado con estudiantes universitarios de geografía, historia y matemática matriculados regularmente desde el 5º semestre en la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas. Además, busca hacer explícito el alcance de estos temas en la capacitación inicial, en un intento de contribuir a una práctica docente significativa en el aula. Finalmente, se enfatiza que la presencia de discusiones y disciplinas sobre el tema "étnico-racial" es esencial para la formación de docentes e, incluso con la promulgación de la Ley 10.639/03, hay cursos que aún no han adaptado sus planes de estudio. **Palabras clave:** Formación Docente, Relaciones Étnico-raciales, Diversidad Cultural.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surge como resultado de uma comunicação oral, intitulada "Articulações entre Currículo e Formação de Professores: Diversidades e Desafios", a qual foi apresentada no 5º Seminário sobre Currículo, Cultura e Identidade (5º SECCULTI), durante o segundo semestre de 2019, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). A intenção de ampliar a presente pesquisa para publicação, busca apresentar os resultados quantitativos de questionário aplicado a estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia, em Matemática e em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do câmpus de Três Lagoas (CPTL), sobre a importância de discutir as relações étnico-raciais em sala de aula, visando à formação de professores. Os alunos e as alunas participantes da pesquisa estão matriculados, regularmente, nas disciplinas de estágio. Dessa forma, suas participações ativas no tema, atual e de suma importância, parecem-nos fundamentais para uma formação que aproxime discentes, futuros docentes, da educação básica em conformidade com as mudanças que ocorrem na sociedade.

Desse modo, ao longo da discussão apresentada, buscamos esmiuçar a importância do ensino da educação das relações étnico-raciais nos bancos da escola e da universidade, contemplando, inicialmente, sua história com a promulgação da Lei n. 10.639/2003 e seu impacto na formação dos futuros docentes que atuarão em sala de aula.

Nesse sentido, na primeira parte do texto, será apresentado um levantamento histórico da “trajetória” da lei, resultado das lutas incessantes do movimento negro<sup>3</sup> e de parte do campo educacional, no qual o combate ao racismo e a discriminação racial.

O Movimento social negro surge, [...] das lutas travadas no cotidiano da população negra brasileira. Entretanto, o que marca uma profunda diferença entre o Movimento Negro e o conjunto dos demais movimentos sociais e populares que emergiram no Brasil nos anos 70, é a história. Para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. Ao emergir na cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo que marcou os anos 70, o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir na construção uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil [...] (CARDOSO, 2001, p. 10).

Para Dias (2012), o movimento negro, no Brasil, tem uma vigorosa articulação na década de 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Como coloca Pinto (1992), tem como objetivo central uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica dos alunos, já que negros e negras continuam, ainda, sendo, sistematicamente, ignorados no campo da educação.

A segunda parte do debate proposto, por sua vez, analisa o impacto do estudo sobre a educação das relações étnico-raciais, especialmente, nos cursos de Licenciatura da UFMS/CPTL, contextualizando, teoricamente, o olhar de formação dos futuros professores e das futuras professoras, junto à ausência/presença das questões étnico-raciais nos currículos de seus respectivos cursos.

A apresentação conta com gráficos produzidos e dados sistematizados pelos autores com base nos questionários respondidos pelos alunos dos cursos de Geografia, de Matemática e de História. A análise dos gráficos evidencia o impacto da presença e da ausência dos estudos sobre as questões étnico raciais no ensino superior. Além disso, tivemos um olhar atento para a construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos que foram trabalhados.

## **RACISMO: FATOR LIMITANTE À DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO**

A sociedade vive, desde sempre, momentos de confronto com os campos do conhecimento, especificamente, quando se trata das ciências humanas. A história

---

<sup>3</sup> O uso da terminologia “negro” passou por um processo de resignificação ao longo do tempo, com o trabalho árduo de luta do movimento social negro em recontar a história do negro no Brasil. O termo introduziu-se como valor à cultura afro-brasileira, evocando, com orgulho, sua origem, propriamente, africana. (ROCHA, 2010).

relata, nesse sentido, por exemplo, a inquisição, a passagem pelos regimes ditatoriais vividos pelo mundo e as mais recentes formas de repressão aos saberes, em especial, o científico.

Hoje, mais do que nunca, é preciso debater determinados temas para além dos muros das universidades, visto que, dessas discussões, surge todo o conhecimento científico e, dado o enfoque do presente trabalho, especialmente, o conhecimento acerca das ciências humanas, é indiscutível o fato de que assuntos deveras complexos, a exemplo das relações étnico-raciais, são pouco discutidos nos diversos setores da sociedade e quando discutidos, em sua maioria, são mal compreendidos por uma parcela significativa da comunidade. É nessa perspectiva que a educação, como um todo, dado o importante papel social que exerce, deve se empenhar nas discussões teóricas e ser a um só tempo, também, árdua em sua prática, para que seja possível a construção de novos caminhos para uma educação de qualidade, preocupada, sobretudo, com o social, para além de sua própria retórica.

Nos moldes citados, sobre tal educação inovadora, como deve ser, Gomes (2012) enfatiza que

[...] embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012, p. 99).

É necessário dar ênfase, desde o princípio, ainda na formação inicial de professores, às discussões acerca das relações étnico-raciais, por meio da educação destes a respeito do tema. Compreendemos, portanto, que o exercício da docência exige constante aperfeiçoamento do docente e, além disso, a compreensão de que o ser professor é construído e (re)significado, diariamente, na escola.

O estudo das relações étnico-raciais não é um fenômeno isolado: possui amparo jurídico por meio de leis que têm como objetivo contribuir para uma educação mais justa e menos positivista. Disciplina que se refere à análise histórica dos fatos, de modo que, as vozes da cultura africana e dos afro-brasileiros possam ser ouvidas (ao menos é o que prescreve a formalidade jurídica).

Contudo, é oportuno registrar que as leis, que trazem consigo o dever de educar, também, em relações étnico-raciais, não surgiram por espontânea vontade daqueles que detêm o “poder” (nesse caso, o legislativo brasileiro). Ao contrário, concretizaram-se graças às lutas e às formas de resistência do povo negro. Lutas essas que tiveram início desde a chegada do primeiro escravo no Brasil, como bem descreve Albuquerque e Filho (2006).

As sociedades escravistas nas Américas foram marcadas pela rebeldia escrava. Onde quer que o trabalho escravo tenha existido, senhores e governantes foram regularmente surpreendidos com a resistência escrava. No Brasil, tal resistência assumiu diversas formas. A desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas. Fugir sempre fazia parte dos planos dos escravos. [...] Por vezes os cativos se ausentavam apenas por tempo suficiente para pressionar o senhor a negociar melhores condições de trabalho, moradia e alimentação, para convencê-lo a dispensar um malvado feitor, a manter na mesma fazenda uma família escrava, a cumprir acordos já firmados. [...] Em todo o país foram muitos os negros rebeldes reunidos em pequenos grupos nos arredores de engenhos, fazendas, vilas e cidades, em lugares conhecidos por seus senhores e autoridades (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 117-118).

Conflitos esses que, marcados pela historicidade, prolongam-se por mais de 500 anos. Significa que as tensões começaram desde a vinda dos escravos africanos ao Brasil e continuam até a contemporaneidade. De modo distinto, ainda que as grandes contribuições dos movimentos negros persistem e são imprescindíveis, no que se refere às mudanças legais que obrigam o Estado a incorporar, mesmo que não se cumpra a lei como se deveria. Antes de esmiuçar a conquista e as lutas que o debate étnico-racial ainda enfrenta, tanto no campo da educação, como no campo das políticas públicas que influenciam a formação inicial de professores, julgamos ser necessário destacar alguns conceitos como *raça*, *racismo* e *miscigenação*. Termos esses que estabelecem a centralidade da discussão proposta.

O conceito de *raça* passou por diversas alterações no que diz respeito ao seu significado, ganhando destaque com as teorias eugenistas do século XIX. Tais teorias estabeleciam a superioridade dos brancos (europeus) sobre os demais povos, determinando, assim, um evolucionismo social, pautado em vantagens físicas e intelectuais, ligadas, somente, aos homens brancos (FELIPE, 2019).

Em relação ao conceito de *racismo*, para além dos ideais de discriminação, ele “[...] se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na ‘raça’ e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade” (MUNANGA, 1999, p. 110). Evidenciam-se, no Brasil, diversos tipos de racismo e variadas formas de propagação do mesmo. Tal variedade é decorrente do preconceito que foi se reinventando ao longo do tempo, perdurando até os dias atuais, sob o véu das sutilezas. Sobre o assunto, Felipe (2019) destaca.

O racismo se manifesta e se estabelece de diversas formas: racismo estrutural, que está diretamente relacionado à formação nacional; racismo institucional, que exclui e dificulta a inserção da população negra em diversos espaços sociais, como por exemplo o mercado de trabalho; racismo intersubjetivo/interpessoal em que relações de poder se colocam entre os indivíduos de forma vertical, a partir do pertencimento racial, e, finalmente, o racismo internalizado/pessoal no qual o indivíduo incorpora subjetivamente e objetivamente

percepções racistas sofridas ao longo do tempo, muitas vezes, passando a acreditar não ser capaz de almejar espaços além dessas percepções limitadoras (FELIPE, 2019, p. 11).

De fato, conforme se observa, diversas são as formas de racismo. A reinvenção do racismo, cotidianamente, tem sua origem desde as tentativas de lidar com os negros a partir da Abolição da Escravatura no Brasil, em 1889. Nesse momento histórico e social, constituiu-se uma perspectiva de embranquecimento da população. Essa nova ideologia acabou contribuindo com a imensa mestiçagem ocorrida no Brasil. Ressaltamos que a mestiçagem foi e, ainda, é uma tentativa de deslegitimar o negro, o que dá abertura para o racismo científico (FELIPE, 2019).

Ao dissertar sobre o racismo científico, Felipe (2019) afirma que este conceito “[...] propagava ideias que concebiam a humanidade a partir de uma escala evolutiva, na qual o homem branco ocupava a posição de superioridade, tanto em aspectos sociais quanto individuais” (FELIPE, 2019, p.18). A posição de superioridade é legitimada pela classificação de hierarquia imposta pelo homem branco. Um discurso que repercutiu, principalmente, no período pós-abolição, no qual o conceito de miscigenação ganhou força, pautado sobre a ideologia de branqueamento da raça.

A vulnerabilidade social a que negros e negras estavam expostos, no período pós-abolição, contempla uma questão importante: a vinda de imigrantes para o Brasil. Vinda essa que representaria uma tentativa clara de branqueamento da população negra. A teoria de branqueamento, portanto, representa uma falácia tamanha e as teorias raciais ainda mais, pois, como salienta Felipe (2019), toda essa conduta de discriminação racial, baseada no preconceito, no fenótipo e na cor, constitui as marcas do racismo.

Munanga (1999) colabora para que se pense, ainda mais, nas questões abordadas por Felipe (2019), questionando que a ideia de branqueamento volta à discussão sobre a criação de uma “verdadeira civilização brasileira”. Nas palavras do autor,

[...] o que subtende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças, para criar uma nova raça e uma civilização, melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileira, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais (MUNANGA, 1999, p. 90).

A figura do mestiço, dada a não aceitação do negro na sociedade brasileira da época, reflete que “[...] o mestiço é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade” (MUNANGA, 1999, p. 119).

De todo o exposto, observamos que o racismo e que a discriminação racial são, em suma, fenômenos históricos que contemplam todas as instancias, independentemente de elas serem políticas, sociais ou econômicas. A discussão, também, permeia o debate de classe social, já que, em sua maioria, a população negra se encontra em uma situação de vulnerabilidade.

Discursos que sustentam e que negam a existência do racismo no Brasil são, também, argumentos que merecem ser explorados, pois tais crenças e tais concepções são sustentadas por ideias que relativizam e que minimizam o preconceito e o racismo. Um exemplo é o famoso “Mito da democracia racial”, fomentado por Gilberto Freyre, que coloca a relação entre negros e brancos em uma condição de paternalismo e de harmonia. Ideia essa que contempla uma contradição tamanha, já que o próprio Freyre era dono de escravos (FELIPE, 2019).

Ainda sobre o racismo, Munanga (1999) contribuiu para o debate sobre as relações existentes entre racismo e a mestiçagem, sendo esta última, uma forma de miscigenação que expressa um pensamento eugenista. Uma reflexão que há uma falsa assimilação das culturas, centradas, ainda, em uma visão eurocêntrica dominante, cujo efeitos são expressados por meio do etnocídio cultural e da destruição da identidade racial (MUNANGA, 1999).

A figura do *mulato* vem, juntamente, com a mestiçagem. Munanga (1999), sobre a figura do mulato, apresenta que ele era visto sob a sombra de um imaginário do “novo ser”, representando, assim, a deserção da história dos negros no Brasil.

O preconceito de cor dos brasileiros, incidindo diferencialmente segundo o matiz da pele, tendendo a identificar como branco o mulato claro, conduz antes a uma expectativa de miscigenação. Expectativa, na verdade, discriminatória, porquanto aspirante a que os negros clareiem, em lugar de aceitá-los tal qual são, mas impulsora da integração (MUNANGA, 1999, p. 106).

A luta do movimento negro contemporâneo contempla muito bem a questão da mestiçagem, enfatizando o resgate da identidade negra para que os mulatos se vejam como negros, fortalecendo, assim, a construção de uma sociedade plurirracial (MUNANGA, 1999).

Sob a influência dos movimentos negros americanos, eles tentam dar uma redefinição do negro e do conteúdo da negritude no sentido de incluir neles não apenas as pessoas fenotipicamente negras, mas também e sobretudo os mestiços descendentes de negros, mesmo aqueles que a ideologia do branqueamento já teria roubado (MUNANGA, 1999, p.124).

O movimento negro soma muitas vitórias, no que se refere às lutas dos negros e das negras no Brasil. Uma delas contempla o campo da educação e dos currículos

escolares, representando um importante passo para a formação de professores e para a discussão do tema na escola. Conforme aponta Gomes (2012), é preciso compreender que o currículo é, também, *locus* de poder no sistema educacional, pois, organiza-se de forma a “colonizar” os saberes.

Ao contemplar um campo de poder, o currículo traz a afirmação de um território em disputa que, segundo Gomes (2012), não leva em conta a discussão sobre os sujeitos inviabilizados. Ainda sobre tal disputa, evidenciamos que “[...] na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (GOMES, 2012, p.105).

Como aborda Gomes (2012), a discriminação dada por meio do poder, expressa-se como um campo de seletividade na escola, camuflando, assim, o contexto do racismo e do mito da democracia racial. Nesse sentido, somente em 2003, com a promulgação da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), estabelece-se a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana nas escolas do país. Essa iniciativa revela uma grande conquista do movimento negro brasileiro, inserindo as disciplinas nos currículos escolares, os quais representam uma mudança cultural e política no currículo, com intuito, sobretudo, de desmascarar os rituais de exclusão na escola (GOMES, 2012).

A materialização da Lei vem para salientar como a formação deve ser continuada aos futuros professores, que se depararão com os desafios e com as barreiras nas relações professor-aluno, professor-escola e professor-professor diante das relações étnico-raciais.

Salientamos, por fim, que se usa a pesquisa quantitativa como procedimentos metodológicos desta investigação. Foram produzidas questões e, a partir delas, os entrevistados responderam a um formulário. É importante dizer que três cursos de licenciatura (Biologia, Letras e Pedagogia) não responderam aos questionários. Por essa razão, neste trabalho, os dados referem-se, apenas, aos cursos de Geografia, de História e de Matemática. Com as respostas em mãos, problematizamos questões e refletimos sobre a presença ou a ausência da disciplina de “Educação das relações étnico-raciais” de maneira qualitativas.

## **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS LICENCIATURAS DA UFMS/CPTL**

Considerando a abordagem dos alunos dos cursos de licenciatura, no que tange à educação das relações étnico-raciais no ensino superior, pretendemos, neste tópico, apresentar, de maneira sistemática, os dados dos questionários trabalhados, levando em consideração as circunstâncias em que tais formulários foram aplicados. A pesquisa foi realizada na UFMS/CPTL e o preenchimento dos formulários contou com um

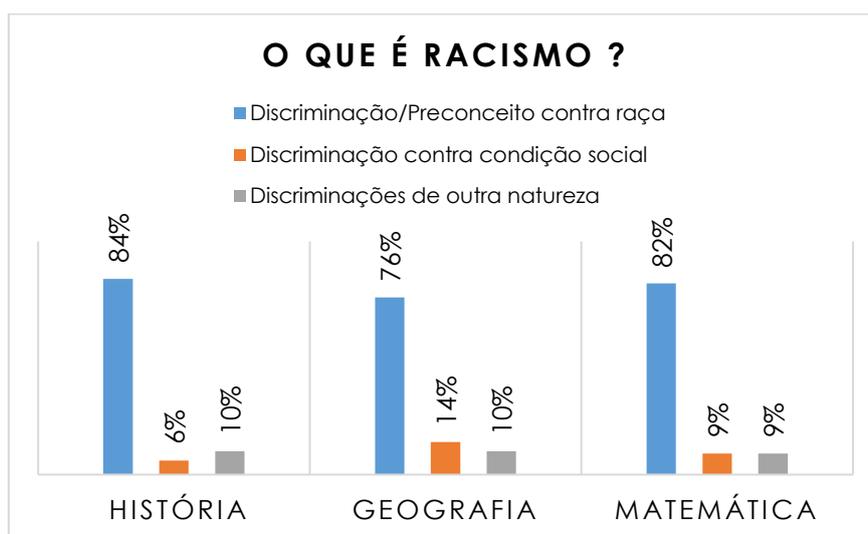
total de 64 alunos (32 estudantes de História; 21 estudantes de Geografia; 11 estudantes de Matemática).

Ao longo do formulário destacamos três questões principais a serem respondidas, quais sejam: *O que é racismo? Seu curso possui disciplinas que envolvem as questões étnico-raciais? Qual a importância das relações étnico-raciais para você?* O levantamento das respostas foi sistematizado em formato de gráficos, para que pudéssemos refletir os dados coletados.

O primeiro passo a abordar-se, na pesquisa de campo, foi nosso contato, direto, com os estudantes dos cursos citados, o que nos fez refletir sobre o caráter qualitativo de nossa pesquisa. Ludke e André (1986) contemplam, de forma detalhada, em sua obra, os aspectos qualitativos, destacando a importância da análise de dados na pesquisa quantitativa, por meio do qual o pesquisador tende a seguir um processo indutivo, preocupando-se com a obtenção de dados, de forma a proporcionar o contato direto do pesquisador com o ambiente e situação na qual investiga.

O contato com os estudantes dos cursos de Licenciatura e a recepção das respostas fez-nos traçar uma linha de perfil dos alunos. Com base em suas respostas, podemos estabelecer diferenças entre os cursos de Ciências Humanas (Graduações em Licenciaturas em Geografia e em História) e de Ciências Exatas (Graduação em Licenciatura em Matemática). Sobretudo, problematizamos como esses cursos lidam com as questões étnico-raciais, a começar pela primeira questão, como indica o Gráfico 1.

**Gráfico 1 – O que é Racismo?**



Fonte: elaborado pelos autores

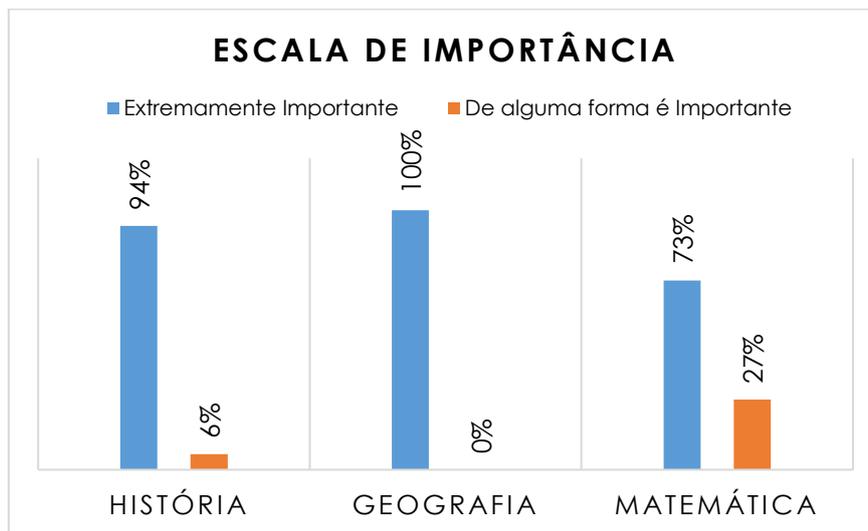
Segundo as respostas levantadas, a grande maioria dos estudantes de História, de Geografia e de Matemática, respectivamente, 84%, 76% e 82%, compreendem o

racismo como “discriminação contra a raça”. Para 6% dos estudantes de História, 14% dos de Geografia e 9% dos de Matemática, o racismo é entendido como “discriminação contra a condição social”. Por fim, 10% dos estudantes de História e de Geografia e 9% dos estudantes de Matemática responderam que o racismo se “trata de discriminações de outra natureza”.

De fato, o racismo existe para os estudantes e suas respostas contemplam o que pensam sobre a temática. Durante a aplicação dos formulários, recordamos os esforços, dos alunos que já cursaram ou que já participaram de atividades envolvendo as questões étnico-raciais, de pensar a resposta com cuidado, utilizando termos científicos, pautados em discussões e em debates teóricos.

No Gráfico 2, apresentamos os dados da segunda questão. Destacamos a escala de importância da educação das relações étnico-raciais com base nas respostas dos estudantes.

**Gráfico 2** – Escala de Importância.



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas dos alunos foram animadoras. Para os cursos de História (94%) e de Matemática (73%) dos estudantes consideram as questões étnico-raciais importantes. É interessante destacar que, para os alunos de Geografia, esse número é categórico (100%). Contudo, a forma como alguns entrevistados consideram as questões étnico-raciais “de alguma forma é importante” (6% dos estudantes de História e 27% dos estudantes de Matemática), causou-nos preocupação. A pergunta que fica é *por que uma parte dos futuros professores e professoras não consideram de extrema importância trabalhar questões como essa?*

Segundo Chagas (2014), a importância de efetivar a educação das relações étnico-raciais vai além dos componentes curriculares dos cursos. Para o autor, essa

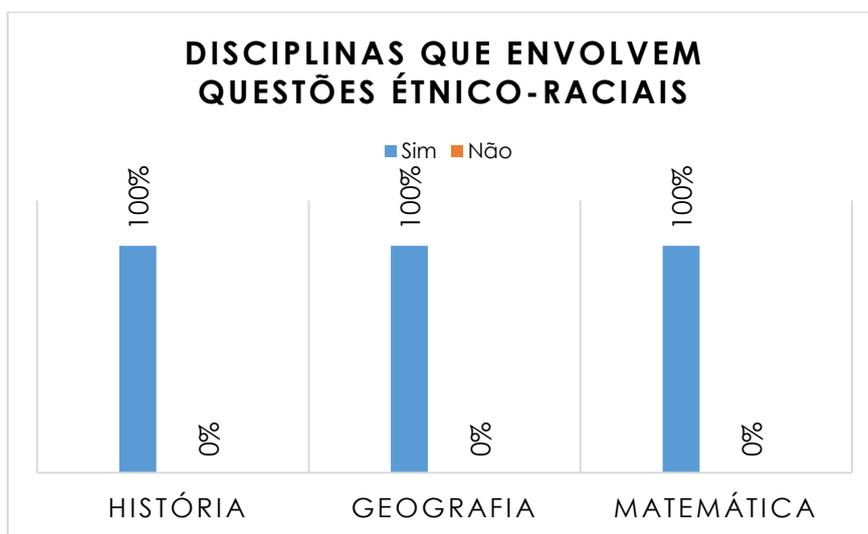
prática requer um novo olhar, uma mirada que parte não somente dos docentes, mas, também, do corpo pedagógico da escola ou, no caso, da universidade.

A efetivação de fato dessa modalidade de educação passa pela mudança dos paradigmas com que os docentes trabalham, e fundamentam seu fazer pedagógico, o que incide na valorização das pessoas negras, suas histórias e culturas. Isso representa muito mais do que incluí-las no currículo escolar e na prática docente. Ou seja, é muito mais do que incluir conteúdos numa ou noutra área do conhecimento. Exige do corpo docente mudança no olhar sobre as pessoas negras, de modo que as experiências de vida e práticas culturais destes sejam respeitadas nas universidades e escolas, haja vista elas serem carregadas de saberes que nem sempre estão contemplados no currículo dos cursos e no fazer dos docentes e estudantes da escola da educação básica (CHAGAS, 2014, p. 1).

Ao destacar as contribuições de Chagas (2014), não pretendemos culpar os alunos ou a organização curricular dos cursos por não considerarem as questões étnico-raciais de forma importante. Nossa intenção recai sobre como os docentes e os discentes podem reorganizar-se para que essas experiências culturais e práticas estejam na universidade e não, somente, em alguma ou outra disciplina.

Partindo do contato maior que cada curso/estudante tem com a educação das relações étnico-raciais, apresentamos os dados do Gráfico 3. Nossa intenção foi fazer o levantamento de dados nos cursos que já estudaram ou cursaram disciplinas que envolviam as questões étnico-raciais.

**Gráfico 3** – Disciplinas que envolvem questões étnico-raciais.



Fonte: elaborado pelos autores

Todos os estudantes de História e de Geografia cursaram disciplinas que abordaram as questões étnico raciais na grade curricular, ao passo que todos os estudantes de Matemática não tiveram a mesma oportunidade. No curso de

licenciatura em Matemática, não há uma disciplina que discuta as questões étnico-raciais. Ausência essa que pode, nessa perspectiva, não ser positiva para a formação dos discentes do curso de matemática.

Analisando o Projeto Político Pedagógico dos cursos (UFMS, 2020) investigados, sinalizamos que o curso de História tem, em sua grade curricular, diversas disciplinas que trabalham as questões étnico-raciais. Em conversa, os alunos apontaram que, além da disciplina de "Educação das Relações Étnico-Raciais", possuem as disciplinas de "Introdução a História da África", "História da América Portuguesa I", "História da América Portuguesa II" e "História do Brasil Império". No curso de geografia, os alunos apontaram que, além da disciplina de "Cultura e Relações Étnico-Raciais", também trabalham as questões étnico-raciais na disciplina de "Geografia e Movimentos Sociais" e de "Práticas de Ensino em Geografia". No curso de Matemática, não há, no Projeto Político Pedagógico do curso, nenhuma disciplina referente a questões étnico-raciais.

A ausência de disciplinas que envolvem as questões étnico-raciais no curso de matemática é reveladora. *Como lidar com futuros professores da Educação Básica sem formação plural, cultural e heterogênea? A que essa ausência se deve? A escola é capaz de proporcionar a formação que falta ao docente?*

São inúmeras as questões. Contudo, a resposta para todas elas se justificam por um só ponto: currículo. Elaborados na Educação Básica ou no Ensino Superior, os currículos carregam consigo poder. Nesse sentido, o que explica a ausência de conteúdos e o apagamento da cultura e da diversidade afro-brasileira do curso de Matemática, por exemplo. Silva (2005) salienta que "[...] o currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político" (SILVA, 2005, p.148). Com base nos apontamentos do autor, o currículo se divide em três categorias, a saber: tradicional, crítico e pós-crítico (SILVA, 2005).

O currículo tradicional, segundo Silva (2010), compreende as teorias de aceitação, ajuste, adaptação e neutralidade, teorias que se relacionam com os interesses do estado e dos governantes. O currículo é, então, um aparelho ideológico do Estado capitalista e, por isso, transmite a ideologia dominante (SILVA, 2010, p.148).

Arelado aos desdobramentos do currículo tradicional, Silva (2009), trabalha o currículo em uma perspectiva crítica, que rompe com os paradigmas instituídos pelas conformidades do currículo tradicional, a dialética-crítica ganha espaço nas teorias críticas do currículo. "[...] As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão, precisamente, os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais" (SILVA, 2009, p. 29-30).

O currículo pós-crítico compreende os processos de dominação centrados nas principais questões essenciais para a formação de um professor, como etnia, gênero e

sexualidade. Esses pontos ampliam o mapa do poder que há no currículo, poder que não domina, mas se torna inerente ao conhecimento (SILVA, 2005).

“É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (SILVA, 2010, p. 101). Compreender o poder que o currículo implica requer enxergá-lo como um campo, espaço em domínio, repleto de invenções e construções sociais, cujos desdobramentos se estendem dia a dia e constantemente no processo de formação dos professores, seja qual for a área de conhecimento.

Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos, é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

A ausência de disciplinas sobre a educação das relações étnico-raciais no curso de Matemática revela não somente uma defasagem no currículo, mas, também, uma resistência a tais assuntos. Essa afirmação decorre das respostas coletadas com os formulários, uma vez que os discentes e que os docentes do curso de Matemática não compreenderam a magnitude e o impacto da Lei n. 10.639/2003 em suas bases curriculares. Além disso, não têm a experiência que tais conteúdos poderiam e podem agregar à vivência e trajetória dos alunos que os esperam na educação básica.

Essa carência indica um problema que, aqui, só podemos sinalizar rapidamente: os limites curriculares quanto a questões ético-raciais. Entretanto, ao que tudo indica, não se reduzem ao problema mencionado, já que questões de suma importância como as étnico-raciais continuam tendo dificuldade em encontrar espaço, verdadeiramente, democrático dentro da universidade. Local em que, em princípio, a abertura para um tema tão caro à sociedade brasileira deveria cobrir as grades curriculares de todos os cursos, ainda que respeitando as especificidades de cada licenciatura.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Por meio do levantamento das fontes bibliográficas e do trabalho com os questionários, esta pesquisa buscou problematizar como a universidade/escola tem lidado com a questão da formação dos professores em relação ao importante e atual tema das relações étnico-raciais.

Seguindo as contribuições e os inúmeros impactos da Lei n. 10.639/2003, buscamos evidenciar como a raiz de formação dos futuros licenciados, seja qual for a área de conhecimento, deve, dentre outros temas, deter-se com mais cuidado às

questões raciais. Tendo em vista o exemplo que procuramos demonstrar, rápida e superficialmente, por meio das entrevistas, levando em consideração, ainda, o que parecem ser certos limites que, aparentemente, estão ligados ao currículo. Contudo, estão relacionados, também, a outros problemas que não podemos avançar e problematizar. Tudo isso parece, ao nosso olhar, contribuir para a defasagem do tema das relações étnico-raciais no meio acadêmico. Ainda que o conhecimento sobre o tema esteja ampliando-se em certos cursos, como foi possível evidenciar por meio das respostas dos estudantes, observamos que a temática não é abordada como orienta a Lei n. 10.639/2003.

A dificuldade de construir um sistema de educação mais efetivo é evidente e os problemas relacionados as lacunas, desigualdades, discrepâncias, entraves e muitas outras questões relacionadas aos currículos, à formação inicial/continuada e à capacitação dos professores é, para nós, o principal empecilho para a implementação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de licenciatura. Portanto, a implementação aplicada parece dificultar a ampliação do debate sério e do diálogo entre alunos, professores da Universidade e da Escola. Ademais, observamos que, junto aos movimentos negros, é possível ampliar os espaços necessários de combate ao racismo e, por conseguinte, da compreensão da multiplicidade étnica do Brasil. Contudo, vemos que isso demanda um conjunto de forças que seja mediado por uma educação que tenha, como um de seus preceitos principais, a luta contra toda e qualquer forma de opressão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 21 jul 2020.

CARDOSO, M, A. **O movimento negro em Belo Horizonte** (1978-1998). 2001. 230f. Dissertação (Mestrado em história) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CHAGAS, F. W. Educação das relações étnico raciais na formação de professores(as) de história: uma prática extensionista. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21846/12859>. Acesso em 17 jul 2020.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, set/dez 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em 17 jul 2020

FELIPE, D. A. *et al.* **Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**: dúvidas, conceitos e procedimentos. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 17 jul 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, jan/jun 2008. Disponível em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini\\_neneve.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf). Acesso em 17 jul 2020.

PINTO, Regina Pahim. "Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev 1992. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1001>. Acesso em 17 jul 2020.

ROCHA, J. G. De preto a afrodescendente: Implicações terminológicas. **Cadernos do CNLF**, Fluminense, v. XIV, n. 4, tomo 1, p. 899-907, 2010. Disponível em [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_1/899-907.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf). Acesso em 17 jul 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projetos Pedagógicos – Cursos de Licenciatura**. 2020. Disponível em <https://prograd.ufms.br/cursos-de-graduacao/projetos-pedagogicos-cursos-de-licenciatura/>. Acesso em 20 jul 2020.