

**Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações
Étnico-Raciais****Teacher training to work with education of ethnic-racial relations**

DOI:10.34117/bjdv6n5-566

Recebimento dos originais: 27/04/2020

Aceitação para publicação: 27/05/2020

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901.

Faculdade de Educação – DMTE

E-mail: vreo@ufmg.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre aspectos de um currículo de formação inicial de professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na temática das culturas afro-brasileiras e africanas. Apresenta dados relativos a um estudo de caso realizado em uma instituição universitária brasileira, tendo como preocupação central a preparação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. A partir do currículo prescrito, identificamos características que materializam relações de poder envolvidas nas decisões e ações institucionais, indicando possibilidades e limites nessa formação de professores. Por meio de conceitos como *colonialidade do poder* e *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2014) e de *razão indolente* e *ecologia de saberes* (SANTOS, 2001; 2002; 2010), realizamos apontamentos sobre os elementos e indícios de como a temática é vista e assumida pela instituição, esboçando-nos um cenário no qual crenças e valores podem ser determinantes das escolhas feitas pela comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Currículo, Formação de Professores, Pedagogia, Educação das Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT

This work aims to reflect on aspects of a curriculum of initial training of teachers of early childhood education and the initial years of elementary education, focusing on the theme of Afro - Brazilian and African cultures. It presents data related to a case study carried out in a Brazilian university institution, having as central concern the preparation of teachers for the work with the education of ethnic-racial relations. From the prescribed curriculum, we identify characteristics that materialize power relations involved in institutional decisions and actions, indicating possibilities and limits in this teacher training. Through concepts such as coloniality of power and coloniality of knowledge (QUIJANO, 2014) and of indolent reason and ecology of knowledge (SANTOS, 2001, 2002, 2010), we make notes on the elements and indications of

how the theme is seen and assumed by the institution, outlining a scenario in which beliefs and values can be determinant of the choices made by the academic community.

Keywords: Curriculum, Teacher Training, Education, Education of Ethnic-Racial Relations

1 CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL

A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. [...] Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. (SACRISTÁN, 2013, p. 20 e 23).

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa sobre o currículo de um curso de Pedagogia e que tem como foco de análise a formação inicial de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, que toma uma instituição específica como lócus de investigação e, conseqüentemente, um currículo que guarda especificidades geradas pelas experiências locais, tanto institucionais quanto dos sujeitos vinculados a esta comunidade. A universidade cujo curso é analisado foi selecionada por se tratar de uma das mais renomadas universidades públicas brasileiras, com uma faculdade de educação reconhecida na área. Possui um perfil que aponta para a presença de expoentes do debate racial no Brasil, além de uma produção de pesquisa acerca da temática étnico-racial, seja no tocante aos grupos negros, seja no que se refere aos grupos indígenas. É uma universidade que conta, também, com programas e ações voltadas para a questão étnico-racial no âmbito da pesquisa e da extensão.

Uma das premissas dos estudos sobre currículo, posta no campo há várias décadas, é que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 1999). Esse aspecto (qual conhecimento) tem sido tratado por diferentes autores, desde os primeiros estudos voltados para o tema currículo, mesmo os considerados mais tradicionais. O debate sobre o conhecimento presente no currículo, todavia, adquiriu mais visibilidade, sobretudo, a partir dos anos 1970, quando a diversidade de abordagens presentes nos trabalhos do campo colocou em questão e em evidência as múltiplas facetas envolvidas nos processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O conjunto desses trabalhos é conhecido como teorias críticas de currículo

As mudanças sociais efetivadas a partir da década de 1960, em diferentes partes do mundo, motivadas pelo surgimento de grandes agitações e reivindicações sociais e culturais de grupos

sociais que empunhavam bandeiras em prol da luta por direitos e por melhoria nas condições de vida, são alguns exemplos do contexto no qual surgem as teorias críticas. Estudantes, mulheres, negros/as, bem como outros segmentos sociais em desvantagem social, com menor poder e prestígio, lutavam por uma renovação social e cultural em que conquistariam uma igualdade de direitos e deveres. A procura por soluções “mais justas” para problemas sociais, tais como o racismo, as condições precárias de vida da classe operária, o desemprego, a violência urbana, entre outros, tornou-se visivelmente urgente e relevante. A sociedade vivia um aumento expressivo de demandas, e as transformações se faziam necessárias e urgentes.

Data, ainda, deste período o surgimento de discussões e teorizações que questionavam a estrutura educacional vigente e as diferentes dimensões que a compõem. As instituições escolares, sobretudo as de nível primário e secundário, passaram a ser interpeladas e acusadas de contribuir para a reprodução das relações sociais estabelecidas, caracterizadas pela desigualdade. Os estudos sobre os fenômenos educacionais se dedicaram a demonstrar como e porque a escola não favorecia a ascensão social de estudantes oriundos das camadas populares, abalando, desse modo, a crença de que a escola reduzia as desigualdades sociais dos indivíduos, já que proporcionava a todos o “mesmo” acesso aos bens simbólicos, aos mesmos conhecimentos (MOREIRA, 1989).

De acordo com estudos curriculares de tendência crítica, além do processo conflitivo que envolve a seleção dos conhecimentos e conteúdos culturais em que, geralmente, é privilegiada a denominada visão autorizada da cultura, os conhecimentos sociais ainda sofrem um processo de reorganização e reestruturação que os tornaria “mais assimiláveis” aos/as estudantes. Nesse processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996; 2003), o currículo também pode ser (e é) mobilizado por intenções particulares de transmissão cultural, sobretudo por intenções oficiais do Estado e de outras instâncias oficiais e privadas, como as editoras de livros, que buscam adaptá-lo à realidade escolar, considerando-se que a escola é uma agência de socialização das crianças e jovens. O currículo é, nessa perspectiva, perpassado por interesses sociais que envolvem relações de poder e de controle social. É necessário destacar, todavia, que a teoria crítica tem mostrado que as tentativas de homogeneizar o currículo, por meio de guias curriculares, de livros didáticos e/ou de programas de curso, tendem a ser frustradas, uma vez que a escola apresenta-se como um espaço cultural ativo, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida e de valores sociais e onde a transmissão dos conhecimentos é fadada a uma ressignificação por parte de seus atores, já que cada um interpreta/entende uma mensagem em função de seu universo cultural.

A noção de que a educação e o currículo estão implicados em relações de poder perpassa tanto a relação entre a educação e o currículo, como a relação entre educação, currículo e cultura e, por isso, possui uma dimensão política muito potente. Isto significa dizer que o vínculo entre educação, currículo e poder se revela em relações de poder dentro e fora das instituições de ensino, em que hierarquias sociais se manifestam e se concretizam no cotidiano da escola, seja nos princípios e critérios que orientam a definição do que é e o que não é conhecimento válido; seja na primazia de alguns conteúdos sobre outros; seja na forma de tratá-los, disciplinarmente ou não; seja nas relações entre esses conteúdos e os/as estudantes, mediadas pelos professores, pelos livros didáticos ou pelos guias curriculares. Ainda segundo Moreira e Silva (1994), as relações de poder se manifestam tanto pelo poder dos grupos e classes dominantes, corporificado no poder do Estado, como pelas expressões cotidianas, muitas vezes complexas, sutis e pouco ou dificilmente identificáveis, das práticas educacionais.

Estudiosos da teoria curricular crítica realizaram um contínuo esforço de identificar e analisar como se estruturam e se constituem as relações de poder na educação, no currículo e nas práticas educacionais cotidianas, sobretudo nas questões referentes à dimensão cultural, à seleção, organização e distribuição de conhecimentos. Consideramos que o currículo é um campo cultural de construção e produção de significações e de significados, sendo, portanto, um terreno fértil para a luta pela transformação (ou pela manutenção) das relações de poder. Neste sentido, é de grande importância a realização de análises voltadas para os efeitos produzidos pelos currículos no sistema educacional, em todos os seus níveis, dando ênfase às relações de classe, raça, etnia e gênero que interferem ou determinam a construção do currículo, à medida que tornam visíveis determinadas relações de poder e de interesses, presentes no cotidiano das instituições educativas.

Tendências e abordagens teóricas mais recentes do campo, conhecidas como teorias pós-críticas de currículo, enfatizam que o corpo de um texto curricular está permeado por narrativas que, implícita ou explicitamente, podem abordar questões relativas à diversidade, como as questões étnico-raciais e nacionais. Teóricos do campo acreditam que tais narrativas podem prestar-se a celebrar os mitos da origem nacional que legitimem o privilégio e poder dos grupos raciais dominantes em detrimento dos grupos raciais dominados. Assim, as identidades destes últimos grupos poderiam, frequentemente, ser tratadas como exóticas e/ou folclóricas. É neste sentido que o currículo se estabelece como uma narrativa que inclui a questão racial – ao abordá-la, direta ou indiretamente, ou ao silenciá-la.

Perpassadas por questões de poder, as narrativas constituem-se em práticas discursivas importantes e poderosas, uma vez que o conhecimento incorporado pelo/no currículo está relacionado àquilo que os/as estudantes se tornarão como sujeitos sociais. Todavia, há que se ressaltar que, mesmo tentando estabelecer e fixar identidades hegemônicas, os significados dessas narrativas curriculares não são, definitivamente, fixos. Há um processo de luta e de contestação pelo significado, presentes no processo de produção e recepção dos discursos. Isto significa dizer que, permeando as narrativas curriculares, existe tanto a pretensão da formação de identidades fixas quanto, também, o movimento em que essas identidades são questionadas, tornando-se objeto de disputas e de contestação.

Para Pinar (1995),

quando reconhecermos que somos criaturas raciais, [...] nós reconheceremos que o currículo é uma 'narrativa racial'. Nas representações de raça, diferença e identidade, o currículo escolar apresenta imagens sobre quem somos enquanto criaturas individuais e cívicas. (p. 67)

O reconhecimento de que o currículo pode ser trabalhado como um conjunto de múltiplas narrativas é imprescindível para se tentar desconstruir os discursos presentes nessas mesmas narrativas, que pretendem produzir, ou ajudar a produzir, identidades e subjetividades sociais hegemônicas. Reconhecer o currículo como uma narrativa racial abre a possibilidade de se pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ter sido forçadas. Abre, ainda, a possibilidade para a existência de novas narrativas ou “narrativas alternativas”, diferentes e mais plurais, oferecendo a possibilidade de desconstrução de regimes de verdade.

No caso específico do estudo de um currículo de formação de professores, com foco na presença e/ou ausências do debate sobre as questões raciais, as teorias críticas e pós-críticas de currículo nos ajudam a problematizar as hierarquias do próprio conhecimento selecionado para compor esse currículo. Compreender os processos envolvidos nessa seleção e organização curricular, as disputas e relações de poder, os discursos circulantes, a atuação dos grupos e pessoas, as ausências e silêncios, é entender o currículo como um campo de luta. Neste sentido, os estudos curriculares nos servem de base para refletir e analisar os diferentes aspectos envolvidos na definição do currículo de um curso de Pedagogia de uma universidade pública federal brasileira, especialmente no que se refere a formação de professores para a atuação com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

1.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Consideramos, aqui, necessário destacar os vínculos existentes entre a noção de Educação para as Relações Étnico-Raciais e as lutas dos movimentos negros no Brasil, bem como os vínculos com um conjunto de políticas educacionais relativas ao currículo, com ênfase para a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Compreendemos, também, a necessidade de situar, mais claramente, o que entendemos por essa educação. Acreditamos que essa definição é necessária para pensarmos nas implicações de uma atuação docente comprometida com o ato de educar para relações raciais e étnicas em um curso de formação de professores.

A educação escolar, no modelo que a conhecemos, é fenômeno bastante recente. Podemos dizer que a institucionalização da educação, consolidada a partir do século XIX, se sustenta em alguns pilares como a universalização de conhecimentos, a homogeneização dos procedimentos (metodologias e formas de gestão), a generalização de processos, entre outros, próprios da modernidade. Esses pilares estão ancorados no pensamento universalista, que considera a (suposta) existência de saberes e conhecimentos “públicos”, revestidos de neutralidade ideológica e passíveis de generalização, aos quais todos deveriam ter acesso. O princípio universalista concebe uma escola e um currículo que são constituídos de valores comuns, independentemente do contexto (tempo e espaço) ou de interesses particulares, o que resulta em um modelo educacional que unifica a diferença e a diversidade.

Nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência. Isso pode significar de fato muitas coisas, ou seja, pode referir-se tanto ao seu modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras escritas de transparência e de equidade), como aos conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes “públicos”, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares). (FORQUIN, 2000, p. 52).

Os muitos defensores desse modelo de educação e de seus pilares são credores de uma lógica de pensamento que se instituiu e se consolidou no advento da modernidade. Forquin (2000), por exemplo, ao tratar dos debates no campo da Educação sobre a controvérsia entre universalismo e relativismo na França, aponta para o argumento de que o universalismo, intrínseco ao pensamento científico, e o relativismo, advindo da “pluralidade dos modos de vida, dos conhecimentos especulativos do mundo e das sensibilidades culturais”, são (ou podem ser) dois “pilares complementares” da construção curricular (p. 49), não se tratando exatamente de

dois opostos. Respalado nesses debates, o autor parece defender, no entanto, que o relativismo presente nos currículos deve se ater às disciplinas da área de humanidades, que estão mais voltadas para as questões das diferenças culturais e sociais, enquanto as ciências devem tratar de questões universais. Na mesma direção, o teórico ainda afirma que o modelo educacional universalista é bastante justo, uma vez que as regras são as mesmas para todos e não haveria nele “nem preferências, nem discriminações em relação a certos grupos ou a certas pessoas” (Idem, p. 52). Sua defesa do universalismo formal parte do princípio de que:

Todos devem poder ter as mesmas bases de acesso aos estudos e todos devem ser tratados segundo os mesmos critérios, seja em relação à alocação de recursos, à avaliação dos desempenhos, aos procedimentos avaliativos e de seleção, ou aos modos de manutenção da ordem e da disciplina. Para a escola, os estudantes são indivíduos iguais em direitos e deveres, abstraídos de seus pertencimentos coletivos, assim como liberados de suas singularidades pessoais. Nesse sentido, o modelo escolar se aproxima do modelo cívico de justiça (FORQUIN, 2000, p. 52).

Seria possível argumentar que o universalismo formal é relativamente coerente com a trajetória de reivindicações dos descendentes de africanos no Brasil, uma vez que uma das pautas dos movimentos negros foi a igualdade legal e, no aspecto educacional, o acesso à educação de qualidade, nos mesmos parâmetros recebidos pelos não negros no país. Todavia, cabe lembrar que o conjunto de reivindicações dos movimentos sociais negros se estendem para além do direito ao acesso a bens simbólicos (como a educação) ou à igualdade de direitos. As reivindicações são tão mais amplas quanto mais abrangentes, não compondo um bloco monolítico. Se estendem para dimensões como o reconhecimento social e histórico dos povos escravizados e a reparação cultural e política.

A ideia de que a universalização de conhecimentos e de procedimentos na escola é uma forma de justiça, de tratamento igualitário a todos os estudantes tem sido desconstruído por vários trabalhos de pesquisa, no Brasil e em outros países. Essas pesquisas têm se ocupado das diferentes dimensões do processo de escolarização, desde a criação de políticas públicas até o cotidiano das salas de aula, e têm demonstrado que a exclusão (social e cultural) é um processo bem mais complexo e, por vezes, muito sutil. Ela pode se manifestar de diferentes maneiras, por meio de diferentes artefatos e diferentes situações-problema, apresentando inúmeros desafios. Os estudos também demonstram que a maior parte dos profissionais (docentes e não docentes) da educação não sabem como agir diante de tais desafios, o que pode ser justificado, no nosso entendimento, pela ausência de um tratamento cuidadoso na formação desses profissionais e,

mais amplamente, na ausência do debate sobre diversidade e diferença em outros espaços públicos, ao longo da vida desses sujeitos, o que inclui a ausência de debates nas escolas.

O argumento central de Forquin (2000) em defesa de um universalismo e, principalmente, de um relativismo “permitido”, desde que restrito a campos específicos (humanidades), desconsidera três aspectos imprescindíveis ao entendimento da necessidade de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. O primeiro aspecto desconsiderado ser refere à dimensão cultural presente em toda e qualquer produção humana. Somos orientados, também, por nossos valores e modos de vida, em qualquer tipo de conhecimento produzido, mesmo naqueles em que, sob o crivo da ciência moderna, procuramos utilizar regras e métodos (racionalidades e procedimentos) que nos garantam o chamado “rigor científico”. Desse modo, não podemos afirmar que o universal não seja crivado pela marca da cultura. Como consequência desse posicionamento, o autor desconsidera um segundo e um terceiro aspecto: a existência de relações de poder no pensamento ocidental moderno (lógica universalista) e os efeitos dessas relações de poder na criação da dicotomia universalismo X relativismo (SILVA, 2000, p. 72).

Mais que mera opinião, o posicionamento de Forquin dá corpo a uma visão epistemológica, defendida por outros teóricos, por legisladores, por gestores, etc.. Essa visão está presente na forma como são concebidas e organizadas instituições como a escola e a universidade, e também nas organizações curriculares próprias dessas instituições. Embora nosso foco de trabalho se concentre nos currículos universitários de formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, não podemos desconsiderar sua estreita ligação com o currículo escolar, uma vez que esse é o local de atuação dos egressos desse curso. Com isso, no entanto, precisamos deixar claro que não acreditamos e não concebemos que o currículo de formação de professores deva se centrar exclusivamente nos aspectos formativos voltados para a prática profissional. Ao contrário, acreditamos que os cursos de formação docente também incorporam (ou deveriam) e favorecem a formação crítica. Todavia, se um currículo é centrado em uma lógica universalista, é possível que essa formação crítica tenha grandes lacunas, uma vez que a realidade social é marcada pela noção da diferença.

A discussão voltada para a noção da diferença diz respeito a uma visão que parte do princípio de que não existe um elemento unificador a partir do qual a diferença poderia ser utilizada e discutida. Para os teóricos que apoiam este argumento, a diferença atravessa tanto os indivíduos como os grupos sociais, tornando-se a marca central, a partir da qual se pode compreender a dinâmica das relações sociais e as identidades na contemporaneidade (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000). Ao contrário do defendido por Forquin, os teóricos da

diferença apontam para a descaracterização das particularidades culturais presentes no discurso e nas práticas universalistas.

Como destacado por Santos e Meneses (2010),

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível (p. 14).

A Educação das Relações Étnico-Raciais interroga a *colonialidade do saber* e *colonialidade do poder*, na medida em que questiona as normalidades e a universalização de saberes e conhecimentos, e propõe a desconstrução de crenças, valores e critérios de validação do conhecimento. Faz parte de um movimento de mudança no interior de uma dada sociedade que se estabeleceu a partir de processos de dominação e de controle das culturas e das outras possíveis epistemologias. No entanto, essa mudança não pode ser tomada como uma ruptura. Quijano (2014), ao falar sobre a relação da totalidade (pensamento eurocêntrico universalizado), a partir do referencial histórico, destaca que os processos históricos de mudança “não consistem, não podem consistir, na transformação de uma totalidade historicamente homogênea noutra equivalente, seja gradual e continuamente, ou por saltos e rupturas (p. 98) ”.

(...) o desassossego que experienciamos nada tem a ver com lógicas de calendário. Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis. Os novos mapas são, por agora, linhas tênues, pouco menos que indecifráveis. Nesta dupla está a origem do nosso desassossego (SANTOS, 2001, p. 41).

A crítica pós-colonial, assim como as abordagens decoloniais questionam as posições universalistas, sobretudo, por se tratarem de um modelo eurocentrado de organização social e institucional, que toma a ideia de que há uma (suposta) neutralidade naquilo que é universal. Desse modo, o universal é tomado como referência inquestionável e essencializada, o que não permite sequer a possibilidade dessa postura ser parcial e lacunar. Em uma análise de abordagem pós-colonial é necessário desconstruir esses e outros essencialismos, descentrando narrativas e sujeitos cuja centralidade se construir por meio de relações de poder e de disputas discursivas (BALLESTRINI, 2013).

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença

colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas. (BALLESTRINI, 2013, p. 91).

Podemos dizer que tanto os estudos pós-coloniais quanto os estudos decoloniais se caracterizam por interrogar os efeitos do colonialismo presente nas relações sociais e nos espaços institucionais situados nas antigas colônias. Esses estudos se propõem a fazer uma crítica à chamada modernidade ocidental, que se constitui a partir da lógica capitalista, patriarcal e racista. Ainda que com distinções nas abordagens, ambos partem da ideia de que o colonialismo europeu gerou sistemas de opressão variados, operados eficientemente por uma noção de colonialidade presente no sistema-mundo capitalista, em benefício da manutenção de relações de poder que favoreceram os países colonizadores. Essa perspectiva de análise nos leva a interrogar o currículo analisado a partir da noção de colonialidade e suas relações de poder.

Tais relações de poder são alinhadas a uma lógica binária que localizaram, então, metrópoles e colônias em campos opostos: o mundo civilizado e o mundo não civilizado (bárbaro). As dicotomias são, dessa forma, um traço marcante do colonialismo, bem como da modernidade, e as práticas sociais e culturais no interior dessa realidade colonial geraram o que Quijano (2014) chamou de *colonialidade do poder*, conceito que “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (BALLESTRINI, 2013, p. 100). Esse conceito pode nos auxiliar a compreender mais sobre as motivações, disposições e tendências a se incorporar certos discursos, legitimar certos conhecimentos e validar certos modelos curriculares, enquanto outros discursos, outros conhecimentos e outros modelos curriculares são negligenciados ou mesmo negados pelas instituições de ensino.

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: DILEMAS E CONTROVÉRSIAS DO CURRÍCULO

O curso de Pedagogia no Brasil, cujo currículo é foco deste estudo, se caracteriza por ser uma formação multidisciplinar (voltada para uma atuação docente também multidisciplinar), na qual são contempladas múltiplas e variadas questões relativas à educação e à escolarização, em geral; ao ensino e à aprendizagem de habilidades e de conteúdos na infância (e na Educação de Jovens e Adultos – EJA); aos espaços e estabelecimentos de ensino; aos sistemas educacionais e à sua organização e funcionamento; entre outros. Em todas as questões abordadas são levados em consideração os aspectos históricos, sociais e políticos. O currículo desse curso conta,

comumente, com um conjunto de saberes e conhecimentos que favorecem a atuação das docentes dos anos iniciais (incluindo a EJA) e da educação infantil, mas que se estendem a outros saberes e conhecimentos relativos aos demais e possíveis espaços de atuação do profissional graduado em Pedagogia (coordenação pedagógica, gestão educacional, docência em espaços educativos não escolares, etc.). Além dos diversos campos de conhecimento que se debruçaram sobre temas relativos à educação, o currículo dos cursos de Pedagogia também se ocupa, segundo as diretrizes oficiais para o curso, com aspectos metodológicos da docência e questões mais amplas da realidade social.

Nas últimas décadas, a definição de currículos para os cursos de Pedagogia e mesmo a definição dos espaços de atuação de seus egressos têm sido alvo de disputas acirradas, por parte de docentes, formadores de docentes, pesquisadores, especialistas em educação, universidades, gestores, legisladores, órgãos de representação profissional e científica, organismos internacionais. Para AGUIAR et al. (2006) essa movimentação de diferentes esferas do contexto educacional “reflete posições de ordem epistemológica, pedagógica e política atinentes às visões e aos projetos educacionais em disputa” (p. 819-820) no país. A complexidade envolvida na definição curricular para esse curso, em particular, e para as demais licenciaturas, em geral, é gerada por diferentes fatores, entre eles estão os desafios teórico-metodológicos da prática educativa recente, que têm apresentado um grande número de demandas aos profissionais que atuam no cotidiano das escolas e salas de aula. Como instituição social de relevância, a escola e a educação escolar têm sido convocadas a participar das rápidas e intensas mudanças sociais do mundo recente, o que tem exigido uma diversidade de conhecimentos e de habilidades dos docentes.

A dificuldade em definir, com mais cuidado, se a Pedagogia deveria formar o técnico em educação ou o professor dos primeiros anos de escolarização perpassou diferentes textos legais que regulamentaram o curso, durante o século XX. O seu currículo também foi pauta de debates e controversas no campo da Educação, envolvendo estudiosos e órgãos de representação profissional, em diferentes espaços acadêmicos. O currículo da Pedagogia, desde a sua criação e sobretudo a partir da reforma do ensino superior feita nos anos 1960, período posterior à criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Lei 4.024/1961), tem um histórico dilema causado pela dicotomia entre a formação de especialistas em educação (mais característica de um curso de bacharelado) e a formação para a docência (mais característica de um curso de licenciatura). Parece, contudo, que a definição clara em favor de um curso que forma professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental, estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no ano de 2006, deu um pouco mais de clareza ao campo de atuação profissional de seu egresso, o que também, e em segundo lugar, pode ter favorecido a busca pelo curso.

Apesar disso, essa definição ainda apresentou muitas lacunas. Como argumenta Saviani (2008), não configurou, de fato, “a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história” (p.67), o que não permitiu uma resposta clara aos questionamentos feitos ao curso desde o início de sua criação. Para o autor, as Diretrizes Curriculares de 2006 foram “extremamente restritas no essencial e assaz excessivas no acessório” (Ibidem). Entre as questões/temas que esse estudioso considera como acessórios estão o que ele chama de “referências à linguagem em evidência” (p. 67).

Independentemente dos antigos dilemas e das controvérsias na definição dos currículos do curso de Pedagogia, a partir dos anos 2000 a formação inicial de professores passou ter novas demandas, como a preparação dos futuros docentes para atuar com temáticas relativas à diversidade, entre elas a questão étnico-racial. A promulgação da Lei 10.639/2003 incluiu mudanças no que se refere aos conhecimentos a serem ensinados, bem como no que se refere a valores e comportamentos, sobretudo se consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para essa temática e que regulamentam a legislação supracitada. No corpo da lei são apontadas como áreas privilegiadas para a abordagem do novo conteúdo a História, a Literatura e as Artes. Além disso, a lei definiu a inclusão do dia 20 de novembro nos calendários escolares, transformando o dia da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo de Palmares (Alagoas), em uma data especial, quando a temática racial deve estar presente nas atividades das escolas de educação básica, públicas e privadas. As diretrizes curriculares evidenciam uma compressão de que existe uma relação direta entre o “o quê” o professor ensina e o “o quê” o professor aprende para ensinar, em um processo denominado de *simetria invertida*.

1.3 A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO PRESCRITO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Em nosso estudo buscamos compreender possibilidades e limites da formação de professores no sentido de atender a uma demanda específica de formação docente, que atenda à necessidade de preparar esses profissionais para atuar com a temática étnico-racial. O estudo dos conhecimentos disponibilizados no currículo de formação de futuros professores, da forma como estão dispostos e organizados, das experiências e dos percursos formativos possíveis nos dá indícios de como a temática é vista e assumida pela instituição, esboçando-nos um cenário

no qual crenças e valores podem ser determinantes das escolhas feitas pela comunidade acadêmica. As escolhas institucionais são um reflexo dos dilemas e das controvérsias internas desta instituição, mas também refletem um contexto mais amplo de sociedade, nossos avanços e retrocessos no que se refere à questão racial, preconceitos e discriminação de culturas, de conhecimentos e saberes negados ou silenciados por muito tempo.

O atual Projeto Pedagógico do curso analisado, foi formulado no ano de 2007 entrou em vigência no 1º semestre de 2009. O mesmo projeto recebeu uma reformulação no ano de 2013, para se adequar ao processo de informatização da universidade, mas sem alteração em sua proposta inicial. O curso tem duração prevista de 4 anos e meio, distribuídos em 9 semestres letivos. É organizado em duas partes, de modo que há uma parte voltada para a formação geral, cursada por todos os estudantes matriculados (do 1º ao 6º período), e outra voltada para as diferentes formações específicas (do 7º ao 9º período). As disciplinas estão distribuídas entre os diversos campos de conhecimento abordados no curso, agrupados pelas características de três departamentos. Como o ingresso dos novos estudantes se dá nos dois semestres letivos, alternando os ingressos nos dois turnos (diurno e noturno), o currículo tem sempre dois períodos distintos sendo ofertados simultânea e alternadamente, de modo que os nove períodos do curso são ofertados em todos os semestres.

Na análise do Projeto de Curso nos orientamos inicialmente pelo trabalho de Veiga (2004), que afirma existirem duas dimensões presentes em projetos curriculares de cursos de graduação: a dimensão formal (ou técnica) e a dimensão política. A autora ainda chama a atenção para os possíveis significados de um projeto pedagógico, que podem estar voltados para os modismos da época ou, de fato, propor uma inovação. A partir de seis itens (concepção, origem, objetivos, exigências, características, implicações), ela nos apresenta as particularidades de um projeto pautado pelos modismos ou de um projeto pautado na ideia de inovação (p. 22-23). Esse trabalho da autora nos auxiliou a criar outras categorias com que descrevemos e analisamos o documento. Iniciamos pelos aspectos descritivos dessa análise.

No estudo da matriz curricular do curso e do ementário de disciplinas obtivemos uma visão panorâmica do curso, sendo que o maior número de disciplinas a serem cursadas estão vinculadas ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), um dos três departamentos da instituição. Na sequência, quantitativamente falando, estão as disciplinas do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) e, por último, as disciplinas vinculadas ao Departamento de Administração Escolar (DAE). A análise exploratória inicial e individual das ementas e, posteriormente, dos planos de ensino das disciplinas, permitiu-nos

perceber que, ao longo do curso, há apenas seis disciplinas que explicitamente se dedicam a abordar a temática racial. Nenhuma delas, contudo, trata unicamente dessa temática. Consideramos, aqui, apenas as disciplinas que contemplam a discussão étnico-racial em sua ementa ou, preferencialmente, em uma das unidades trabalhadas. Destas disciplinas, cinco são disciplinas obrigatórias e uma disciplina é optativa.

Somadas as cargas horárias das seis disciplinas, elas possuem uma carga horária total 300 horas/aula. Considerando que o curso tem duração total de 3.200 horas (ou 3.840 horas/aula), que a temática étnico-racial é apenas uma dentre as demais abordadas nas disciplinas e que uma das disciplinas não é cursadas por todos os estudantes do curso (é optativa), esse primeiro dado nos permite afirmar que a temática não ocupa lugar de destaque no curso. Embora não seja possível realizar um cálculo preciso de sua presença, uma vez que os planos de ensino não preveem carga horária para cada conteúdo abordado, podemos dizer que índice parece ser inferior a 10% de todo o curso. Ressaltamos que esse é um olhar panorâmico, mas que nos apontou indícios para a análise.

Ao longo da leitura exploratória dos dados mencionados, fizemos três tipos de organização/análise das disciplinas. Na primeira análise partimos do projeto do curso e consideramos mais as dimensões estruturais e organizacionais do próprio currículo, como o departamento ao qual estão vinculadas, a presença na parte comum do currículo destinada à formação de todos os estudantes (que podem ter percursos distintos), o conteúdo abordado pela disciplina a partir de sua ementa e, ainda, a carga horária de cada uma delas. Na segunda análise consideramos o tipo de conteúdo abordado pelas disciplinas, descritos nas ementas, nas unidades dos planos de curso e nas bibliografias, agrupando-as pela presença explícita da temática racial ou a proximidade/distanciamento com a temática. Nessa segunda análise fizemos o agrupamento não mais pela estrutura e organização da Faculdade de Educação, mas sim pelo grau de afinidade com a temática, de modo a criar quatro grupos: 1) disciplinas em que a temática étnico-racial é central; 2) disciplinas em que a temática étnico-racial é parcialmente abordada; 3) disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial; e 4) disciplinas que não abordam a temática étnico-racial. Lembramos que a definição foi feita com base no conteúdo das ementas e dos planos de ensino, contudo, estabelecemos alguns descritores que nos auxiliaram a criar um perfil de análise. São eles: Relações Étnico-Raciais, Relações Raciais, Raça, Etnia, Diferença, Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade. A presença de qualquer desses descritores, tanto nas ementas quanto nos conteúdos apresentados nos planos de ensino ou mesmo as obras indicadas na bibliografia da disciplina, foi considerada como aspecto que caracterizou as

disciplinas. Especificamente no que se refere às disciplinas do grupo 3 (disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial), consideramos para a análise os descritores mais genéricos, como: Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade.

Para balizar o terceiro movimento de nossa análise (terceiro tipo de análise), tomamos como elemento norteador inicial os dois eixos de trabalho definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. Como expresso no próprio nome do documento, os dois eixos são: 1) A Educação das Relações Étnico-Raciais; 2) O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Embora ambos possam se referir a aspectos de uma educação que envolve construção e/ou mudança de valores, cremos que cada um desses eixos pode estar orientando a construção de diferentes elementos no currículo do curso em análise. Acreditamos, também, que os campos de estudos ligados às diferentes disciplinas acabam por definir um ou outro caminho na seleção, organização e distribuição de conhecimentos, podendo estar mais claramente ligado a um ou outro eixo.

1.3.1 Dimensões Estruturais e Organizacionais do Currículo

Analisar um currículo é tarefa desafiadora, especialmente porque não há uma compreensão única sobre o que seja este artefato. Nas diferentes vertentes e teorias sobre currículo, entretanto, há um elemento consensual que entende o currículo como conhecimento ou como experiências de conhecimento. Para Silva (1996), existem ao menos “duas concepções principais sobre conhecimento”, que “têm dominado o pensamento sobre currículo e sua prática: o conhecimento como coisa e o conhecimento como ideia, abstração” (p. 163). Contudo, é necessário enfatizar, como destacado pelo autor, “nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas” (Ibidem). Do contrário, seria reduzir a sociedade e os sujeitos a meros expectadores passivos no processo produtivo do saber.

A partir dessa ótica, é preciso enfatizar que nossa compreensão sobre o currículo é mais abrangente do que a simples abordagem dos elementos estruturais e organizacionais desse objeto, porém, acreditamos que esses elementos não podem ser desconsiderados. Defendemos a noção de que um currículo é composto por diferentes dimensões e que sua análise demanda considerar essas diferentes dimensões. Todavia, para efeito de análise destacamos inicialmente duas dessas dimensões, conforme o apontado por Veiga (2004): a dimensão formal (ou técnica) e a dimensão política. A primeira dá lugar aos aspectos instrumentais e procedimentais (meios) apresentados pelo documento curricular, enquanto a segunda se volta para os aspectos relativos

aos valores e compreensões sobre os fins do currículo (VEIGA, 2004, p. 20). É na dimensão política que a identidade institucional se manifesta mais claramente. Partimos dessas categorias para compreender o currículo do curso em análise.

a) A dimensão formal (ou técnica)

O Projeto de Curso foi lido tendo como ponto de partida a estrutura formal desse tipo de documento. O documento está estruturado em formato típico, como comumente o são documentos desse tipo. Tem início por um breve histórico o curso de Pedagogia; passa por elementos formais da elaboração curricular, que identificam as referências legais (sem caracteriza-las ou problematiza-las) para a elaboração do documento; descreve as características gerais do curso e dos diferentes tipos de formação permitidas aos estudantes; descreve os critérios para as adaptações curriculares de estudantes matriculados em períodos já em andamento no curso; apresenta a regulamentação para o funcionamento de atividades específicas, como elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e de estágios curriculares supervisionados; e segue para a organização das disciplinas na matriz curricular (períodos e carga horária). O documento também inclui o ementário das disciplinas obrigatórias.

O curso está estruturado em duas partes: uma parte comum e outra parte variável, conforme o tipo de formação escolhida pelos estudantes. Do 1º ao 4º período do curso, todos os estudantes cursam as mesmas disciplinas e, posteriormente, podem ter disciplinas que são comuns a todos, disciplinas que são comuns entre alguns tipos de formação e disciplinas específicas da formação escolhida, além das disciplinas optativas que também são definidas pelo próprio estudante. Importante notar que na formação comum estão previstas a formação para a docência na educação infantil e para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, as disciplinas da parte comum do currículo, estão distribuídas ao longo de todo o curso, embora estejam concentradas nos períodos iniciais.

A partir do 5º período, os/as estudantes devem optar por uma entre as cinco formações disponíveis no curso (1. Formação Complementar em Administração de Sistemas e Instituições de Ensino; 2. Formação Complementar em Educador Social; 3. Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos; 4. Formação Complementar em Ciências da Educação; ou 5. Formação Complementar Aberta). As formações têm relação com o perfil de atuação dos egressos, favorecendo diferentes áreas onde são demandadas a atuação de pedagogo/as.

b) A dimensão política

Em nossa análise, consideramos que a dimensão política do Projeto de Curso da Pedagogia é uma dimensão negligenciada. O documento pouco se atém aos posicionamentos da comunidade acadêmica quanto aos objetivos do curso, sobretudo quanto aos aspectos que se referem à formação dos indivíduos. Lembramos que nos referimos, exclusiva e especificamente, ao documento escrito. No texto também não se faz menção às concepções de formação em disputa, tampouco às dificuldades ou possíveis lacunas o currículo prescrito pode conter, na medida que ele representa os consensos possíveis ou mesmo (e quase sempre) os discursos com mais poder. Ainda que esse registro seja difícil e complexo, a ausência de qualquer menção às dificuldades enfrentadas na elaboração do documento faz parecer que não existiram conflitos nem disputas nas definições curriculares ou, pior, que não houve possibilidade para que essas disputas se manifestassem.

Outro elemento importante, relativo à dimensão política, é que o projeto de um curso também pode ser entendido como espaço para a manifestação das intencionalidades, das proposições e mesmo das inovações. No caso do documento em análise, não percebemos qualquer movimento nesse sentido. Não há menção sobre dificuldades a serem transpostas ou superadas, sobre desafios a serem enfrentados, nem sobre a previsão ou a possibilidade de que novas ideias sejam incorporadas, na medida em que as mudanças científicas, sociais e tecnológicas ocorram, por exemplo. Parece não haver espaço para o movimento, para a circulação e a circularidade de saberes não definidos previamente, para o instituinte.

1.3.2 Disciplinas e a temática étnico-racial

Ainda nas dimensões estruturais e organizações do Projeto de Curso, nos voltamos para a análise das ementas das disciplinas e, também, para os planos de curso de cada uma delas. Cabe salientar que o ementário faz parte do documento principal analisado (Projeto de Curso), enquanto os planos de cursos são documentos adicionais, não disponíveis no projeto. Consideramos que para a realização de uma pré-análise das disciplinas não seria possível realizar apenas a leitura de suas ementas, uma vez que estas dizem pouco sobre o conjunto de conhecimentos abordados em seu interior. Ressaltamos que temos clareza sobre o papel do/a professor/a na elaboração desses planos, o que transcende o alcance do próprio Projeto de Curso. Sobre esse aspecto e a autonomia e participação dos professores, individualmente, trataremos em outro tópico deste trabalho. Aqui, nos preocupamos em caracterizar o currículo prescrito, portanto, nos concentramos nas ementas e planos de curso de disciplinas.

Outro ponto importante a ser esclarecido é que enquanto o controle do ementário é feito pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, via Projeto de Curso, ou seja, é mais centralizado, a gestão dos planos de ensino se dá de outra forma. Os planos de ensino são elaborados pelos professores das respectivas disciplinas e arquivados pelas secretarias dos departamentos aos quais esses professores se vinculam. Desse modo, não há um padrão de registros ou de organização desses documentos, embora praticamente todos os planos de ensino analisados sigam o mesmo formato. Alguns, entretanto, apresentam lacunas de informação, como período do curso em que são ministradas ou carga horária da disciplina. Para obter as informações faltantes foi necessário comparar os planos de ensino com a matriz curricular presente no Projeto de Curso.

Ainda sobre os planos de ensino, é necessário dizer que parte considerável deles (a maioria) datam do mesmo período da elaboração do Projeto de Curso, sendo que alguns são até anteriores. Isso demonstra que boa parte do que é abordado pelo currículo do Curso de Pedagogia segue uma tradição de conteúdos e de bibliografias, consolidada antes mesmo da aprovação das Diretrizes Curriculares que orientaram a reforma (alguns datam de 2006, ano em que foram aprovadas as diretrizes). Todas as cópias dos planos de ensino analisados foram disponibilizadas pelas secretarias dos departamentos (DAE, DECAE e DMTE) e nem todas as disciplinas constantes do currículo, sobretudo as optativas, tinham esses planos disponíveis nos departamentos, o que dificultou nossa análise, se considerarmos tudo o que está proposto no currículo prescrito. Acreditamos que é possível que nem todas as disciplinas optativas previstas tenham sido de fato ofertadas e, talvez por isso, não tenham planos de ensino elaborados. Por outro lado, tivemos acesso a disciplinas optativas que não são constantes do Projeto de Curso e que aparece com um tópico especial do currículo. Incluímos nessa análise todos os documentos aos quais tivemos acesso.

A partir da leitura das ementas e dos planos de ensino, pudemos organizar as disciplinas em três grupos. Foram considerados os conteúdos abordados (unidades temáticas) e as bibliografias indicadas. Como já mencionado, nossa ideia inicial era a de agrupá-las em quatro categorias e não em três. Todavia, a partir da pré-análise, observamos que o primeiro grupo proposto (disciplinas em que a temática étnico-racial é central) é inexistente. Nos documentos não encontramos qualquer disciplina em a temática étnico-racial seja um elemento central.

Com os descritores definidos previamente (Relações Étnico-Raciais, Relações Raciais, Raça, Etnia, Diferença, Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade), determinamos um perfil de análise no qual a presença de qualquer um deles ou de uma combinação entre eles, tanto

nas ementas quanto nos conteúdos apresentados nos planos de ensino ou mesmo as obras indicadas na bibliografia da disciplina, foram consideradas como aspectos que caracterizam as disciplinas. Especificamente no que se refere às disciplinas do grupo 3 (disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial), consideramos para a análise os descritores mais genéricos, como: Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade.

Em nossa análise percebemos que há uma concentração maior de disciplinas que não abordam a temática racial. São 36 disciplinas no total desse grupo. O número de disciplinas que potencialmente podem abordar a temática é significativamente menor, contando com apenas nove disciplinas. Já o grupo de disciplinas que abordam parcialmente a temática conta com apenas seis disciplinas. Esse desenho curricular aponta para uma não centralidade da temática étnico-racial. O Projeto do Curso não propõe qualquer tipo de experiência ou conhecimento explicitamente voltado para a questão étnico-racial. Salientamos que, embora esse trabalho tenha uma preocupação maior com as questões voltadas para a Cultura Afro-Brasileira, os documentos foram pré-analisados considerando a temática étnico-racial de forma, ainda, abrangente, ou seja, a presença de discussões sobre outras culturas, povos e histórias não priorizados pelo padrão universalista (ou eurocêntrico). Desse modo, podemos afirmar que o currículo prescrito do curso em análise dá pouca atenção aos conteúdos culturais relativos a povos e grupos considerados distintos. Ressaltamos que nessa etapa da análise não nos ocupamos em problematizar as possíveis causas para esse fenômeno, significados e sentidos dessa postura, o que faremos mais adiante nesse texto. Nosso objetivo foi o de descrever e caracterizar os documentos curriculares formais, com ênfase no elemento focado em nosso estudo: a formação de professores para a atuação na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Homologadas em maio de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) são um importante documento norteador para a implementação da Lei 10.639/2004. Além de traçarem o percurso percorrido em busca da efetivação da lei, as diretrizes apontam para as principais dimensões presentes na materialização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Entre essas dimensões podemos perceber a existência de, ao menos, dois eixos centrais do currículo e do trabalho docente, no que se refere às temáticas raciais: 1) A Educação das Relações Étnico-Raciais; 2) O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como já mencionamos, mesmo que ambos os eixos possam se referir a aspectos de uma educação que abranja a construção e/ou a mudança de valores, entendemos que cada um deles orienta diferentes elementos da construção dos currículos, o que também pode ter reflexo

no currículo do curso em análise. Do mesmo modo, cremos que os campos de conhecimento referentes às diferentes disciplinas presentes no currículo interferem, ou mesmo definem, os caminhos da seleção, organização e distribuição dos saberes, privilegiando um ou outro eixo presente nas diretrizes. Por tudo isso, consideramos ser importante analisar o currículo do Curso de Pedagogia pela ótica das DCNERER, percebendo se os elementos presentes no documento podem ser percebidos nas disciplinas cursadas pelos/as docentes em formação.

A partir, então, das diretrizes curriculares, podemos dizer que o eixo da Educação das Relações Étnico-Raciais é mais centrado em dimensões relativas a construção/desconstrução/reconstrução de valores, crenças e comportamentos. O documento enfatiza aspectos como a necessidade de “reeducação das relações entre negros e brancos”, de modo a estabelecer “trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (p. 6); bem como a necessidade de que escola e seus docentes se disponham a “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Idem), criando “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”. Neste sentido, consideramos que os conhecimentos e disciplinas do currículo de formação docente que se propõem a discutir, interrogar, problematizar e apontar outros percursos para a forma como as relações étnico-raciais e as práticas educacionais monoculturais se consolidaram no Brasil, podem contribuir para o estabelecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que se refere ao eixo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as diretrizes curriculares (DCNERER) enfatizam a necessidade de alteração da narrativa histórica sobre os negros, sobre as relações coloniais e a escravidão, sobre os conhecimentos e práticas culturais dos povos africanos e afrodescendentes, de modo a “valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (p. 8). O documento propõe uma reavaliação e destaca que “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Idem), cabendo, desse modo, às escolas incluir nos conteúdos trabalhados a contribuição histórico-cultural de povos sistematicamente excluídos da narrativa histórica oficial, caso dos povos negros. Com base nessas perspectivas, consideramos que este segundo eixo estaria mais centrado em áreas de conhecimento mais específicas e em seus respectivos conteúdos, principalmente nas disciplinas apontadas pela Lei 10.639/2003: História, Literatura e Artes.

É necessário ressaltar que os eixos descritos se tocam e se entrecruzam em diferentes momentos, quando do estudo dos elementos que os compõem. Nossa análise faz a separação de ambos para facilitar o entendimento das dimensões presentes no currículo pesquisado, seguindo a separação proposta pelas DCNERER. O próprio documento, no entanto, ao apontar alguns princípios norteadores para o trabalho nas escolas, faz alusão às bases filosóficas e pedagógicas de apoio ao trabalho docente. O primeiro princípio se refere à “Consciência Histórica e Política da Diversidade”; o segundo princípio se refere ao “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”; enquanto o terceiro princípio se refere às “Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações”. Tais princípios podem estar presentes tanto no eixo da Educação das Relações Étnico-Raciais quanto no eixo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, todavia podem estar mais fortemente presentes em um outro eixo, em face dos temas e conteúdos tratados em cada disciplina do currículo.

Com base no exposto, realizamos nova análise das ementas e dos planos de curso das disciplinas do Curso de Pedagogia, a fim de identificar sua relação com um dos eixos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesta segunda análise, trabalhamos apenas com as disciplinas que caracterizamos como aquela que parcial ou potencialmente abordam a temática étnico-racial, apontadas nas tabelas a e b, que apontam a relação das disciplinas com a temática em questão, em trecho anterior, nesse mesmo capítulo. Ao todo, foram analisadas 15 disciplinas.

Como dissemos anteriormente, a partir do descrito nas ementas e planos de curso, abordam parcialmente a temática étnico-racial (seis disciplinas): Sociologia da Educação II; Antropologia e Educação; Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais; Teorias de Currículo; Fundamentos e Metodologia do Ensino de História; Olhares Sócio-Antropológicos sobre o Gênero e as Sexualidades; e abordam potencialmente a temática étnico-racial (nove disciplinas): Política e Administração de Sistemas de Ensino; História da Educação II; Processos Educativos nas Ações Coletivas; Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania; Didática; Alfabetização e Letramento I; Arte no Ensino Fundamental; Prática em Educação Social; Mídia, Gênero e Educação.

A maior parte das disciplinas (nove ao todo) que aborda parcial ou potencialmente a temática étnico-racial está mais explicitamente voltada para as questões enfatizadas no eixo da Educação das Relações Étnico-Raciais. No conjunto dessas disciplinas percebemos haver a preocupação com aspectos como a condição social dos negros e negras no Brasil, as diferenças

culturais, a desigualdade social e escolar entre negros e brancos, a negação e/ou o silenciamento de aspectos culturais e identitários, a participação social e atuação dos afrodescendentes na vida pública. No caso das duas disciplinas mais voltadas para o eixo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana os aspectos destacados se referem à história dos negros no Brasil, às diferenças culturais entre os povos africanos e europeus, às lutas e formas de resistência dos povos negros quando colonizados e/ou escravizados, às formas de expressão das culturas negras. No que se refere às disciplinas que contemplam os dois eixos (quatro disciplinas), os aspectos citados se mesclam, mas há mais ênfase para os aspectos presentes nas disciplinas do primeiro eixo.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os dados levantados até aqui, nos dão uma visão panorâmica e provisória sobre como se dá a formação de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais em um curso de Pedagogia, a partir de seu currículo formal. Embora esse currículo prescrito (documentos) se limite ao idealizado para uma formação e não contemple o que de fato ocorre no interior das salas de aula, ele pode nos apontar para algumas reflexões importantes. A instituição analisada, do ponto de vista dos registros escritos, parece não priorizar uma formação de professores voltada para o trabalho com a temática étnico-racial. Consideramos que essa é uma lacuna do currículo, uma vez que a dimensão das relações étnico-raciais no contexto brasileiro é basilar, o que se torna um conhecimento necessário ao trabalho de docentes na educação básica. Acreditamos que essa lacuna pode ser motivada por muitos fatores, mas tomando as análises do campo curricular sobre a negação e o silenciamento de determinados conhecimentos culturais, como no caso da questão étnico-racial, não podemos deixar de enfatizar a possibilidade de esta seja uma proposta crivada pela *colonialidade do poder* e pela *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2014).

O processo de colonização europeia nas Américas se constituiu, entre outras coisas, por práticas de subjugação cultural, de negação do outro e de silenciamento de valores e conhecimentos simbólicos e culturais. Embora as experiências e práticas sociais vivenciadas nas colônias possam ter se materializado por referenciais distintos, a depender de cada processo de colonização, é possível identificar muitas similaridades, no que se refere aos modelos de dominação e de colonialidade e, também, no que se refere aos vínculos mantidos com a África. As instituições educacionais, assim como seus currículos, são um reflexo de um pensamento cristalizado, com fortes tendências eurocêntricas. Desse modo, certos conhecimentos podem ser

negligenciados por essa narrativa particular, que exclui a questão étnico-racial ou a desloca para os lugares secundários.

No Brasil, a formação de professores para atuar na educação escolar, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, tem na universidade o seu *locus* privilegiado. A maior parte dos profissionais docentes são graduados em instituições de ensino superior, onde têm acesso a um repertório de conhecimentos teóricos e práticos acerca de seu trabalho e, também, a um modelo específico de pensamento, fortemente assentado na lógica cientificista do chamado mundo ocidental. Esse modelo de pensamento acaba por operacionalizar certas relações de força, por meio das quais certos tipos de conhecimentos podem ser considerados válidos e outros não. Ao se deparar com o contexto escolar, onde efetivamente os professores atuam, muitos egressos dos cursos de formação docente questionam a sua própria formação, que muitas vezes não contemplou muitos dos aspectos, questões e problemas enfrentados na realidade. Essa realidade não é diferente para os licenciados em música, que se deparam com os muitos problemas e muitas dúvidas quanto às alternativas possíveis frente ao cotidiano da docência, especialmente no que se refere ao dilema na definição dos conteúdos a serem ensinados.

Entendemos que esse é um dilema enfrentado por diferentes áreas de conhecimento, principalmente aquelas que lidam mais diretamente com a formação de profissionais da educação. Acreditamos que a questão pode ser mais bem compreendida a partir das análises de perspectivas pós-colonialistas e decolonistas, que há algumas décadas têm se preocupado em problematizar a centralidade do pensamento ocidental europeu. O que está em questão não é a existência do pensamento ocidental europeu, mas o lugar de poder que ele ocupa, ou seja, o pressuposto da impossibilidade de existência de outras formas de pensamento e de produção do conhecimento, como se esse pensamento ocidental (branco e europeu) fosse o único real e verdadeiro. Essa forma racionalidade foi chamada por Santos (2001; 2002) como a *razão indolente*.

De acordo com o autor, a indolência da razão ocidental moderna, centralmente, reside na compreensão de que essa racionalidade é capaz, sozinha e exclusivamente, de descrever e interpretar o mundo, desconsiderando as características e históricos vivenciados por diferentes sociedades, que têm produzido formas próprias de conhecimento sobre suas experiências sociais e históricas. A *razão indolente* não se interroga como lugar de poder que ocupa, nem se propõe a possibilidade de qualquer deslocamento dessa hegemonia filosófica e científica, de mais de duzentos anos.

Para Santos (2002; 2010), a superação à dicotomia e à relação de poder-saber criada pela *razão indolente* pode se dar por meio de uma *ecologia de saberes*. A *ecologia de saberes* é uma proposta de diálogo entre saberes e conhecimentos de diferentes origens, partindo da premissa de que “não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (2002, p. 250). A ideia de incompletude dos diferentes saberes aponta para as possíveis lacunas epistemológicas, o que permitiria um deslocamento do lugar de hegemonia de um conhecimento único para o lugar de um conhecimento contextualizado. Nesse sentido, o diálogo entre os saberes e as epistemologias rivais se tornaria não somente desejável como necessário.

Acreditamos que para compreender as relações de poder presentes em um currículo, é pertinente considerar as possíveis causas das escolhas institucionais diante dos conhecimentos e saberes disponíveis no interior das culturas. Tais escolhas, em nosso entendimento, são reflexo de crenças e valores consolidados pela *colonialidade poder-saber*. Explicitar essas crenças e valores tornar-se tarefa fundamental para a análise curricular. Desconstruir narrativas e práticas discursivas racializadas pode ser, desse modo, considerado imprescindível à mudança nas sociedades coloniais/pós-coloniais e à atuação de professores na educação básica, de modo a contribuir para que a educação seja, cada vez mais, um espaço democrático de acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Campinas: **Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

BALLESTRINI, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre a recontextualização. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Campinas: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 47-70, Dezembro/2000.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1989.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINAR, William F. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995, p. 315-357.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLASCO, 2014, p. 285-327.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002, p. 237-280.

_____. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. Introdução. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 14-27.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.