An aerial photograph of a large crowd of people, seen from above, forming a large five-pointed star shape on a light-colored checkered floor. The crowd is composed of many individuals of various ages and ethnicities, dressed in casual clothing. The background is a warm, orange-toned overlay with a subtle geometric pattern of overlapping squares.

Ana Paula Souza do Prado Anjos

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

das políticas  
de ações afirmativas  
às contribuições  
da interculturalidade  
para formação docente



Ana Paula Souza do Prado Anjos

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

das políticas  
de ações afirmativas  
às contribuições  
da interculturalidade  
para formação docente

| São Paulo | 2022 |





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 a autora.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimário Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Bieging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho

*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Eliiene Borges Leal

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes

*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Samara Castro da Silva

*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento

*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Creative_Hat, Federcap - Freepik.com
Revisão	Thiago Alves França
Autora	Ana Paula Souza do Prado Anjos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A599r

Anjos, Ana Paula Souza do Prado

Relações étnico-raciais: das políticas de ações afirmativas às contribuições da interculturalidade para formação docente / Ana Paula Souza do Prado Anjos. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-507-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95071

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Políticas afirmativas. 4. Inclusão escolar. I. Anjos, Ana Paula Souza do Prado. II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-506-4

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Marilde Queiroz Guedes, pela dedicação, amorosidade, apoio, incentivo incessante e orientação criteriosa durante a pesquisa e na produção desta obra, além do tempo despendido na escrita do prefácio. Gratidão por tantas parcerias na produção científico-acadêmica e, em especial, neste primeiro livro.

Ao professor Dr. Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, pelas contribuições acadêmicas na coorientação da pesquisa, por oportunizar-me a conhecer outras experiências interculturais na educação para além das fronteiras da América Latina, pela abertura ao diálogo e atenção constante.

Aos docentes Dra. Ana Ivenicki e ao Dr. José Francisco dos Santos, pela atenção, disponibilidade e valiosas contribuições na qualificação e defesa da pesquisa, que possibilitaram o aprofundamento e o enriquecimento na escrita deste livro; ao professor José, agradeço, também, pela produção da sinopse desta obra.

Aos(às) autores(as) que tive a oportunidade de ler e estabelecer um diálogo profícuo, possibilitando a reconstrução do meu pensamento, perspectiva e ação em vista do desenvolvimento de uma educação inclusiva, crítica e decolonial.



## SUMÁRIO

Prefácio .....	12
----------------	----

Introdução.....	17
-----------------	----

### Capítulo I

#### **Formação docente no Brasil:**

um olhar sobre as políticas públicas interculturais .....	28
--	----

Discriminação étnico-racial: reflexos da colonização e da formação cultural brasileira .....	30
--	----

Diferenças e implicações das concepções de raça e etnia .....	33
--	----

Diferenças e intersecções entre preconceito, racismo e discriminação.....	37
--	----

Causas e consequências das discriminações étnico-raciais na sociedade brasileira.....	43
---	----

Interculturalidade: um outro paradigma pluridimensional.....	49
---	----

Concepção e desenvolvimento da interculturalidade na educação .....	52
--	----

Aspectos epistemológicos da interculturalidade.....	59
--	----

Os desafios na implementação da educação intercultural.....	62
--	----

Ações afirmativas para a educação na perspectiva das relações étnico-raciais .....	65
---	----

As políticas de ações afirmativas na formação docente para o enfrentamento das discriminações étnico-raciais.....	71
--	----

Formação docente para o enfrentamento das discriminações étnico-raciais na perspectiva da interculturalidade crítica.....	77
--	----

Formação docente no curso de Pedagogia: retrospecto histórico das redefinições curriculares no âmbito das relações étnico-raciais.....	78
---	----

As concepções de currículo e formação docente sob a ótica das teorias pós-críticas.....	84
---	----

## Capítulo II

### **Pesquisa crítico-dialética em educação:**

itinerários metodológicos .....	99
---------------------------------	----

Conhecer para compreender: contextualização da temática .....	100
--	-----

Descrição espacial e institucional da uneb .....	103
---	-----

Sujeitos colaboradores(as) .....	106
----------------------------------	-----

Base epistemologia para um fenômeno multifacetado e metamórfico .....	107
---	-----

Delineamento da geração e análise dos dados.....	108
---	-----

Capítulo III

**Imersão na temática:**

o que os dados da pesquisa revelaram? ..... 119

Implementação de políticas  
afirmativas étnico-raciais  
para formação de professores ..... 120

Panorama da implementação  
das políticas públicas étnico-raciais  
no curso de Pedagogia.....122

Contribuições da política de cotas  
da Uneb: implicações na redefinição  
curricular dos cursos de graduação .....128

Análise da materialização das políticas  
públicas de educação étnico-raciais  
por meio de outras atividades curriculares .....140

Relações étnico-raciais:  
o explícito e o implícito nos projetos  
pedagógicos do curso de pedagogia..... 144

Educação das relações étnico-raciais:  
análise das abordagens  
vislumbradas no currículo .....154

Contribuições epistemológicas  
e pedagógicas da temática relações  
étnico-raciais na formação profissional  
dos(as) licenciandos(as) de pedagogia..... 158

Limites e possibilidades da abordagem  
das relações étnico-raciais no processo  
de formação dos(as) pedagogas(as)  
do DCH-Campus IX .....160

Percepção de docentes e discentes  
sobre as contribuições da temática  
na formação profissional dos licenciandos(as) .....163



Considerações Finais.....	173
Referências .....	181
Sobre a Autora.....	191
Índice Remissivo .....	192



## PREFÁCIO

### Uma produção acadêmica apoiada na autonomia

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005, p. 31).

Paulo Freire, presença/ausência entre nós, é tomado como inspiração para justificar a relevância da obra que prefaciamos, intitulada “Relações Étnico-Raciais: das políticas de

Ações Afirmativas às contribuições da interculturalidade para formação docente”, de Ana Paula Souza do Prado Anjos. Ademais, Freire é um dos teóricos que embasa a reflexão da autora acerca da temática.

Reafirmar, com esse autor, nosso compromisso ético e político em pesquisar e produzir conhecimento sobre temáticas tão caras e importantes, justamente no tempo presente, quando os ataques à educação, aos (às) seus (suas) profissionais e aos grupos mais vulneráveis são constantes, é uma maneira de resistir, de fazer um contradiscurso, de assumir uma postura de resistência ativa<sup>1</sup>. Esta tomada de posição justifica-se porque, apesar das Leis 10. 639/2003 e 11.645/2008 instituírem uma política educacional de valorização das etnias que as conformam, as desigualdades persistem de modo muito acentuado no espaço escolar.

Nesse sentido, decorre a necessidade de se repensar os currículos da graduação e a formação dos professores(as) formadores(as),

1 Segundo Saviani (1997), a resistência ativa implica que a resistência se manifeste através de organizações coletivas, animando os que, de alguma forma, foram atingidos pelas medidas anunciadas.

com vistas a se qualificarem para tratar do assunto de maneira mais consistente, interdisciplinar, dialógica e crítica. Na perspectiva freireana, o diálogo “nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Só o diálogo comunica” (FREIRE, 1967, p. 107).

Neste início de texto, aproveito para registrar minha satisfação em prefaciar esta obra, por várias razões, a saber: (i) o prazer de ter sido orientadora de Ana Paula no seu percurso acadêmico junto ao Programa de Mestrado em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), cuja dissertação materializa este livro; (ii) o rigor teórico, conceitual e metodológico com que a autora trata o objeto investigado; (iii) a oportunidade de ensinar e aprender de forma dialógica, respeitando a autonomia, as crenças, inquietações (orientadora/orientada); (iv) o compartilhamento dos mesmos sonhos/utopias de uma educação mais democrática, inclusiva e humanizadora. Essa caminhada, de mãos dadas, resultou em um produto de alta qualidade teórica e de responsabilidade intelectual, características amalgamadas neste livro.

Ao tomar como foco da investigação a formação docente para as relações étnico-raciais, a autora parte de inquietações pessoais e profissionais aliadas a um arcabouço de estudos e conhecimentos inerentes às populações negras e indígenas, bem como da implantação da política de cotas da universidade, *locus* da pesquisa. Tais estudos realizados subsidiam seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica, trabalhando na reestruturação dos cursos de licenciatura.

A complexidade da questão central apresentada por Ana Paula – *Quais as contribuições das políticas de Ações Afirmativas na redefinição do currículo de um curso de licenciatura, com vista à formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no espaço escolar, a partir da perspectiva da educação intercultural crítica?* – exigiu um referencial teórico crítico-reflexivo e interseccionado, que iluminou as discussões sobre as seguintes

## sumário

categorias previamente estabelecidas pela autora: discriminações étnico-raciais; políticas de Ações Afirmativas; currículo; formação docente; e educação intercultural crítica. Todas elas são analisadas de forma consistente, criteriosa e ricamente fundamentadas.

A análise sobre as discriminações étnico-raciais traz aspectos históricos sobre os reflexos da colonização e da formação cultural brasileira, evidenciando as diferenças e implicações da concepção de raça e etnia; as diferenças e intersecções entre preconceito, racismo e discriminação, bem como as causas e consequências das discriminações na sociedade brasileira. No tocante às políticas de Ações Afirmativas, são analisadas na perspectiva da formação docente para o enfrentamento das discriminações. Essas políticas, conforme constatou o estudo, além de serem recentes na realidade brasileira, carecem de maior atenção por parte das lideranças governamentais e instituições de ensino.

Os normativos jurídicos – Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2004) – embora tragam contributos relevantes para minorar a desigualdade e promover mais acesso à educação, garantem apenas alguns direitos historicamente violados. Na maioria, são medidas reparatórias ou de compensação, como destaca Ana Paula.

Na verdade, essas políticas não discutem criticamente as estruturas que mantêm as desigualdades. Parece não ser interesse dos que estão na governança mexer na base, nas causas estruturantes do problema. Ignorá-las é um mecanismo fácil para as elites econômicas, defensoras de uma sociedade marcada pelo estigma do preconceito, do medo e da falta de inclusão social. Por outra lógica, quando a educação assume uma função dialógica e de libertação (FREIRE, 1997), demonstra uma significativa capacidade de conscientização social, haja vista a potencialidade de promover o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, crítica, inclusiva e menos preconceituosa (ANJOS; GUEDES, 2021).

Consoante a importância das políticas de Ações Afirmativas étnico-raciais no âmbito da educação, a autora optou pelo paradigma da interculturalidade para conduzir as reflexões a respeito do assunto, pois o considera uma proposta epistemológica centrada na visibilidade das diferentes culturas em todas as áreas da sociedade, e com potencial influência curricular no direcionamento das propostas educacionais nas licenciaturas. A autora tem consciência de que esse paradigma está em processo de construção, portanto sabe quão desafiadora é a sua adesão. No entanto, aposta na pretensão da interculturalidade desenvolver ações baseadas na dialogicidade, na interação entre as diversas culturas, de modo que uma não se sobreponha à outra, além de primar por novas práticas sociais, políticas, éticas e educacionais, na perspectiva de criar condições para que os(as) subalternizados(as), com suas diferenças e experiências, possam ser sujeitos e construir a própria história.

A propósito, Mendes e Silva (2015) destacam que a educação intercultural e as políticas educacionais, desde a sua gênese, canalizam esforços para que as culturas consideradas subalternas, num futuro não tão longínquo, possam ser incluídas com dignidade em um contexto equitativo, respeitados princípios como identidade cultural, direito e diferença, assim como autonomia.

Com propriedade e conhecimento profundo, Ana Paula apresenta as contribuições da política de cotas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e as implicações dessa na redefinição curricular dos cursos de graduação. A Uneb, desde 2002, instituiu a referida política por meio do Programa Permanente de Ações Afirmativas (PPAA), com a pretensão de democratizar o acesso de afrodescendentes em todos seus cursos de graduação e pós-graduação. Apesar de reconhecer a importância dessa política, a autora defende seu aprimoramento, pois não basta apenas o acesso; há que se pensar sobre os currículos como modo de garantir voz às diferentes culturas, valorizando seus saberes e conhecimentos. Muitas vezes, o silenciamento das minorias se dá pelo viés curricular, porque este



“não tem espaço para as diferenças de gênero, etnia, idade, crença, cultura, linguagem, nacionalidade” (ANJOS; GUEDES, 2021, p. 79).

Como se percebe, o currículo não é neutro; mantém relação com as questões étnico-raciais e tem implicações na formação das identidades. Todavia, as discussões a respeito dessa relação no contexto da escola e nos cursos de formação docente são tímidas, o que evidencia a necessidade de a temática ocupar centralidade nos currículos dos diferentes cursos. Necessário pensar nas implicações que o currículo poderá provocar, “ênfatizando-se seu potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiar o racismo, as desigualdades, os preconceitos e silenciamentos de vozes de grupos subalternizados, em função de raça, etnia, gênero e outros marcadores identitários” (IVENICKI, 2020, p. 32).

Para finalizar este prefácio, sem esgotar a riqueza do conteúdo da obra, tomo de empréstimo as palavras de Pena-Vega, que ilustram o caminhar de Ana Paula como pesquisadora, autora e profissional consciente do seu papel social: “O destino não é o ponto de chegada, é o caminho e – sobretudo – a qualidade do caminho. A capacidade de mutação é a capacidade de traçar um caminho, de conduzir, de estabelecer comunicação” (PENA-VEGA, 1999, p. 192).

Parabéns, Ana Paula. Certamente, sua comunicação terá profícua ressonância nas instituições educacionais, nos currículos de formação, nas práticas docentes, na compreensão crítica da temática das relações étnico-raciais.

Gratidão pelo nosso aprendizado e pela construção deste trabalho, que foi apoiado pela escuta sensível, respeito às nossas idiossincrasias e muita autonomia.

*Profa. Dra. Marilde Queiroz Guedes*

Inverno de 2022

## INTRODUÇÃO

... A minha voz ainda  
ecoava versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade (EVARISTO, 2008, p.10-11).

O silenciamento das vozes das minorias<sup>2</sup> é fruto da discriminação étnico-racial que assola o nosso país há séculos, e também a outras regiões do mundo. São vozes sufocadas pela escravidão, pela ditadura das classes hegemônicas, pela negação de direitos e de representação nos mais variados espaços de poder e de decisão. As vozes engasgadas dos nossos antepassados, aos poucos, estão sendo balbuciadas, por meio de propostas educacionais, culturais, políticas de resistência e de enfrentamento.

2 São considerados como minorias, os segmentos de negros(as) (pardos(as) e pretos(as)), indígenas e outros povos imigrantes excluídos socialmente que, embora representem a maior parte da população brasileira, têm pouca representatividade nos espaços de poder e acesso aos direitos fundamentais, assim como ocorre com as mulheres, pessoas com necessidades especiais, homossexuais, travestis e transgêneros, entre outros.

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas de dimensão funcional (TUBINO, 2004) constituem-se uma resposta ao grito dos(as) excluídos(as), na tentativa de manter a coexistência social. Ao passo da conquista de novos direitos, os(as) que sempre estiveram à margem, quando iluminados(as) pelo conhecimento e confrontados(as) com a realidade vivenciada, percebem que esses não são benevolências, mas uma parte ínfima de tudo aquilo que lhes foi retirado. Então, questionam, não se contentam com o disponibilizado, tentam mostrar as lacunas e as garantias ainda não contempladas.

Diante disso, os(as) detentores(as) de poder passam a enxergá-los(as) como um perigo, e a educação libertadora (FREIRE, 2011), um potencial para a insubserviência, portanto, um risco para a manutenção de seus privilégios (BENTO, 2002). Como tentativa de conter a potencialidade da educação, vários mecanismos de controle são acionados, desde a instituição de bases nacionais e diretrizes curriculares que retiram a autonomia pedagógica das instituições de formação de professores(as) até a proposição de uma “Escola Sem Partido”. Além do que, revogam direitos, cerceiam as vozes que ecoam e as epistemologias dissidentes, por meio da necropolítica (MBEMBE, 2016) e da colonialidade sobre as pessoas, os processos e o poder (QUIJANO, 2005).

O estudo da temática da *Interculturalidade e políticas de ações afirmativas étnico-raciais: desafios e perspectivas dos currículos dos cursos de formação de professores(as)* insere-se nesse contexto de disputas, conquistas, reveses e resistência, e só se tornou objeto de investigação em razão da institucionalização de políticas públicas para uma educação antidiscriminatória.

Assim, é legítimo declarar que a instituição de ações, programas e políticas públicas contra-hegemônicas só se tornou viável após a conquista de espaços de representação e a luta contínua dos movimentos sociais por uma educação de qualidade, inclusiva e libertadora.

A pesquisa aqui apresentada resulta de inquietações pessoais e profissionais a partir do desenvolvimento tanto do estudo dos conhecimentos inerentes às populações negras e indígenas nas licenciaturas quanto da implantação da política de cotas na universidade, *locus* da investigação. A discussão dessa temática também coadunou com os objetivos da Linha de Pesquisa I: Linguagem, Cultura e Poder do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS), na Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), no que se refere ao propósito de discutir as causas, consequências e estratégias de superação das desigualdades, particularmente aquelas decorrentes da incompreensão das diversidades e diferenças humanas.

Ao fazer uma incursão pela literatura decolonial, na teoria pós-crítica do currículo e na educação dialógica freireana, na tentativa de melhor compreender a relação entre as discriminações analisadas, o currículo e a formação docente, vislumbramos a epistemologia intercultural crítica como a base teórica que apresentava maior proximidade com as intencionalidades da pesquisa.

No transcorrer dos estudos, ficou claro que as discriminações étnico-raciais vigentes no Brasil tiveram por origem o violento processo de colonização a que o país e a América Latina foram submetidos entre os séculos XVI e XIX, com o apagamento de culturas e identidades, dizimação de civilizações, diferenciação negativa (racialização) do(a) outro(a) e conflitos sociais.

Ao longo do tempo, esses tipos de segregações se constituíram em um fenômeno cultural e social que tem assumido diferentes formatos, variando a depender do contexto. Durante a Idade Média, na expansão territorial das nações europeias, as categorizações entre os sujeitos se manifestaram por meio da superioridade xenofóbica; na Idade Moderna, caracterizaram-se pela ideologia da racialização; já na pós-modernidade, tem assumido diversas faces e manifesta a interdependência com



as concepções de estereótipos, preconceito e os diversos tipos de racismo (MUNANGA, 2004; HALL, 2006; SANTOS, 2007; ALMEIDA, 2019).

O “racismo de base biológica tem sido [, entretanto, ] paulatinamente abandonado nos últimos anos, a favor de outras configurações ideológicas – racismo culturalizado” (MENDES, 2012, p. 109), que utiliza fundamentos filosóficos, religiosos, antropológicos, entre outros, para inferiorizar determinado povo ou grupo étnico e manter as estruturas de poder e a hierarquização social.

Assim, teóricos(as) e pesquisadores(as) das ciências sociais vêm abandonando o conceito de raça e propondo que as diferenciações sejam realizadas com base em critérios culturais, os quais estão relacionados ao conceito de etnia. É importante salientar que, no Brasil, muitos teóricos(as) ainda tomam os termos raça e etnia como sinônimos, e outros(as) tentam agregar as duas concepções, utilizando a expressão étnico-racial com o objetivo de abranger os aspectos culturais e raciais; dentre esses pesquisadores(as), Gomes (2012, p. 742) esclarece que

O termo “étnico-racial”, ao referir ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE).

Nesse sentido, é possível perceber a complexidade e as intersecções entre essas expressões. Ainda que discordemos da classificação das pessoas segundo o critério de raça, a expressão étnico-racial foi adotada ao longo deste estudo por considerarmos a amplitude do conceito, e por compreendermos que, em nosso país, o marcador racial é mais visível e estigmatizável que o étnico.

De forma inovadora, algumas produções acadêmicas recentes vêm utilizando o termo etnorracial, o qual não modifica o sentido e a amplitude do conceito quando grafado como adjetivo composto, caracterizando-se

mais como um neologismo ou produzindo um certo efeito linguístico. Por não estar naturalizado na literatura e nos marcos legais instituídos até então, não faremos uso dessa escrita na presente produção.

Retomando a questão das discriminações de natureza racial como redutora de direitos, estudos (ALMEIDA, 2019; WALSH, 2012; IBGE, 2019) têm mostrado que essas, somadas às desigualdades econômicas, sociais e educacionais que afetam a população afrodescendente, indígena e outras minorias políticas no/do Brasil, reduzem as possibilidades” de acesso à vida digna e aos direitos humanos fundamentais, fazendo-se necessária a institucionalização de ações específicas para garantir o acesso desses segmentos a direitos básicos como a educação.

Todavia, é na escola, espaço de maior convivência cotidiana desde a infância, que se tem vivenciado frequentes episódios de discriminações de todos os tipos, ou onde suas consequências se manifestam com maior nitidez (ANDRADE, 2009). Em vista da diminuição dos conflitos dessa natureza em ambientes educativos, têm sido adotadas políticas públicas para formação docente, aprovação de leis, mudanças curriculares, assim como têm sido desenvolvidas teorias epistemológicas, filosóficas e educacionais que têm por princípios a igualdade de direitos.

Nesse entendimento, Andrade (2009) e Burbules (2012) enfatizam que, para as ações serem mais efetivas, precisam perpassar pela pedagogia da diferença, a qual se aproxima do princípio da justiça social, definido por Fraser (2002), que compreende redistribuição de poder, reconhecimento social e direito de representação.

Assim como Andrade (2009), reconhecemos que a escola enquanto espaço de inclusão tem o potencial de possibilitar o acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder na sociedade, entre eles: informações sobre os direitos; domínio da língua oficial; conhecimento sobre a própria história; construção do prestígio social dos grupos marginalizados; reconhecimento da riqueza das diferenças culturais;

desconstrução de preconceitos; promoção da convivência dialógica entre os(as) diferentes. Não podemos perder de vista o risco de se atingir os extremos quando a escola se torna cega em nome de um igualitarismo abstrato ou só enxerga as diferenças, se fechando em guetos.

Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de uma formação docente sob o prospecto da diferença. Segundo Ribeiro (2008), essas mudanças perpassam por redefinição do currículo, garantias legais, por reconhecimento e visibilização das realidades e culturas dos(as) educandos(as). É por meio de uma política consciente de raça e de gênero que se antecipa e reconhece a perpetuação de injustiças na sociedade, e que se coloca o enfoque no sistema, e não no indivíduo.

Não obstante haja, no Brasil, marcos legais que asseguram o respeito e a promoção da diversidade, assim como a garantia de estudo da temática na educação básica, as escolas vêm apresentando muitas dificuldades para enfrentar as intolerâncias de natureza cultural ou racial no cotidiano escolar (ANDRADE, 2009; OLIVEIRA; CANDAU, 2010) haja vista ser um problema complexo e estrutural.

No âmbito da formação profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE-CP) nº 02/2015, preconizam que, para o atendimento às demandas postas à escola, o exercício da docência precisa perpassar pelas dimensões técnica, política, ética e estética, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, de diversas linguagens, de tecnologias e inovações adquiridas por meio de sólida qualificação profissional nessa área. Todavia, as pesquisas coordenadas por Gatti (2017) apontam que os cursos de formação inicial de professores(as) não têm conseguido acompanhar a evolução da sociedade e proporcionar o desenvolvimento das competências pedagógicas, humanas e interpessoais, que são necessárias para atender a esses desafios.

Devido à resistência à implementação de propostas educacionais que promovam a emancipação dos(as) subalternizados(as), boa parte das iniciativas tem sido criada em cursos de pós-graduação e em espaços não formais, por instituições de ensino com visão mais crítica e inclusiva, à base de muitos confrontos e insistências dos movimentos insurgentes e coletivos étnicos.

A qualificação nessa perspectiva, contudo, precisa ser assegurada nos cursos de formação inicial, conforme as orientações emanadas pelas DCN (BRASIL, 2015b), para se garantir aos(as) profissionais da educação os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como os relacionados às temáticas dos direitos humanos, às diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de educação especial, entre outras.

A implementação de um currículo que preze pela diversidade e pelo enfrentamento à colonização e a suas novas faces perpassa por mudanças epistemológicas, filosóficas, sociais, culturais, políticas e educacionais (linguagem e comportamentos dos(as) agentes da educação, materiais didáticos, processos de avaliação e de formação docente, relação entre a cultura escolar e a dos(as) educandos(as)).

Mediante esse entendimento, Macedo (2004) acena que a formação docente sob a ótica intercultural/multicultural tem grande capacidade de superar o mero reconhecimento da existência de diferentes culturas, passando a qualificar os(as) docentes com análises que lhes permitam perceber criticamente como a linguagem, os símbolos, os posicionamentos os sujeitos são utilizados com a finalidade de construir realidades ideológicas explícitas ou implícitas, que encobrem o brutal preconceito que desvaloriza, desqualifica ou ignora outras identidades culturais.

Ao tratar das dimensões epistemológicas e de sociabilidade, Candau (2016) destaca que “a interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política, orientada à construção de



sociedades democráticas, que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (CANDAU, 2016, p. 10). Sobretudo, é um projeto de vida integral para todos(as), de insurgência e resistência ao modelo tradicional de sociedade, e se coaduna com os princípios das propostas pedagógicas contra-hegemônicas, crítica-libertadora e da diferença.

Walsh (2012), por sua vez, quando analisa as faces social e política do interculturalismo, afirma que:

*La interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en la ámbito y cooperación inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta presencia es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social (WALSH, 2012, p. 62).*

A interculturalidade pode contribuir na luta de todos(as) aqueles(as) que possuem uma marca identitária que os inferioriza, seja a marca do gênero, pigmentação da pele, etnia, idade, capacidades física e mental, porque se trata de “uma proposta baseada no respeito à diversidade, [e] que se concretiza no reconhecimento e construção de uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURI, 2003, p. 17). Essas marcas, quando inter-relacionadas, podem potencializar os atos discriminatórios, é o que revelam Akotirene (2019) e Crenshaw (2002) com a discussão sobre interseccionalidade<sup>3</sup>.

Há muita resistência na implementação de propostas dessa natureza na educação formal, porque o fortalecimento das identidades dos sujeitos subalternizados nas escolas incomoda e “desestabiliza a lógica eurocêntrica” (MOREIRA, 2001, p. 76), haja vista essa ser o

## sumário

3 O termo “interseccionalidade” foi cunhado e utilizado metodologicamente pela primeira vez em 1989, pela estadunidense jurista e defensora dos direitos civis, Kimberlé Crenshaw, com a publicação do artigo “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. “Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

cerne ideológico do Estado, que é fortemente influenciado por organismos neoliberais com ideais hegemônicos, por grupos de extrema-direita e por uma elite preconceituosa e excludente.

Diante da aparente intensificação de atos discriminatórios vivenciados nas relações sociais, faz-se urgente pensar, ainda que contrariando os interesses do Estado, ações preventivas, formativas e de conscientização que garantam direito à vida e à dignidade das pessoas, tais como mudanças na escolha da base teórica, nas práticas pedagógicas e nos propósitos dos processos formativos de todos(as) os(as) profissionais da área de educação.

Acreditamos que o processo de formação docente pode fazer muita diferença no combate aos preconceitos e no estabelecimento de condições viáveis à convivência das diferentes culturas no interior da escola, uma vez que constitui “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo” (SACRISTÁN, 1999, p. 82 apud GUEDES, 2019, p. 12). Por isso, enfatizamos a necessidade de desaculturar o currículo, e criar condições para implementação de propostas pedagógicas interculturais na perspectiva da libertação, da criticidade e da humanização do processo educativo.

Após esta breve contextualização dos principais aspectos norteadores desta obra, registramos que a mesma está didaticamente organizada da seguinte maneira:

Capítulo I - *Formação docente no Brasil: um olhar sobre as políticas públicas interculturais*

Neste capítulo, abordamos as cinco categorias que fundamentaram a base de discussão do estudo, a partir de uma matriz crítico-reflexiva.. Assim, damos ênfase à compreensão dessas discriminações como reflexo da colonização e da formação cultural brasileira. Dentre as medidas de reparação dos direitos retirados dos segmentos racializados,

destacamos a importância da implementação de ações afirmativas na formação docente em vista do enfrentamento dessa problemática. No âmbito do currículo e da qualificação de professores(as), ressaltamos que a criação dessas políticas tem evidenciado várias fragilidades e exigido redefinições curriculares nas licenciaturas, a serem realizadas à luz de bases epistemológicas sustentadas nas teorias pós-críticas e nos paradigmas decoloniais, a exemplo da interculturalidade crítica.

*Capítulo II - Pesquisa crítico-dialética em educação: itinerários metodológicos*

Neste item, apresentamos as motivações para escolha do método crítico-dialético, da abordagem qualitativa, do desenvolvimento da pesquisa por meio de estudo de caso, com a utilização de análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário para geração de dados, e da análise de conteúdo e interpretação dos mesmos. Foram sublinhados, juntamente, todo o percurso metodológico e os desafios vivenciados na adaptação integral do estudo ao formato remoto, devido ao contexto epidemiológico.

*Capítulo III - Imersão na temática: o que os dados da pesquisa revelaram?*

Este capítulo foi dedicado à apresentação dos dados gerados, à análise, interpretação e discussão dos mesmos a partir da base teórica que fundamenta a investigação, com destaque para as produções descolonizadas latino-americanas.

*Considerações finais*

Em cumprimento com a finalidade da última parte da dissertação, evidenciamos as conclusões geradas pela pesquisa, tomando como base o objeto de investigação, as questões problematizadoras e os objetivos, além de elencar outros questionamentos, merecedores de melhor aprofundamento em outros estudos.

Temos clareza acerca das dificuldades para a implementação de propostas educacionais contra-hegemônicas (como a interculturalidade crítica) em cursos de formação docente, visto que a universidade, os conhecimentos e o currículo ainda são estruturas de controle e poder (FOUCAULT, 1996). A literatura estudada, todavia, deixa evidente que todas as instituições proponentes de mudanças podem se tornar espaços propícios ao desenvolvimento de propostas dessa natureza, desde que comecem a utilizar o diálogo como instrumento pedagógico para promover as inter-relações sociais, desconstruir preconceitos, respeitar e valorizar as diferenças e compreender as causas e os impactos dos problemas que as envolvem. E afirmamos, com convicção, sobre essas possibilidades de mudanças porque elas são basilares nas epistemologias decoloniais e crítico-libertadoras.



# FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:

um olhar sobre as políticas  
públicas interculturais



Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele (FREIRE, 1996, p. 43).

A educação e a pesquisa são, em si, instrumentos políticos para colaborar com a opressão ou com a libertação. Neste trabalho, educação e pesquisa são mobilizadas para denunciar as injustiças, as discriminações, as desigualdades, visibilizar a importância das políticas públicas de ações afirmativas, refletir sobre nosso papel na sociedade e analisar as contribuições de outras epistemologias teórico-práticas, que primam pela inclusão, libertação e autonomia de todos os indivíduos.

Uma educação pretensamente neutra está a serviço da opressão de classes, gêneros, raça, política, social, cultural, econômica, entre tantas outras. Entretanto, na condição de pesquisadores(as), educadores(as), cidadãos(ãs), jamais poderíamos nos comprometer com esse modelo, sob pena de colaborarmos com a manutenção de privilégios, com o silenciamento das diversas vozes, com a negação de um currículo vivo e com uma formação docente racionalista sustentada em epistemologias positivistas.

Diante da capacidade de transformação das realidades humanas, a educação tem se tornado um dos fenômenos que mais atrai o interesse de pesquisadores(as)<sup>4</sup> mundo afora, atravessando décadas temporais. No Brasil, esse fenômeno passou a ganhar centralidade com a aprovação da Lei nº 9.394 de 1996, a qual regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configurando-se em objeto de investigação de diversos(as) cientistas nacionais, dentre os(as) quais destacamos Gatti (2017), Feldmann (2009), Freitas (2004), Mello (2000) e Candau (2008b). Diante da sua importância, complexidade e temporalidade, sempre há elementos que despertam um novo olhar, exigem outras reflexões e desafiam a produção de determinados conhecimentos em atendimento à dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem.

4 Esteves (2015); Flores (2015); Caena (2014); Schleicher (2012); Cochran-Smith (2005); Imbernón (2002); Tardif (2002); Nóvoa (1999); Garcia (1995), entre tantos outros.

## DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: REFLEXOS DA COLONIZAÇÃO E DA FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

O entendimento sobre as segregações dessa dimensão, no Brasil, perpassa pela compreensão dos motivos que levaram aos estranhamentos provocados pelo encontro dos portugueses com os indígenas e, posteriormente, com os africanos. Isso culminou em uma demonstração de poder pela força física e cultural, ou seja, no estabelecimento de um processo de aculturação, no qual a cultura hierárquica (do colonizador) sobrepôs-se às demais. Na visão de Fanon (1980), a aculturação sempre leva à destruição dos sistemas de referências das culturas subjugadas, e a conjugação das pré-condições para alienação ou assimilação da cultura dominante.

Ao promover a destruição dos sistemas de referências e de organização social dos povos nativos e escravizados, o colonizador pretendia não apenas diminuir as condições de confronto e resistências a seu projeto de poder, mas subjugar as culturas indígenas e negras. Então, foi necessária a implantação de um novo modelo cultural que se traduzia em um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções com a intencionalidade de governar o comportamento das pessoas (GEERTZ, 2008).

Nessa perspectiva, a cultura deixou de representar tão somente a transmissão de costumes, hábitos, significados, experiências e tradições às novas gerações, e passou a nortear as ações humanas de forma planejada, a garantir a reprodução de um estado de coexistência social, com a finalidade de sustentar a ascensão de uma cultura nacional.

Ao pretender criar uma cultura nacional, após o processo de colonização, as estruturas de poder republicanas buscaram, outrossim, construir

uma identidade nacional. Nesse propósito, continuaram a reprimir e subordinar as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, apesar da circulação do discurso segundo o qual o país vivia uma democracia racial, ou seja, em um “sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade, e, em certa medida, de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação” (DOMINGUES, 2005, p. 2).

A identidade nacional almejada era homogênea e segregacionista, diferente da concepção de identidade pautada em “uma construção permanente, que se estabelece entre os diferentes sujeitos e grupos sociais, os quais precisam um do outro para a sua identificação e autoafirmação na sociedade” (SANTOS, 2007, p. 33). Era um projeto essencialista, de pureza de cultura, que não só desconsiderava as diversidades étnicas presentes no país, mas que também pretendia eliminá-las por meio de um processo de clareamento racial ou branqueamento, recorrendo ao incentivo à imigração europeia para o país. Acreditava-se no desaparecimento das raças indesejadas com o tempo mediante um processo de miscigenação (cruzamento inter-racial), no qual o(a) brasileiro(a), a cada geração, ficaria com um tom de pele mais clara, pois a raça branca tinha mais condições genéticas e culturais de prevalecer. Essa ideologia tinha como base as concepções do darwinismo social e da eugenia racial, configurando, assim, um racismo científico<sup>5</sup> (COSTA, 2006).

Esse tipo de racismo se configurava em uma crença pseudo-científica de que existem evidências empíricas que justificam as diferenças entre as pessoas, e assim classificá-las em superiores e inferiores. Para isso, recorria-se a conceitos de antropologia, antropometria, craniometria e outras disciplinas. Segundo Munanga (2004), esse tipo

5 O racismo científico é uma crença pseudocientífica de que existem evidências empíricas que apoiam ou justificam o racismo (discriminação racial) ou a inferioridade ou superioridade racial. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Para isso, recorre a conceitos de antropologia, antropometria, craniometria e outras disciplinas ou pseudo-disciplinas para propor tipologias que apoiem a classificação das populações humanas em raças fisicamente distintas, que possam ser classificadas como superiores ou inferiores.[5]

de concepção sustentou a teoria da raciologia no início do século XX. Ao tratar da recepção do racismo no Brasil, Costa (2006), afirma que as diferenças físicas eram traduzidas como diferenças nos níveis de intelectualidade, legitimavam as desigualdades sociais, bem como as teorias da miscigenação que ora poderiam levar à degradação da raça branca, comprometendo a formação da identidade nacional.

Entretanto, segundo Rocha e Santos (2020, p. 79), o que de fato esse projeto de embranquecimento resultou na América do Sul, foi a “implementação do racismo estrutural, materializado em diferentes esferas, especialmente no grau de exclusão social, desigualdades e pobreza no continente”. Tal pretensão não logrou êxito, tanto que o Brasil é o país com a maior população negra fora da África.

Na percepção de Bento (2002, p. 27), “o branqueamento se constituiu em uma invenção da elite branca, para enfrentar o medo do grande contingente populacional de negros(as)”, e, ao mesmo tempo, foi um mecanismo de demonstração de superioridade sobre a população local.

Em razão disso, ao longo da história, as culturas dos povos negros e indígenas ficaram, por muito tempo, esclerosadas e agonizantes (FANON, 1980). Logo, a atuação dos movimentos étnicos e de cultura popular tem sido fundamental para a criação de espaços de visibilidade e aprovação de políticas públicas na área cultural, porque todos têm consciência de que cultura não se reduz à arte; ela representa poder.

Vale realçar que o reconhecimento e a valorização das manifestações e identidades culturais de um povo são necessários, porque “a cultura não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela” (GEERTZ, 2008, p. 33), dada a capacidade de fortalecimento da identidade pessoal e social de um coletivo, além de contribuir na articulação social das minorias, na reivindicação por maior representatividade nos espaços de decisão. Todavia, Silva (2000, p. 77) admite que, para além disso, “as identidades ‘reprimidas’

reivindicam não apenas o seu acesso à representação, mas, sobretudo, seu direito a controlar o processo de sua representação”.

Desde o final do século XX, as culturas hegemônicas e periféricas comungam um desafio incomum, a fragmentação das identidades culturais devido às mudanças estruturais e institucionais promovidas pela globalização e pela modernidade. Segundo Hall (2006, p. 12), “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. Mesmo com esses abalos sobre as culturas estáveis e dominantes, as culturas das minorias étnicas ainda não conseguiram alcançar o devido respeito e valorização pela sociedade brasileira.

## DIFERENÇAS E IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE RAÇA E ETNIA

A compreensão dos conceitos de raças e etnias é complexa, ultrapassa a significação etimológica, pois carrega, em si, valores, interesses, ideologias e muitos preconceitos que produzem implicações direta e indireta na vida das pessoas, ao segregá-las, marginalizá-las e humilhá-las socialmente.

Etimologicamente, a palavra *raça* provém do latim *ratio*, que significa categoria ou espécie. Conforme Munanga (2004) e Almeida (2019), esse conceito foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais, e, na Idade Média, passou a designar descendência e linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem um ancestral comum. É um termo relacionado ao mundo animal, o qual foi estendido ao ser humano. Durante a colonização das terras além-mar, esse vocábulo ganhou mais materialidade quando os povos autóctones, considerados como não-humanos, passaram a ser categorizados como raças; o mesmo aconteceu com os demais povos não-europeus, por serem considerados diferentes.



Segundo Quijano (2005), a ideia de raça, em seu sentido moderno, não era conhecida antes do descobrimento da América, e deve ter sido construída com a intencionalidade de demonstrar as diferenças de aparência fenotípicas entre colonos(as) e colonizadores(as). “Raça não é um termo fixo e estático [...] trata-se de um conceito relacional e histórico” (ALMEIDA, 2019, p.18), pois seu sentido muda de acordo com as circunstâncias históricas e com a construção de outros modos de compreender o homem (a mulher) e as relações sociais.

Entre as teorias criadas para explicarem a existência da variabilidade humana ao longo da história, Mendes (2012) destaca a teoria do clima (os aspectos físicos da pessoa eram determinados pelo clima local); o poligenismo (nem todas as tribos humanas descendem da mesma origem); e a teológica (alusão às histórias bíblicas da descendência de Noé e o mito da Maldição de Cam)<sup>6</sup>.

De acordo com Munanga (2004), no século XVIII, a cor da pele, explicada pela teoria do clima, foi decisiva na classificação da espécie humana em três raças estancas: raça branca, negra e amarela. Entretanto, no século XX, com os avanços da Genética Humana e das Ciências Biológicas, os(as) estudiosos(as) chegaram à conclusão quanto à inexistência de uma realidade biológica para a categoria raça, mas apenas um conceito cientificamente inoperante na explicação sobre a diversidade humana, e isso leva Hall (2006, p. 63) a defender que “raça é uma categoria discursiva”, e Munanga (2004, p. 6) a classificá-la como “categoria etnosemântica”.

Nessa lógica discursiva e semântica, a classificação dos povos, com base nas características fenotípicas, assume um caráter valorativo e de hierarquização, em que o(a) branco(a) europeu(ia) se auto intitula como superior(a), culto(a) e mais civilizado(a), sendo o(a) outro(a), de

6 Esse mito trata da maldição feita por Noé a seu filho Cam, por zombar da sua nudez em um evento de embriaguez. Como Cam foi o descendente que povoou a África, a maldição de Cam passou a ser atribuída a todos os africanos, quando a expansão ultramarina portuguesa fez ressurgir a figura do(a) escravo(a) a partir do século XV. (BOSI, 1992 p. 243)

uma raça inferior, podendo ser escravizado(a) e dominado(a) de acordo com seus interesses econômicos e políticos. A classificação dos povos em raças hierarquizadas deu origem, no início do século XX, a uma teoria pseudo-científica denominada de raciologia, que contribuiu mais para legitimar os sistemas de dominação racial e, posteriormente, os extermínios realizados pelos(as) nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, que para explicar a variabilidade humana (MUNANGA, 2004).

Considerando esses pressupostos teóricos, podemos definir raça como um construto sócio-histórico e político-ideológico para diferenciar as pessoas com base nos elementos fisiológicos, no intuito de retirar-lhes toda a dignidade humana, para justificar o preconceito, a exploração, a marginalização e o genocídio. Assim sendo, Almeida (2019) afirma que, na realidade natural, nada constata a correspondência ao conceito de raça; esse é essencialmente um elemento político usado com o objetivo de naturalizar desigualdades e justificar genocídios como o realizado pelo nazismo na Alemanha.

Após a Segunda Guerra Mundial, as comunidades acadêmicas e científicas propuseram que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e textos científicos, com o propósito de evitar que novas catástrofes, motivadas por fatores raciais, ocorressem novamente. Segundo Rodrigues e Santos (2017), estruturou-se um momento de revitalização étnica e cultural para produção de mecanismos legislativos internacionais, de garantia para com a integridade física, intelectual e cultural dos indivíduos, independentemente de sua nacionalidade e/ou etnia, levando a Organização das Nações Unidas (ONU) a proclamar a “Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial”, a qual estabelece que a “discriminação entre seres humanos em razão da raça, cor ou origem étnica é uma ofensa à dignidade humana” (ONU, 1963, Art. 1). Nasce, a partir desse momento, a Declaração que conclamou as nações a se esforçarem a evitar toda e qualquer atitude dessa natureza, e a

proporcionarem o acesso de todos(as), sem distinção, aos direitos sociais, políticos, econômicos e individuais.

Desse ocorrido em diante, o conceito de raça foi praticamente substituído pelo de etnia, estando, nesse segundo, as diferenciações baseadas em critérios culturais. A palavra etnia é derivada do termo grego *ethnos*, aludindo a um conjunto de indivíduos humanos definidos pela sua origem e condição comum. Nessa mesma direção, Hall (2006) assevera que a classificação das etnias é realizada com base em “características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo” (HALL, 2006, p. 62).

Como o ser humano não é um ser petrificado no tempo e no espaço, as identidades étnicas sofrem constantes modificações, as quais têm sido aceleradas pelo processo de globalização, com as influências culturais do Ocidente. Hall (2006) nos faz perceber que a globalização, além de influenciar culturalmente as periferias, continua a explorá-las economicamente, pois, assim como o conceito de raça colaborou com os interesses econômicos das classes dominantes, a concepção de etnia também está sendo explorada com fins financeiros pelo neoliberalismo, com a mercantilização da diversidade. Observa-se que, apesar da mudança de conceito de raça para etnia e da realidade sócio histórica, das pessoas, com suas culturas e modos de viver, ainda continuam a ser inferiorizados(as) e vistos como exóticos(as), reforçando o caráter político-ideológico das formas de classificação dos povos.

Entretanto, o movimento negro brasileiro compreende raça como uma construção social e não como uma categoria biológica. Por isso, “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora” (GOMES, 2012, p. 731), pois, acredita-se que ela opera na construção das identidades.

Essa concepção ressignificada, inclusive, está presente no Parecer CNE/CP nº 3/2004 que regulamentou a Lei nº 10.639/2003, e teve como

relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das vozes fortes desse movimento e primeira integrante negra do CNE. Ademais, esse caráter crítico manteve-se e foi reforçado no Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que trata das Diretrizes Operacionais para o estudo da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, tendo como relatora, Rita Gomes do Nascimento, primeira mulher indígena a ocupar a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE.

As leis citadas e suas respectivas diretrizes constituíram marcos legais e históricos norteadores, no Brasil, para o planejamento de ações, programas e projetos educativos voltados a esses segmentos, e assume um caráter crítico devido à participação ativa dos(as) próprios sujeitos de que tratam. Diante disso, fica evidente a necessidade de ampliar a discussão sobre relações étnico-raciais, dada a diversidade de povos e culturas no país.

## **DIFERENÇAS E INTERSECÇÕES ENTRE PRECONCEITO, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO**

Preconceito, racismo e discriminação são concepções interseccionais, por constituírem “sistema de opressão interligado” (AKOTIRENE, 2019, p. 15), os quais se sustentam praticamente nos mesmos pilares, e provocam danos, por vezes, irreversíveis às vítimas; são concepções histórico-culturais e político-ideológicas que têm assumido novas faces e interfaces por meio de diferentes construções discursivas ao longo do tempo. Diante disso, faz-se imprescindível compreender o que os caracteriza, os distingue ou os aproxima para então poder atuar frente a esses contra valores.

A existência deles é resultado dos estereótipos, ou seja, do estabelecimento de padrões, modelos, imagens, rótulos e ideias consideradas “normais” ou “aceitáveis”. “No estereótipo, o outro é representado

através de uma forma especial de condensação em que entram em processo de simplificação, generalização, homogeneização” (SILVA, 2000, p. 80). Pode-se inferir que o estereótipo é uma imagem criada pelo indivíduo ou transmitida social e culturalmente pelo coletivo, com a qual convive, sendo uma precondição à criação dos preconceitos.

O qual é considerado uma opinião apressada, subjetiva, de julgamento negativo sobre o comportamento, cultura, aparência física e modo de viver de uma pessoa ou grupo. Na concepção de Santos (2007, p. 30), o preconceito se sustenta na “crença prévia nas qualidades diferenciadas de outrem”. Essa opinião superficial é elaborada com base na percepção de mundo que o sujeito possui, nas suas experiências, valores e ideias, ou motivada por simples ignorância ou intolerância.

Existem diversos tipos de preconceitos, a saber: de gênero, de idade, de etnia, estético, de capacidades físicas e mentais, de origem geográfica, linguístico, de profissão, entre tantos outros. Entretanto, os de ordem racial e étnica se avultam entre os que têm apresentado mais consequências, pela capacidade de gerar “efeitos específicos, em relação à conservação da distância social entre o Nós e o Outro” (MENDES, 2012, p. 114), fator convergente na segregação das pessoas por critérios fenotípicos e culturais.

O racismo é definido por Munanga (2004, p. 8) como “uma crença na existência das raças, naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Em uma dimensão mais abrangente, Santos (2007, p. 30) aponta ser esse uma “construção material e simbólica que justifica e legitima as desigualdades sociais”. Nessa perspectiva, podemos considerá-lo como uma ideologia complexa, diversificada e dinâmica, e propiciadora de exclusão de homens e mulheres em todas as classes sociais.

Devido à sua abrangência, o racismo perpassa pelas dimensões individual, institucional, cultural e estrutural. A dimensão individual



se caracteriza pela atitude de uma pessoa que considera a cor da pele, tipo de cabelo, comportamento, cultura e qualidades morais ou intelectuais do(a) outro(a) como inferiores, por suas diferenças.

Para Almeida (2019, p. 25) esse tipo de racismo é uma “patologia ética e psicológica de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados”, em relação ao qual, geralmente, é mais fácil de identificar e responsabilizar criminalmente os(as) autores(as), porque o racismo se materializa diretamente por meio da rejeição ao contato, negação de atendimento, de acesso a determinados espaços ou a outras garantias individuais.

Por outro lado, ao considerar a cultura como conjunto dos comportamentos motores e mentais nascidos do encontro do(da) homem(mulher) com a natureza e com seu(a) semelhante, Fanon (1980) alega que o preconceito racial também é um elemento cultural e metamórfico, ao assumir novas concepções e modos de fazer. Além do mais, o mesmo mantém uma relação de interdependência, à medida que “o racismo cultural cria o institucional e ajuda na perpetuação do individual, quando repassa crenças, valores e culturas de um grupo a outro, de forma distorcida” (SANTOS, 2007, p. 20).

No âmbito institucional, o racismo “ganha forma através da indiferença, silenciamento, resistência, ou mesmo despreparo dos atores envolvidos em lidar com a demanda colocada” (NOGUEIRA, 2017, p. 27). Esse tipo é praticado de forma manifesta ou oculta, por instituições públicas e privadas, quando promovem ou se omitem em relação a políticas como a escravidão, o *apartheid*, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, a exclusão escolar, a violência policial, a negação de direitos, entre outros. No contexto da cultura, a rejeição por pertencimento a determinado grupo é denominada de etnocentrismo.

Esses três tipos de racismos decorrem e, ao mesmo tempo, sustentam uma categoria mais forte, o racismo estrutural, considerado um “modo normal que constitui as relações políticas, econômicas, jurídicas

e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional" (ALMEIDA, 2019, p. 33). É estrutural porque as discriminações raciais repetidas, por muitas pessoas e suas práticas, tornam-se processos históricos, políticos e estruturas sociais normalizadas, tendo o silêncio frente aos atos como um aliado à sua manutenção.

Além de ser estrutural, o racismo é estruturante na nossa sociedade (GOMES, 2012; ALMEIDA, 2019), porque cria e alimenta um conjunto de práticas interpessoais, culturais, históricas e institucionais, que favorece determinados segmentos em detrimento de outros, causando desigualdades de acesso a bens e direitos. Essas práticas estão enraizadas em nossa cultura, dificultando a percepção da sua existência e extensão, e até mesmo, a consciência da nossa responsabilidade individual em reproduzi-las ou combatê-las.

Diante de tal conjuntura, Gomes (2012) afirma que o movimento negro tem defendido a necessidade de compreender a complexidade do quadro de exclusões e desigualdades no Brasil, tanto nas análises sociológicas quanto na formulação de políticas públicas, porque a raça tem servido como elemento estruturante das relações sociais. Isso se dá, na visão de Quijano (2005), pelo fato da raça ter se convertido no "primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial, nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade" (QUIJANO, 2005, p. 230) e resultando, conseqüentemente, em uma ordenada divisão racial do trabalho. Para além do aspecto racial Rocha e Santos (2020), afirmam que a junção do racismo, do colonialismo, do escravismo e da hierarquização foram os pilares para o delineamento das relações sociais na América Latina. Passados alguns séculos, na segunda década do século XXI, o racismo e o patriarcado ainda constituem os pilares que estão estruturando o negacionismo e a "deslegitimação das lutas e conquistas de grupos e seguimentos sociais", no Brasil (ROCHA; SANTOS, 2021, p. 475).

Por fim, a discriminação é a materialização dos preconceitos e racismos, seja através de ação ou omissão, que violam os direitos das pessoas com base em diferenças de gênero, etnia, idade, crença, cultura, nacionalidade etc. A mesma “origina-se de práticas pontuais e sistemáticas, que se reproduzem no espaço das relações cotidianas” (SANTOS, 2007, p. 30). É uma ação intencional promotora da rejeição e exclusão do(a) outro(a). Quando se alude à raça, Almeida (2019, p. 23), a conceitua como sendo um “tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”, tendo como requisito fundamental a aquisição ou manutenção do poder. Para isso, utiliza-se de força física, relacional e/ou simbólica.

Ao considerar as múltiplas dimensões e complexidade das discriminações sobre os(as) oprimidos(as) na matriz colonial moderna, Akotirene (2019) ressalta que a interseccionalidade pode contribuir em compreendê-los(as), ao visibilizar os entrelaçamentos entre os diversos marcadores constituintes. E entre esses, a relação entre gênero, classe e raça são adjacentes, tanto que as mulheres pobres e não brancas representam a maioria das vítimas de opressões e violências, (GONZALEZ, 1984), além de não usufruírem de igualdade no mercado de trabalho, de voz e representação nos espaços de poder, mesmo tendo nível de instrução equivalente ou maior.

A interação entre duas ou mais formas de subordinação, quando somadas, pode ser denominada de interseccionalidades, pois não se trata de justaposição de marcadores discriminatórios, mas de uma articulação que complexifica a condição dos sujeitos estigmatizado por possuir mais de uma dessas diferenças, a exemplo de rejeições sofridas pelas mulheres negras, pobres e lésbicas. Para essas mulheres, a luta por espaço e direitos tem sido mais árdua e com poucos avanços, dado o enorme esforço patriarcal pela manutenção do poder sobre as mulheres, nas mais diversas culturas. Diante disso, os problemas e os preconceitos que as atingem não têm recebido a devida atenção, funcionando como um mecanismo de invisibilizá-las e torná-las menos cidadãs.

Diante disso, podemos perceber que a complexidade das injustiças que atinge esse segmento dificulta ainda mais seu combate, porque compõe-se de diversas variantes. Crenshaw (2002, p. 176) esclarece que

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação.

Por conseguinte, os diversos tipos de preconceitos não costumam ser analisados a partir de fatores interseccionais (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2019), nem mesmo pelos sujeitos, classes e movimentos femininos. As condições em que as mulheres são subjugadas diferem, e isso não tem sido abordado com a mesma atenção e profundidade pelos movimentos feministas.

Conforme hooks<sup>7</sup> (2015, p. 195), “o racismo abunda nos textos de feministas brancas, reforçando a supremacia branca e negando o ensino de que as mulheres se conectam politicamente cruzando fronteiras étnicas e raciais”, demonstrando uma certa hierarquia racial sexista, algum narcisismo e alguma insensibilidade com as condições das outras mulheres.

Ainda de acordo com hooks (2015, p. 207),

as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação.

Diante disso, o feminismo decolonial tem se tornado a via que mais dialoga com as pautas das mulheres negras, indígenas e pobres da América Latina como um todo. A não percepção das interseccionalidades desse tipo de segregação fragmenta e enfraquece a luta

## sumário

7 bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. Segundo a autora, a escrita da sua identificação com iniciais minúsculas tem a intenção de dar destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.

por mudanças estruturais, e contribui para a manutenção do poder da classe hegemônica. Logo, a perpetuação e a manutenção do preconceito, do racismo e das discriminações continuam a ser alimentadas como estratégias das relações do poder econômico, político e cultural.

## **CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS DISCRIMINAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

A compreensão das causas, consequências e resistências às segregações por questões étnicas e/ou raciais no Brasil dá-se ao conhecer os processos socioculturais e político-econômicos que têm norteado a história desde o período colonial. De acordo com Quijano (2005, p. 227), “na América Latina, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Essa concepção estruturou as relações econômicas e de poder da sociedade, e perdura há mais de cinco séculos; com o passar do tempo, entretanto, tornou-se mais velada.

O estabelecimento da inferiorização dos(as) indígenas e dos(as) negros(as) se constituiu em uma estratégia econômica para promover a escravidão da mão de obra e a exploração de recursos naturais da colônia, visto que os(as) indígenas eram percebidos(as) como incapazes de gerar riquezas. Durante o período colonial e escravocrata, os(as) negros(as) foram considerados(as) mercadorias, em razão disso, não dispunham de direitos, nem mesmo o direito de viver. Já os(as) indígenas eram vistos(as) como selvagens, desalmados(as) e indolentes, portanto, não tinham valor e/ou humanidade.

Com a Abolição da Escravatura em 1888, os(as) ex-escravizados(as) foram lançados(as) à própria sorte, pois não tinham os instrumentos de produção e nem educação formal, passando a viver mais uma vez à margem da sociedade, restando-lhes morar nas periferias



das cidades e trabalharem em subempregos para sobreviver, e assim tem sido a realidade para muitos(as) negros(as) até os dias atuais.

É lamentável constatar que foram mudados os regimes políticos, os sistemas econômicos, a distribuição geográfica da população, mas os(as) negros(as) e indígenas ainda continuam a lutar por políticas públicas em educação, saúde, moradia, cultura, trabalho e redistribuição de renda. No século XX, verificaram-se alguns avanços na instituição de leis de criminalização do racismo e de medidas reparatórias ou compensatórias. Ainda assim, as estruturas de poder mantenedoras desse tipo de segregação continuam estáveis e praticamente intocadas nas discussões realizadas na escola, na universidade e nos espaços de decisão.

Praticamente, existe um acordo tácito para não se falar em racismo, e assim, evitar discutir meios de repará-lo com a criação de políticas públicas que lhes garantam todos os direitos. Segundo Bento (2002), isso ocorre porque a ascensão do(a) negro(a) é um incômodo e um risco à manutenção do privilégio branco. Então, quanto mais aumenta a escolaridade desse(a), mais a discriminação se revela nos diferenciais de remuneração em relação ao dos(as) brancos(as), como uma maneira de mantê-los inferiorizados(as).

Infelizmente, as poucas ações asseguradas e espaços de representação conquistados por essas e demais minorias políticas estão sob risco (quando não já revogadas) pelas estruturas de poder que vêm administrando o Brasil nos últimos cinco anos, por meio de ações que os(as) atingem diretamente, haja vista que essas minorias políticas representam a maior parte da população pobre. A exemplo, temos a redução de verbas para as despesas sociais e de redistribuição de renda imposta pela Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que institui o Novo Regime Fiscal (NRF) com duração de vinte anos de exercícios financeiros.

Além das limitações estabelecidas no imperativo do NRF, a área de educação, no governo empossado em 2019, tem sofrido um verdadeiro

## sumário

desmonte de direitos e medidas governamentais, com a extinção de órgãos e comissões, aparelhamento ideológico e do setor econômico nos conselhos, nas universidades e no próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ocorrem tentativas de aprovação de projetos de lei que extingam as cotas raciais para ingresso na educação superior; a militarização da educação; a promoção de ações e programas ultra-conservadores; a defesa da “Escola Sem Partido”, domiciliar e confessional; a redução de verbas em todas as modalidades de educação; a hostilização da Pedagogia de Paulo Freire. No entanto, sem dúvida, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, em 2019, foi um dos ataques mais significativos à educação inclusiva e para a diversidade.

Todas essas ações têm levado a um processo que Mbembe (2016) denomina de necropolítica, quando o Estado adota uma política da morte contra os(as) “indesejados(as)”, como o extermínio da juventude negra, a precarização das escolas quilombolas, indígenas e das periferias, o descumprimento dos direitos humanos nos presídios, a omissão no cuidado da saúde dos(as) indígenas(as), e a exploração de suas terras.

Em 2020, a necropolítica sanitária no Brasil ficou mais explícita e catastrófica, com a omissão do governo federal e de alguns entes federativos na prevenção e tratamento da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (Sars-CoV-2), popularmente conhecido como Covid-19<sup>8</sup>, que atingiu com maior intensidade pobres, indígenas, população em situação de rua, internos(as) do sistema prisional e negros(as) dos quilombos e periferias, não só em termos de contaminação e mortalidade,

8 COVID significa COrona VRus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro do referido ano.

mas também no aumento da pobreza, da exclusão escolar e da violência doméstica influenciada pelo discurso machista e dificuldades de acesso às políticas de proteção infanto-juvenil e feminina. Segundo Santos (2020), essas classes representam o Sul da quarentena, as quais já padeciam de muitas vulnerabilidades provocadas pelo capitalismo, colonialismo e pelo patriarcado, sob o modelo do neoliberalismo; o que a pandemia fez foi agravar o que já havia.

A desumanização no tratamento, a objetificação dos corpos, a subnotificação de vítimas contaminadas e mortas, tudo isso revela a banalização da morte e a precarização de algumas vidas. O alto índice de óbitos entre negros(as) e indígenas precisa ser compreendido como um processo cumulativo, porque, além de muitas das vítimas apresentarem comorbidades não exclusivas dessas categorias, as mortes foram provocadas pelas condições socioeconômicas, de moradia, trabalho e de acesso à saúde e educação.

Tanto a pandemia quanto outras formas de necropolítica resultam e são constituídas pelo racismo estrutural em ação, que ocorre em todas as áreas da sociedade. Nesse momento, no âmbito educacional, vivenciamos a exclusão temporária ou, talvez permanente de discentes negros(as), pobres, indígenas e de comunidades rurais, por falta de acesso aos meios necessários ao ensino remoto. Diante desse contexto, é impossível pensar políticas educacionais, propostas pedagógicas e formação de professores(as) desarticuladas da realidade atual, sob o risco de conduzirem os(as) educandos(as) à exclusão, à marginalidade, à falta de perspectiva na vida.

Nesse contexto, o racismo institucional tem colaborado de diferentes formas; por exemplo, com o fomento de uma aprendizagem passiva, com a reprodução de uma única versão da história, e com a omissão frente aos frequentes atos racistas e rejeição que ocorrem até no espaço escolar.

O ideário de aprendizagem passiva tem se tornado conhecido ultimamente no Brasil, como a “Escola Sem Partido”, movimento

encabeçado por pais, estudantes e lideranças políticas contrárias ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Segundo Frigotto (2019), esse movimento se sustenta no fundamentalismo ultraconservador e autoritário no plano político, moral e religioso, tendo como pressuposto a neutralidade do conhecimento e da educação. Na verdade, constitui-se mais uma estratégia de rejeição ao pensamento freireano, por vangloriarem a neutralidade da educação. No entanto, essa é mais uma estratégia de eliminação das possibilidades das pessoas se posicionarem politicamente contra as injustiças e a opressão.

Sob a liderança desse movimento, já foram apresentados 237 projetos de lei, sendo 214 em municípios, estados e no distrito federal, e mais 23 projetos apresentados no Congresso Federal, por parlamentares católicos(as) ou evangélicos(as) de perfil conservador(a) e/ou ultraconservador(a), no período de 2014 a 2020, com a intenção de limitar a atuação de educadores(as) e especialistas em educação quanto, supostamente, à promoção de suas crenças ideológicas e partidárias. Apesar da proposta ser aceita por parte da sociedade, tal ideário é muito perigoso, pois abre caminho à censura, ao controle pedagógico, à repressão de adversários(as) políticos. Além disso, restringe a liberdade de expressão e, ainda, promove a eliminação de temas avessos ao pensamento conservador, como diversidade religiosa, étnica, partidária, de gênero, entre outros. É um projeto que pretende acabar com a discussão e a formação crítica, reflexiva e para a cidadania.

Uma “Escola Sem Partido” é uma escola que não contesta a sociedade e nem o Estado brasileiro; um projeto que ganha espaço num contexto onde a “prepotência e insensatez humana [são] elevadas a formas de poder de Estado de exceção permanente” (FRIGOTTO, 2019, p. 9).

É evidente que as mudanças das condições de vida dessas minorias dependem do acesso à informação, a direitos fundamentais assegurados na Constituição Federal (CF) de 1988, e da ação conjunta de várias áreas, porque o racismo está nas “entranhas” de todas as

sociedades. A visibilização desse estigma no cotidiano foi intensificada, em 2020, pelo movimento internacional “vidas negras importam”, em reação à morte do afro-americano George Floyd, provocada por um policial branco em maio do referido ano.

O movimento promoveu expressivos protestos antirracistas no mundo e reacendeu, no Brasil, discussões e denúncias sobre os diversos tipos de racismos contra as pessoas não brancas, especialmente nos casos da morte do adolescente João Pedro Matos, em bairro periférico do Rio de Janeiro, vítima de “bala perdida”; do garoto Miguel Otávio Santana, que caiu de um prédio devido ao descuido da patroa da sua mãe; de João Alberto Silveira, morto por seguranças brancos de uma rede de supermercados; e tantos outros casos de violência contra crianças, adultos e idosos(as) negros(as), residentes nas periferias, além dos moradores(as) de rua e indígenas, que ganharam espaço na mídia nacional, mas que caíram no esquecimento, sem a necessária e devida punição dos(as) responsáveis.

Infelizmente, o engajamento permanente pela causa antirracista, ou seja, as ações contra o ódio e o racismo geradores de opressões sistêmicas ainda continuam restritos aos segmentos raciais. Há um certo entorpecimento dos(as) brancos(as) quanto à violência racial e à falta de atuação efetiva com vistas a mudar tal realidade. Essa insensibilidade pode ser justificada como um mecanismo de manutenção do privilégio branco. Segundo Bento (2002, p. 27),

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

Posto isso, os movimentos que pautam essa discussão estão cada vez mais convictos de que o protesto, por si só, é incapaz de eliminar o tratamento de subalternidade dispensado a esses sujeitos,

## sumário



embora seja importante para chamar atenção para suas reivindicações. Reivindicam-se medidas mais diretas e coletivas para garantia de reconhecimento, visibilidade e respeito aos seus modos de ser, que, historicamente, foram expropriados.

Mesmo diante de tempos obscuros, é possível enxergar o desenvolvimento de propostas educacionais antirracistas e crítico libertadoras, resultantes da luta conjunta dos movimentos sociais, étnico-raciais e de muitas pessoas sensíveis às causas das minorias, no Brasil e em outros países do Terceiro Mundo, o que nos dá esperança do ensejo de mudança. Acreditamos na educação como uma das áreas com maior potencial para promover a justiça social, porque, ao desenvolver um olhar crítico sobre a história, sobre as desigualdades e segregações vivenciadas por tantos sujeitos, é possível vislumbrar alternativas de formar cidadãos(ãs) conscientes e dispostos(as) a lutar por transformações que beneficiem os povos marginalizados, assim como de propiciar os instrumentos necessários para que essas pessoas excluídas acessem e construam uma vida mais digna.

## INTERCULTURALIDADE: UM OUTRO PARADIGMA PLURIDIMENSIONAL

Para afirmarmos a condição da interculturalidade como um paradigma que abrange várias dimensões da sociedade, faz-se necessário compreender como esse é definido pela literatura, quais são seus fundamentos científicos e epistemológicos, e o que promove o surgimento de novos modelos de referência nas ciências sociais. As respostas a esses questionamentos precisam de aprofundamentos teóricos e de um espaço temporal durante o qual se possa identificar, de fato, se uma nova proposta pode ser definida como norma, ou se se trata apenas de uma ideologia, de uma doutrina ou de um conjunto de saberes.

Para Kuhn (1998, p. 13), paradigmas são as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Com uma visão menos universalista, Silva Neto (2011, p. 347) afirma que “paradigma nada mais é do que uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos”. Apesar disso, ambos deixam claro ser necessária a existência de capacidades teórica, epistemológica e prática para uma orientação ser definida como um modelo padrão e servir como referência na construção de conhecimentos científicos, e no direcionamento da realidade sócio histórica em um determinado espaço-tempo.

O reconhecimento da existência de um novo modelo epistemológico implica, juntamente, a aceitação de que o modelo vigente não funciona mais na exploração de um determinado aspecto da natureza, e nem atende, em sua plenitude, às novas demandas científicas e cotidianas. Segundo Santos (2008), a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições sociais e teóricas, aprofundadas com o colapso geral da modernidade.

Com o advento da pós-modernidade, muitas verdades etnocêntricas consideradas absolutas passaram a ser questionadas e relativizadas. Esse fenômeno ocorreu com o eurocentrismo, aqui compreendido como “ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental”, (BARBOSA, 2008, p. 47), levando à emergência do surgimento de outros modelos de referência nas ciências sociais.

Ainda segundo Barbosa (2008), a superação da agenda eurocêntrica sobre a história da modernidade exige disposição científica e política e sugere uma construção fundamentada no saber multicultural, em que a racionalidade humana é culturalmente contextualizada.

## sumário

Apesar das dificuldades enfrentadas por esse paradigma para se manter como modelo de referência na construção do pensamento ocidental, entre elas, o não atendimento das demandas pluridimensionais na América Latina, ele ainda tem sustentação devido à sua base epistemológica estar centrada no racionalismo das ciências exatas, o que agrega um certo reconhecimento da comunidade científica.

Por outro lado, as epistemologias emergentes do multiculturalismo e do interculturalismo defrontam-se com dificuldades para se estabelecer enquanto parâmetros científicos, por fundamentarem-se nos pressupostos epistêmicos e metodológicos das Ciências Sociais, que ainda são consideradas de menor relevância científica.

Na concepção de Brandão (1999), a conquista de espaço e reconhecimento de qualquer paradigma perpassa pela construção de uma “identidade epistemológica” (BRANDÃO, 1999, p. 90) e na definição de diretrizes claras e objetivas para superação das lacunas do modelo vigente. Não basta inovar em alguns aspectos; a nova proposição precisa ter sustentação teórica e ser capaz de promover uma revolução científica.

A superação do eurocentrismo e da colonialidade, nas visões de Rocha e Santos (2021), necessariamente, perpassa por um olhar decolonial acerca do papel social da educação na “descolonização do currículo, que implica em conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2008, p. 527), assim como em processos de descolonização mais profundos, do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005), com a apresentação de outra matriz de pensamento, de outros pressupostos filosóficos, teorias científicas, métodos e de valores a partir das necessidades locais dos povos marginalizados.

Nesta perspectiva, esse modelo de pensamento vem se consolidando como uma proposta pluridimensional, por propor uma ruptura com a perspectiva epistemológica ocidental unidimensional, por criar espaços pluriépistemológicos e por trazer, à superfície, formas de

conhecimento historicamente negligenciadas e subalternizadas (MIGNOLO, 2008a). A interculturalidade é um projeto sustentado em um modo distinto de pensar, de organização social, de produção de conhecimento, de fazer filosófico e educacional, no qual as experiências e saberes, que sempre estiveram nas periferias, nos lugares subjugados e subalternos, são reconhecidos e visibilizados, mas sem a pretensão de se tornar um novo modelo hegemônico ou universalista.

## CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

Historicamente, a educação nos países colonizados tem atuado como mecanismo central do poder hegemônico, antes representado pelos(as) colonizadores(as); agora, são as classes e sistemas que dominam as relações político-administrativas, econômicas, culturais e sociais, com o intento de reproduzir as ideologias eurocêntricas, os interesses do capitalismo e a manutenção do *status quo* das classes privilegiadas.

Entretanto, quando a educação assume uma função dialógica e de libertação (FREIRE, 1996), demonstra uma significativa capacidade de conscientização social, tornando-se uma área estratégica à interculturalidade, haja vista a potencialidade de promover o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, humana e menos preconceituosa.

Ao comungar com os princípios educacionais freireanos, hooks (2013), compreende a educação como uma prática libertadora e emancipatória, na qual as pessoas aprendem uma com as outros em processos de observação crítica sobre a realidade e torna o aprendizado um espaço de inclusão. A autora também defende que a educação tem a função social de ensinar a transgredir, não só o conteúdo, a metodologia, o currículo, mas o pensar, as atitudes; a educação pode provocar a não conformação com as desigualdades e exclusões.

Nesse propósito, intelectuais, pesquisadores(as), coletivos e movimentos sociais vêm propondo o desenvolvimento de outros modelos de referência educacionais para América Latina e demais países do Terceiro Mundo, tomando como base a realidade de cada território. Dentre esses, podemos apontar os estudos afrocêntricos, o multiculturalismo, o interculturalismo, a educação popular, entre outros.

Os estudos multiculturais e interculturais, pelo que é indicado em algumas produções teóricas, foram iniciados depois da segunda década do século XX, em países da Europa e da América do Norte, por intelectuais da diáspora e movimentos subalternizados (Edward Said, Stuart Hall, Gayatri Spivak, Homi Bhabha, entre outros). Porém, foi em conjunto com os(as) concidadãos(ãs) das nações subalternizadas que esses estudos foram aprimorados, com o propósito de construir outras percepções de mundo para além do modelo eurocêntrico. De acordo com Lopes, (1999, p. 63), a interculturalidade procura “ênfatisar, pelo prefixo *inter*, o sentido de interação e troca, e não apenas de diversidade”. Isso, inclusive, é reforçado por Mignolo (2008a), ao postular que se trata de um conceito introduzido por intelectuais indígenas dos Andes para reivindicarem direitos epistêmicos. “A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português)” (MIGNOLO, 2008a, p. 316).

O desenvolvimento de projetos de educação multicultural e/ou intercultural nas escolas e nas licenciaturas não se restringe à América Latina. Segundo Messiou et al (2016) e Szelei, Tinoca e Pinho (2020), com a expansão do fluxo migratório e/ou de refugiados(as) aos países europeus, o desenvolvimento de ações nessa perspectiva para desenvolvimento de professores(as)<sup>9</sup> tornou-se essencial em diferentes territórios, mas ainda estão em processo de consolidação.

9 No Brasil, corresponde à formação continuada.



Em Portugal, onde os(as) imigrantes(as) representavam 3,14% (2014) da população nacional, a educação intercultural faz parte do currículo nacional como uma área transversal de desenvolvimento, sob o conceito geral de educação cidadã. Com o propósito de ampliar e consolidar ações nessa perspectiva, o país criou uma política de Selo Escolar Intercultural, que avalia os níveis de efetividades das práticas interculturais desenvolvidas nas escolas em relação à

1) promoção do reconhecimento e valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, [e à] 2) implementação de estratégias/ações para promover a interculturalidade, a igualdade de oportunidades e sucesso educacional para todos (SZELEI; TINOCA; PINHO, 2019, p. 179, tradução nossa).

Na América Latina, o interculturalismo e o multiculturalismo vêm sendo desenvolvidos de acordo com as especificidades do território, e consolidados com os estudos decoloniais propagados principalmente pelos grupos Modernidade/Colonialidade e Latino-Americano dos Estudos Subalternos. As produções do Grupo Modernidade/Colonialidade estão relacionadas à construção de um projeto epistemológico, ético e político, que parte da crítica à modernidade ocidental, e vem apresentando, no atual contexto do continente latino-americano, potencial instigante para a reflexão sobre outros modelos epistemológicos, as relações entre os diferentes segmentos e a educação.

Enquanto proposições epistemológicas, o multiculturalismo e a interculturalidade em uma dimensão crítica têm apresentado resultados promissores no enfrentamento das discriminações, por procurarem construir espaços de visibilidade das diferentes culturas em todas as áreas da sociedade, não os reduzindo à tolerância ou ao simples reconhecimento da cultura do(a) outro(a), como fazem as tendências multiculturalistas liberais e conservadoras.

Nesse sentido, Ivenicki (2020, p. 33) esclarece que,

o multiculturalismo contempla um espectro que vai de abordagens mais liberais e folclóricas, nas quais se valorizam ritos, datas comemorativas e outros aspectos das identidades plurais, até perspectivas mais críticas e pós-coloniais, que enfatizam a necessidade de se desafiar preconceitos e relações de poder desiguais que prejudicam identidades sexuais, de gênero, étnico-raciais e outros grupos marginalizados, defendendo hibridizações e problematizando a construção discursiva dos estereótipos.

Evidencia-se, conforme a concepção apresentada, que o desenvolvimento de ações pedagógicas, reduzidas a analisar as diferenças culturais; a celebrar a abolição da escravidão, o dia da Consciência Negra; a reconhecer as contribuições gastronômicas e manifestações culturais, em momentos específicos do ano letivo, não se elevam ao nível do multiculturalismo crítico, porque tais ações não se dispõem a entender e desafiar as relações de poder que causam, mantêm e alimentam os preconceitos desse caráter.

Na perspectiva de Silva e Brandim (2008, p. 64),

o multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebra o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos, caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas.

Entretanto, a interculturalidade crítica é considerada como um constructo mais completo e avançado quando comparado ao multiculturalismo, por caracterizar-se como um projeto atuante em várias dimensões, tendo a pretensão de construir um programa alternativo ao neoliberalismo, à racionalidade ocidental, e por agregar todos(as) os(as) que lutam pela transformação social. Em vista disso, Tubino (2004, p. 3) declara que

*la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones.*

Ao acentuar a não redução dessa proposta à teorização da realidade ou ao reforço das identidades locais, é possível compreender que a finalidade desse outro modo de pensar, especialmente em uma visão crítica, é romper com o modelo vigente, possibilitar a todos(as) o acesso a diferentes tipos de saberes e construir outras alternativas para a transformação social nos países subalternizados.

De acordo com Walsh (2005), maior expoente dessa discussão, a interculturalidade crítica pode ser compreendida como:

*(i) Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad; (ii) un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia; (iii) un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados; (iv) una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad; e (v) una meta por alcanzar (WALSH, 2005, p. 10-11).*

Além da dimensão epistemológica e educacional, o “interculturalismo também é um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada dos migrantes e minorias étnico culturais” (RAMOS, 2007, p. 226). Sobre tudo, é um projeto que considera o ser humano como um

todo, com suas relações, experiências, necessidades e posicionamentos. É pensado segundo outra lógica de poder, valores e expectativas.

Consoante Fleuri (2003), um dos objetivos da interculturalidade é contribuir com a superação tanto da atitude de medo quanto da indiferente tolerância ante o(a) “outro(a)”. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, concretizado no reconhecimento social, na redistribuição de poder e no direito de representação das minorias.

Em relação às inspirações e referências ao desenvolvimento da educação intercultural crítica na América Latina, Walsh (2007) afirma que esta proposta teórico/prática foi fortemente influenciada pelas formulações e experiências educacionais de Paulo Freire, além das teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência. Esses autores enfatizaram a necessidade dos sujeitos se conscientizarem da sua condição de oprimidos(as) para poderem promover as mudanças necessárias tendo como ponto de análise a realidade local e social.

Aportadas no princípio do pensar a partir do local, as experiências de educação interculturais são reconhecidas como: “Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilíngüe (Bolívia), Educação Bilíngüe Bicultural e Educação Intercultural Bilíngüe (Guatemala, Brasil)” (FLEURI, 2003, p. 21). Tais propostas despontaram na década de 1980, na América Latina, em meio à emergência das identidades indígenas que buscavam o reconhecimento de direitos, representação e valorização de suas culturas.

Com o propósito de dar respostas políticas aos movimentos por uma educação culturalmente inclusiva, os governos de vários países latino-americanos vêm desenvolvendo algumas ações em termos de legislação e/ou criação de instituições, ações estas voltadas à formação de professores(as). No Brasil, a CF de 1988, no Art. 210, § 2º, passou a assegurar às comunidades indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, com o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Parece-nos oportuno registrar que, nos países onde a população negra era mais expressiva, vários movimentos afrodescendentes passaram a reivindicar os mesmos direitos, e isso possibilitou a aprovação de leis. No Brasil, foram criados, inicialmente, políticas públicas de educação étnico-racial, como a Lei nº 10.639/2003 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e os sistemas de cotas para o acesso à educação superior.

Cabe destacar, entretanto, que parte das ações reparatórias criadas tem se caracterizado apenas pela vertente funcional, um dos três elementos que caracteriza os três tipos da interculturalidade, a saber: relacional, funcional e crítica.

Segundo Walsh (2007), a interculturalidade relacional refere-se ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, ou seja, preza pela harmonia das relações interpessoais e minimiza os conflitos de poder entre pessoas pertencentes a culturas diversas.

A tendência funcional é bastante utilizada no discurso oficial dos estados e organismos internacionais, e assume a estratégia de favorecer a coesão social ao criar instrumentos de reparação de danos causados pelas desigualdades e preconceitos, mas, de certa forma, vive a serviço do neoliberalismo, por ter um viés acrítico em relação às causas desses problemas.

Ao chamar atenção para a ausência de engajamento crítico e político da perspectiva funcional, Tubino (2004) reitera que seu grande problema é ficar reduzida a apenas promover o diálogo e a tolerância, mas sem tocar nas causas sociais, culturais e econômicas promotoras das desigualdades na humanidade.

*En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales – la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder (TUBINO, 2004, p. 5).*



Já a interculturalidade crítica tem, por princípios, o questionamento, a democracia e o empoderamento dos indivíduos historicamente inferiorizados. *“La interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí”* (WALSH, 2007, p. 10). Para além de reconhecer a existência de classes subalternizadas, reflete criticamente acerca das causas, das ações e das consequências das desigualdades a que os povos latino-americanos são sujeitados na escola, em específico, e na sociedade, em geral.

## ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA INTERCULTURALIDADE

Ao propor rompimento com o paradigma eurocêntrico, Grosfoguel (2007) declara ser preciso promover uma desobediência epistêmica, enquanto Quijano (2005) defende uma descolonização epistemológica como condição para revolução social profunda. Segundo Mignolo (2008b, p. 271), *“la actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’”*; essa é uma proposta de construção do pensamento contra hegemônico, e que se coaduna com as posições dos dois teóricos anteriores.

Na medida em que propõe a descolonização das relações e a ruptura com o modelo de organização social, esses teóricos frisam a necessidade de sua aplicação em toda a sociedade, inclusive na área educacional, onde se faz urgente descolonizar a escola, o currículo e o fazer pedagógico, contrapondo-se à desvalorização do conhecimento e das vivências dos(as) educandos(as) promovida pelo modelo educacional eurocêntrico. Santos e Meneses (2009) sinalizam que tal paradigma conduz a um epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais e à inferiorização de outras em prol de um único conhecimento, por vezes “homogêneo” e desconexo da realidade

cotidiana. Em razão disso, perspectiva-se a efetivação de experiências educacionais com base na interculturalidade crítica.

Ao primar por um tipo de conhecimento – o científico – no intuito de compreender as relações no universo, a epistemologia eurocêntrica desprestigia os saberes produzidos pelas ciências sociais e humanas, por não os considerar científicos, e isso acaba contribuindo para que essas ciências busquem outros modelos para sustentarem suas teorias, métodos e intervenções sociais. De certa forma, o modelo de referência em ascensão converge com os objetivos dessas ciências, e passam a sustentar e ser sustentados por seus pressupostos teóricos. Mendes e Silva (2015) esclarecem que, apesar de ser um conceito novo,

a interculturalidade, através de embasamento ético filosófico e social, ganhou considerável atenção nas discussões presentes em arcabouços teóricos na dimensão das ciências sociais e humanas, penetrando em áreas como educação, antropologia, sociologia, direito, psicologia, comunicação, ética dentre outras (MENDES; SILVA, 2015, p. 1).

Ao mesmo tempo em que essas áreas oferecem uma base teórica importante de sustentação, a adesão das ciências sociais e humanas à interculturalidade, outrossim, é motivada pela esperança e ensejo desse modelo oferecer condições de minimização das desigualdades econômicas, dos conflitos sociais e assegurar direitos e garantias de vida digna às minorias políticas.

A base científica da educação intercultural crítica, no entanto, ainda está em processo de construção, constituído, assim, um desafio, haja vista que

uma epistemologia, um processo de construção e constituição do saber depende de uma identidade autenticamente conectada ao seu próprio território, ao seu povo, a uma historicidade sincera e de raiz, isto é, original e autêntica. Isso não significa negar saberes de outros continentes, mas, sim, reconhecer e discernir o contexto e as características de cada uma das

epistemologias visando diálogo, respeito às diferenças e uma inter-relação de modo a não sacrificar nem oprimir nenhuma das partes em detrimento de outra como há séculos vem ocorrendo na história do eurocentrismo (MENDES; SILVA, 2015, p. 1).

Podemos entrever a interculturalidade como uma proposta que pretende confrontar e romper com a lógica da “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, que não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35). Sua pretensão é desenvolver ações baseadas na dialogicidade, na interação entre as diversas culturas de modo que uma cultura não se sobreponha à outra, além de primar por novas práticas sociais, políticas, éticas e educacionais. Nesse novo projeto de sociedade, a premissa básica é criar condições para que os(as) subalternizados(as), com suas diferenças e experiências, possam ser sujeitos e construir a própria história.

A respeito da produção científica sobre interculturalidade voltada à formação docente no Brasil, dois grupos de pesquisa têm se destacado nos estudos de sua base e identidade epistemológica, fundamentados na realidade brasileira, a saber: o Grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), dirigido por Vera Maria Ferrão Candau, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, e o Núcleo Mover, coordenado por Reinaldo Matias Fleuri, da Universidade Federal de Santa Catarina. Segundo Fleuri (2004), o grupo tem utilizado da (i) teoria da complexidade, formulada por Bateson, para compreensão dos diferentes níveis lógicos da aprendizagem, constitutivos da dimensão contextual das relações entre integrantes de culturas diferentes; da (ii) perspectiva antropológica e semiótica concebida por Geertz, no propósito de entender como as relações transversais se desenvolvem entre diferentes contextos sociais e dimensões culturais; além de dialogar com a (iii) concepção de entrelugares definida por Bhabha ao tratar das relações estabelecidas nos contextos

intersticiais, que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos nas relações e nos processos interculturais.

As produções teóricas desses coletivos procuram refletir sobre a intercultura de uma forma a abranger todos(as) os(as) subalternizados(as), e apontam a necessidade da construção de caminhos para uma qualificação diferenciada nas licenciaturas.

## OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A educação intercultural tem caráter multidimensional, interseccional e complexo, o que amplia os desafios na sua concretude em substituição à perspectiva eurocêntrica. A análise dos problemas educacionais sob a perspectiva desse modelo precisa partir da realidade, não os reduzindo à dimensão cultural. De acordo com Fleuri (2004), os desafios postos à interculturalidade perpassam pelos seguintes planos:

- (i) Político - promover a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais, e simultaneamente, garantir o direito à diferença pessoal e cultural; (ii) Social - favorecer o desenvolvimento autônomo de sujeitos individuais ou coletivos e, ao mesmo tempo, construir relações sociais de respeito e de solidariedade; (iii) Educativo - desenvolver a disposição a explicitar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural, ao mesmo tempo em que construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais (FLEURI, 2004, p. 3).

Cabe salientar que essa proposta emerge dos movimentos sociais e segmentos culturais subalternizados, ou seja, nasce na periferia do poder. É um paradigma de contestação das estruturas hegemônicas, da cultura dominante e do modelo de organização político-social da América Latina. Portanto, as representatividades desse projeto não

detêm os instrumentos de poder e capacidade de articulação mais sofisticados. Além do mais, é uma proposta que provoca desestabilização, relativização, crítica e de autocritica de todas as culturas submetidas a um processo de interação (FORQUIN, 1993). Trata-se de algo que confronta a posição e *status* da cultura eurocêntrica e que, portanto, questiona as estruturas dos sistemas político, econômico e social.

Diante do atual modelo de sociedade, de intensificação do neoliberalismo, de retrocessos políticos e da exacerbação dos preconceitos, temos consciência das dificuldades de implementação ampla da educação intercultural enquanto projeto político-pedagógico para transformação social. Todavia, confiantes nas potencialidades dessa perspectiva no enfrentamento das intolerâncias vivenciadas nas escolas e em outras esferas sociais no Território da Bacia do Rio Grande no estado da Bahia, propomo-nos a refletir, assentidos no nosso local de fala e atuação, com o intento de avistar ações que possam auxiliar na mudança dos processos de ensino-aprendizagem e, por sua vez, na atuação dos(as) futuros(as) docentes.

No Brasil, a maior parte das experiências nessa perspectiva encontra-se em algumas instituições de educação básica indígenas e no ensino superior, especialmente nas licenciaturas. No México, esse tipo de referência educacional vem sendo implantada em todas as modalidades de ensino desde o ano 2001. Em outros países latino-americanos, é uma realidade avançada no ensino superior.

Vale registrar que propostas dessa natureza têm apresentado dificuldades de concretização no sistema regular da educação básica devido à falta de autonomia das instituições escolares e à interferência do Estado e dos organismos internacionais, políticos e econômicos, que priorizam a manutenção de um modelo educativo hegemônico e de desigualdade social.

## sumário



Com a falta de apoio na implantação efetiva da interculturalidade crítica na educação, cabe mais uma vez aos movimentos sociais, à sociedade civil organizada e à comunidade acadêmica continuar a pesquisar, produzir e desenvolver todas as experiências possíveis como uma condição de resistência e de demonstração de que existem outras formas de pensar um modelo de educação, mais humanizado e cidadão. É oportuna a perspectiva de Mendes e Silva (2015, p. 5), que ressaltam que

a educação intercultural e as políticas educacionais, desde a sua criação, representam esforços na direção de que culturas ainda consideradas subalternas um dia possam conviver pacificamente, incluídas com dignidade num contexto equitativo considerando princípios como identidade cultural, direito e diferença, autonomia e nação como sendo eixos fundamentais no terreno da educação e da cidadania.

Ao considerar a sustentação das desigualdades sociais em diversos tentáculos, podemos afirmar que o não acesso a uma educação que instrui e que forma consciência crítica e política é um dos pilares à manutenção da concentração de renda, das discriminações, dos conflitos e da injustiça social. Nesse entendimento, Santos (2006, p. 104) denuncia: “la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global”.

O acesso ao conhecimento libertador possibilita às pessoas se desprenderem de preconceitos, egoísmos e de uma visão míope sobre as relações e diversidades étnicas e socioculturais. É por tentar compreender e atuar em diversas dimensões da sociedade que a interculturalidade crítica tem sido considerada como uma das propostas mais promissoras na promoção de mudanças nas estruturas sociais, a começar por questionar os interesses e implicações das desigualdades múltiplas (gênero, classe, política, social, cultural, racial e econômica), além da negação de direitos fundamentais às minorias marginalizadas na sociedade.

## AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As ações afirmativas, em qualquer área, fazem parte do rol das políticas públicas que, na perspectiva de Azevedo (2017, p. 57), são “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, as quais podem ser de ordem redistributiva, distributiva e regulatória. Ainda consoante o autor, o objetivo dessas, quando assumem a função redistributiva, é redistribuir renda na forma de recursos e/ou de financiamento, os quais são pontuais ou setoriais, ligados à oferta de equipamentos e serviços públicos. Já a política regulatória refere-se à legislação e à normatização de outras políticas redistributivas e distributivas.

Na área da educação, existem diversos tipos de políticas públicas, sejam voltadas à qualificação docente, ao ensino e à aprendizagem ou à diversidade. Dentre as ações voltadas para a diversidade, chamamos atenção para as ações afirmativas, as quais resultam dos debates realizados no Brasil, nas últimas décadas, sobre a segregação de determinadas pessoas ou povos. Esses debates vêm sendo acompanhados de pressões dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro Unificado (MNU), defensor da instituição de políticas públicas educacionais reparatórias, compensatórias e preventivas.

Convictos da capacidade da educação para a transformação, essa tem recebido atenção especial dos movimentos étnico-raciais, ao longo da história, seja na defesa da educação como um direito a todos(as), ou na criação de políticas educacionais específicas, haja vista considerá-la como,

um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o

diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

Dentre as políticas específicas, apontamos as “ações afirmativas”, que, de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, referem-se aos “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada, para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010, Art. 1, VI). Esse conjunto de ações visa a proteger e a reparar os danos causados a determinados grupos humanos que, no passado, foram vítimas de exploração e que ainda vivem as consequências dos estigmas do racismo e das desigualdades.

As políticas dessa magnitude, inicialmente, serviram como medidas pontuais e de estímulo para que as instituições públicas e privadas considerassem os aspectos de gênero, etnia, cor, origem e renda em seus programas de inclusão. Atualmente, essas políticas estão mais estruturadas e se

concentram em acabar com as possíveis barreiras artificiais e invisíveis que dificultam o avanço e o acesso das minorias aos direitos sociais, mesmo quando não há nenhuma política oficial que os mantenha em uma posição social subalterna (RODRIGUES; SANTOS, 2017, p. 24).

De acordo com Seenarine (2004, apud FERES JÚNIOR et al, 2018), as políticas dessa dimensão, tanto no contexto indiano quanto no Brasil, se sustentam nos seguintes princípios: compensação, proteção das classes mais fracas, igualdade proporcional e justiça social. Entende-se por “políticas de compensação” as ações de reparação aos danos causados pela subalternização a determinados grupos no passado ou no presente. Já as ações de proteção visam a defender os direitos das pessoas marginalizadas que, por sua situação de exclusão, desconhecem ou não têm o acesso facilitado a

determinadas políticas sociais e a direitos fundamentais assegurados a todos(as) os(as) cidadãos(ãs). Quanto à igualdade proporcional, as garantias de diversidade e de redistribuição de poder exigem assegurar, conforme o quantitativo populacional de cada segmento, a representação de todos nos espaços de decisão.

Por esse prisma, inferimos que essas ações têm assumido, no Brasil, tanto um caráter de compensação quanto de discriminação reversa ou positiva, definida por Almeida (2019, p. 23) como a “possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa”, na medida em que instituem dispositivos legais para assegurar condições de igualdade de direitos e oportunidades às pessoas vítimas de preconceitos. Nessa perspectiva, tais políticas têm apontado como objetivos eliminar as desigualdades historicamente acumuladas e compensar as perdas provocadas pela marginalização motivadas por conformações raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Silva e Moraes (2015) afirmam que as referidas ações não podem ficar reduzidas ao tratamento de reconhecimento das desigualdades e dos preconceitos; mas devem pautar por um projeto de superação dessas formas de hostilidade e, sobretudo, reconhecer e valorizar as diferenças. Para além da valorização, defendemos a visibilização positiva das diferenças em todos os espaços, e a instituição de políticas públicas que assegurem o acesso desses(as) a posições de liderança no mercado de trabalho, nas universidades, em suma, em espaços de representação política e de poder.

A luta das minorias por políticas públicas teve seus primeiros resultados institucionalizados historicamente a partir de 1949, quando a Índia se tornou o primeiro país do mundo a criar política de ações afirmativas por meio de sistema de cotas raciais no serviço público, na educação, e em todos os órgãos estatais. Na década de 1960, algumas ações desse caráter foram adotadas na Malásia, nos Estados Unidos

da América e no Canadá. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia. Na África do Sul, esse processo foi iniciado na década de 1990 após o fim do regime do *apartheid*. Já no Brasil, os povos indígenas e afrodescendentes só começaram a usufruir de tais políticas na primeira década do século XX, após muitos séculos de lutas, que vêm sendo fortalecidas desde o período colonial.

Além do Brasil e dos Estados Unidos, as ações afirmativas estão presentes em outros países, provocando alterações significativas na vida das pessoas. Reflexos desses movimentos se materializaram nas Constituições nacionais da África do Sul, Alemanha, Bulgária, Canadá, Finlândia, Polônia, Índia e outros países, o que demonstra o avanço do Estado de bem-estar social (RODRIGUES; SANTOS, 2017, p. 24-25).

Dois momentos históricos intensificaram esse processo no Brasil. O primeiro, quando os Movimentos Negros reuniram cerca de 30 mil pessoas em Brasília na Marcha Zumbi, em 1995, levando o Estado brasileiro a reconhecer oficialmente a existência do racismo; e o segundo, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Foi nessa Conferência que o MNU tornou mundialmente conhecido o mito da democracia racial, e denunciou as disparidades socioeconômicas no Brasil.

Segundo Bernardino (2002, p. 251), esse mito “não nasceu em 1933, com a publicação de Casa-Grande & Senzala, obra de Gilberto Freyre, mas ganhou, através dessa, sistematização e status científico para os critérios de cientificidade da época”. Ainda que Gilberto Freyre não tenha criado tal concepção, foi ele quem se destacou na defesa da existência da cordialidade social entre as diferentes raças no Brasil.

Assim sendo, Bento (2002, p. 46) sublinha que



Freyre postula que a distância social entre dominantes e dominados é modificada pelo cruzamento inter-racial que apaga as contradições e harmoniza as diferenças levando a uma diluição de conflitos. Ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, ele nega o preconceito e a discriminação, possibilitando a compreensão de que o “insucesso dos mestiços e negros” deve-se a eles próprios.

O ideal de homogeneidade da nação brasileira, assim como seus(as) defensores(as) receberam, têm sido contestados desde a década de 1960, por meio das pesquisas liderados por Florestan Fernandes, Roger Bastide, da chamada Escola Paulista de Sociologia, e continuam a ser questionados(as), especialmente pelo movimento social negro, devido às implicações desse mito no reconhecimento das diferenças e dos direitos às minorias. Nessa conjuntura, nega-se a existência de racismo e de suas implicações para não se comprometerem de forma ética e política com a reparação dos danos causados principalmente às populações negras e indígenas, e para não assumirem o compromisso com a eliminação de toda violação dos direitos humanos.

O discurso do mito da democracia racial não desapareceu na sociedade brasileira, tem assumido outras interfaces, conforme anunciado por Gonzalez (1984), seja no discurso da meritocracia, ou, na atualização da força simbólica nos ritos carnavalesco, em que a mulher negra torna-se única e exclusivamente na rainha.

Como implicações da Conferência de Durban, foram aprovadas algumas medidas em decorrência dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro e da efetivação de direitos fundamentais estabelecidos na CF (1988), entre eles, a criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA), por meio do Decreto Presidencial nº 4.228/2002, com a finalidade de aplicá-las, no setor público, a todos os órgãos vinculados ao Poder Executivo Federal, e a criação do Estatuto da Igualdade Racial, normatizado pela Lei nº 12.288/2010, que tem, entre os objetivos,

promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas e articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica (BRASIL, 2010, Art. 48).

A respeito disso, vale salientar que o combate às discriminações dessa dimensão não pode ficar reduzido às políticas culturais e educacionais; de igual modo, são necessárias políticas de acesso à moradia, de saúde, justiça, transferência de renda, acesso à terra e outras, haja vista serem os(as) negros(as) e indígenas os(as) mais vulneráveis às crises econômica, alimentar e de saúde.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas (R\$ 2.796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1.608); 32,9% das pessoas pretas/pardas viviam abaixo da linha de pobreza (inferior a US\$ 5,50/dia). A proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo foi de 12,5%, contra 6,0% da população branca, e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças. Os indígenas vivem em situação semelhante em termos de pobreza e dificuldades de acesso à saúde.

No momento da procura por serviço de saúde no Brasil, os 67% dos brasileiros dependentes exclusivos do Sistema Único de Saúde (SUS) são negros(as), e estes somam a maioria dos pacientes com diabetes, tuberculose, hipertensão e doenças renais crônicas no país – todas consideradas complicadoras para o desenvolvimento de quadros mais graves da Covid-19 segundo a Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade.

As situações socioeconômicas dos povos indígenas e negros têm se agravado na atual pandemia da Covid-19, principalmente devido à ausência ou pouco esforço do Estado na disponibilização de

políticas públicas a essas populações, o que tem conduzido a um genocídio institucionalizado dos(as) “indesejados(as)”, assim impetrados pelos sistemas político-econômicos e por uma sociedade racista.

Mesmo nesse cenário de quase abandono por parte do Estado, de baixa cobertura das políticas públicas, o desejo maior é o de superação ou, ao menos, a redução das desigualdades e segregações, mediante a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, o reconhecimento de direitos, o respeito às diferenças e a plenitude da cidadania para que as políticas de ações compensatórias se tornem temporárias.

## **AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DAS DISCRIMINAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Os referenciais teóricos analisados dão conta que essas políticas específicas na educação brasileira são recentes, necessitam de maior atenção dos governos constituídos, de uma ação mais proativa do MEC e das instituições de ensino. Na visão de Rodrigues e Santos (201), essas políticas têm possibilitado a

inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, elaboração de novos materiais didáticos pedagógicos e paradidáticos, financiamento estudantil em instituições técnica e superior, cursos preparatórios para a comunidade carente negra e reserva de vagas em universidades públicas (RODRIGUES; SANTOS, 2017, p. 26).

No âmbito da educação, a formação docente para o enfrentamento das discriminações abordadas ainda está em processo de consolidação, com avanços consideráveis em termos de marcos regulatórios, mas com muitas discrepâncias no desenvolvimento. É verdade, todavia, que a LDB (BRASIL, 1996) trata da autonomia e diversidade, dando condições formais aos(as) docentes desenvolverem práticas

antirracistas e estabelecerem a democratização do acesso à educação básica, bem como a permanência de todos(as) na escola.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua 2019), divulgada em julho de 2020 pelo IBGE, registram, em quase três décadas após a promulgação da LDB, uma taxa de analfabetismo de 8,9% entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais, que correspondem, praticamente, ao triplo dos(as) analfabetos(as), comparados às pessoas brancas (3,6%); entre os(as) negros(as) com 60 anos ou mais, esse percentual chega a 27,1%, contra 9,5% entre os(as) brancos(as). Outro índice alarmante é o de evasão: 71,7% dos(as) negros(as) abandonaram a escola porque precisaram trabalhar. Já os 2% de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos que ainda estão fora da escola, em sua maioria, são residentes nas regiões Norte e Nordeste e pertencentes aos segmentos negros, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração, ou com deficiência.

Com o propósito de melhor nortear a efetivação das diretrizes estabelecidas na LDB, em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trouxeram, como um dos objetivos,

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 69).

O estudo dessas questões ganhou um reforço especial com a primeira proposição de lei, que seria o embrião da Lei nº 10.639/2003, realizada pelo deputado Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT), mas arquivada em 1995. Sob muita pressão do MNU e com o apoio de alguns políticos, foi apresentado o Projeto de Lei nº 259, pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Gross, ambos do PT, sendo aprovado em 1999, mas só promulgado em 2003 sob o número 10.639, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

## sumário

A Lei nº 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinos fundamental e médio das redes pública e privada. Essa lei é resultado da luta incansável dos movimentos negros para que seja proporcionado às novas gerações um olhar diferenciado e mais crítico sobre o passado, sobre as desigualdades presentes e a viabilidade de construção de novas relações no futuro.

Em decorrência dessa, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, que normatizam, no Art. 1º, § 2º,

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [que] tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 1).

Posteriormente, esse marco legal foi alterado pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o ensino sobre a história e cultura indígena. Somente em 2015, foram aprovadas as novas diretrizes (Parecer CNE/CEB nº 14/2015) para regulamentar as alterações.

Como, no Brasil, as propostas de educação intercultural estão mais associadas aos(as) indígenas, nessas Diretrizes, são tratadas de forma explícita em dois momentos. Primeiro, para referir-se como tipo de educação pretendida por estas etnias; segundo, para tratar sobre a necessidade de desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas.

o movimento indígena, reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2014, p. 7).

Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser



trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena (BRASIL, 2014, p. 9).

Diante dos resultados significativos quanto ao uso de materiais teóricos e didáticos de autoria dos(as) próprios(as) negros(as) na promoção de um ensino mais sólido e coerente com a realidade por eles(as) vivenciada, os(as) indígenas têm reivindicado que eles(as) próprios(as) assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas.

Apesar dessas leis serem direcionadas à educação básica, as propostas curriculares de formação docente precisaram ser alteradas para atender a essa nova demanda. Assim, as DCN regidas pelo Parecer CNE-CP nº 02/2015 contribuíram no reforço às orientações para as instituições de ensino garantirem, nos PPCs, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados às temáticas dos direitos humanos, das diversidades étnicas, raciais, sexual, religiosa, portadores de necessidades especiais, entre outras.

Outro normativo que veio apoiar a luta por uma educação igualitária e humanizada, destinada às minorias, foi a instituição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006, apresentando, como um dos princípios, o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2006a, Art. 3).

Na senda dos instrumentos legais e de políticas públicas, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira no período de 2014 a 2024. Esse normativo evidencia maior atenção às questões das desigualdades educacionais que atingem as minorias, propondo metas e diretrizes para: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação

de todas as formas de intolerâncias; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e cidadania (BRASIL, 2014).

Tal atenção não fora mantida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a qual tem sido criticada por negligenciar os debates dessas temáticas, assumindo uma postura superficial e passiva.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 6).

Ao nosso olhar, parece ser um retrocesso do ponto de vista legal, e constitui mais um desafio para os(as) marginalizados(as) da sociedade brasileira, especialmente aos(as) afrodescendentes(as). Como registra a literatura, as conquistas, visibilidade histórica e as políticas públicas são fruto da luta e organização desse coletivo. Nas palavras de Gomes (2017, p. 19),

se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construída. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

Foi por influência e reivindicações dos coletivos étnicos que algumas universidades públicas empreenderam, a partir de 2002, a instituição de sistemas de cotas raciais para ingresso de negros(as) e indígenas na graduação e pós-graduação.

A política de cotas tem sido a medida mais eficaz na democratização de acesso à educação superior, à qualificação e à profissionalização, tanto que, em 2018, pela primeira vez na história, os(as) negros(as)

passaram a representar 50,3% dos(as) matriculados(as) em instituições de ensino superior da rede pública segundo a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, publicada pelo IBGE (2019), com índice mantido em crescimento.

Souza (2019) destaca as contribuições das políticas de cotas para o reconhecimento da identidade negra não só pela sociedade, mas também por parte de alguns sujeitos racializados, que, por todos os motivos de deslegitimação já apresentados, negam a se reconhecerem racialmente. De acordo com suas pesquisas, as relações estabelecidas dentro do espaço acadêmico fortaleceram a iniciativa de muitos(as) acadêmicos(as) se identificarem e/ou empoderarem suas identidades.

Além disso, espera-se que, com maior representação étnica nas universidades públicas, possibilitada pela expansão do ensino superior, pelas cotas raciais e pelo incentivo para ingresso nas licenciaturas pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) – por meio do qual são concedidas bolsas de estudos parciais ou integrais em instituições de ensino superior privadas –, novas políticas de formação, em uma perspectiva intercultural, possam ser implementadas, vez que a maior participação de indígenas e negros(as), nessa modalidade de ensino, requer mudanças no currículo e nos espaços acadêmicos.

Embora todas as políticas aqui enfatizadas sejam consideradas de grande avanço por estarem ocorrendo em uma sociedade racista, que vangloria o engodo da democracia racial, ainda são, em sua maioria, medidas reparatórias ou de compensação, com pouca preocupação em discutir criticamente as estruturas que mantêm as desigualdades. Infelizmente, parte das políticas educacionais, no Brasil, garante apenas alguns direitos, não provocando mudanças profundas nas estruturas da sociedade, porque mantém os mesmos mecanismos de desigualdades.

Fica claro não ser suficiente apenas assegurar direitos; como as discriminações desse caráter são de ordem estrutural e inter-relacional, a superação exige mudanças estruturais (política, econômica, social, educacional, cultural).

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DAS DISCRIMINAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A interculturalidade crítica, em comparação ao que ocorre em outros países da América Latina, que já possuem experiências mais amplas e consolidadas em várias áreas. No Brasil, ainda é um assunto que merece maior discussão e desenvolvimento de pesquisas científicas, que contemple outras categorias étnicas, não apenas, os indígenas. A necessidade de identificar as possíveis contribuições dessa perspectiva no desenvolvimento do currículo para compreensão e construção de propostas de combate às discriminações étnico-raciais é uma tarefa árdua por pelo menos dois motivos: primeiro, porque a maioria dos marcos legais não a apresenta explicitamente; segundo, porque as experiências nessa área são escassas no âmbito nacional, tanto na educação básica quanto na superior.

Como a interculturalidade crítica tem apresentado uma inserção e influência maior na formação política e nas práticas dos movimentos sociais, culturais e raciais, é esperado que esses movimentos procurem estender essas discussões para a educação formal por meio da proposição de políticas públicas institucionais ou governamentais, por considerarem essas experiências válidas e por atenderem melhor suas necessidades.

O currículo escolar ou de formação de professores(as) ganha relevo como um dos espaços cruciais para a implementação de tal perspectiva. Desse modo, procuramos identificar como essa proposta está garantida na legislação educacional e nos processos de redefinições curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil, a partir, também, da Teoria Pós-Crítica do currículo.

## **FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: RETROSPECTO HISTÓRICO DAS REDEFINIÇÕES CURRICULARES NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A licenciatura em Pedagogia, no Brasil, tem quase um século, mas as produções teóricas na área de educação têm demonstrado que a formação de professores(as), no país, desde o início da colonização, não tem ocupado o centro das preocupações nas áreas políticas, econômicas e do sistema educacional sob responsabilidade do Estado, principalmente as propostas de tendências críticas e inclusivas.

Conforme Saviani (2009, p. 143), “no Brasil, a questão do preparo de professores(as) emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instituição popular”. Nesse mesmo sentido, Scheibe (2008) afirma que as primeiras escolas no país, voltadas à profissionalização desse público, foram as escolas normais, administradas pelas províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. Posteriormente, no período republicano, iniciou-se o processo de instalação de escolas em todo o território nacional, e foram tomadas providências mais efetivas em relação à qualificação dos profissionais da educação.

Ainda consoante Scheibe (2008, p. 43), “a conjuntura social, política e econômica que predominou até os anos de 1930, não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar”.



O processo de formação docente, para atender às demandas por mão de obra, se desencadeou em um ritmo diferenciado; apenas as regiões Sudeste e Sul do Brasil apresentaram maior expansão devido ao desenvolvimento econômico e de infraestrutura.

Somente no ano de 1939, foi criado o primeiro curso de Pedagogia no Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, com a instituição da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Esse curso, inicialmente, organizou-se no sistema 3+1, ou seja, o(a) aluno(a) cursava os três primeiros anos e saía com o diploma de bacharel(a) em Pedagogia e, caso optasse, poderia cursar Didática por mais um ano, e obter o diploma de licenciado(a). Assim, desde o início, já se caracterizava pela dissociação entre o campo da ciência e o didático, ou seja, entre o conteúdo e o método.

No início da década de 60, a educação teve a oportunidade de mudar de trajetória, com a implantação dos programas de educação popular na educação básica, especialmente na educação de jovens e adultos, baseada nas concepções freireana de educação crítico-reflexiva e para a liberdade. A educação popular se caracterizava como um método que valoriza os saberes prévios do povo, o olhar crítico sobre os fatos, o diálogo como princípio pedagógico, a participação comunitária e a utilização das experiências culturais dos(as) educandos(as) na construção de novos saberes. Porém, como a intencionalidade dessa proposta era possibilitar aos(as) estudantes uma melhor leitura da realidade social, política e econômica, foi duramente reprimida pela ditadura militar, e, naquele momento, teve poucas repercussões na redefinição curricular nas licenciaturas. Ainda assim, tais concepções e metodologias influenciaram significativamente as produções teóricas dessa área e a construção da epistemologia intercultural crítica na América Latina.

Com a Reforma Universitária do final dos anos 1960 (Lei nº 5.540/1968) e com o parecer do Conselho Federal de Educação

(CFE) nº 252/1969, novas mudanças foram definidas, com destaques para a fixação de um currículo mínimo, com duração de quatro anos para integralização curricular e a oferta das seguintes habilitações: “Orientação educacional, Supervisão escolar, Administração escolar, Inspeção escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” (LEITE; LIMA, 2010, p. 74). Desse modo, estabeleceu-se a organização curricular em parte comum para formar o(a) generalista (professor(a)), e a parte diversificada a formar o(a) especialista nas demais atividades pedagógicas/educacionais, resultando em descaracterização e esvaziamento ainda maior.

Diante desse panorama, as discussões sobre a finalidade, o perfil profissional, o funcionamento e a organização curricular do curso se intensificaram e se estenderam pelas décadas seguintes, tendo como destaque a realização da I Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo. Como resultado deste evento e da mobilização nacional, foi criada a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarce), transformada, em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a qual influenciou, de forma significativa, as discussões que estavam sendo realizadas pelo Ministério da Educação em torno disso.

Segundo Mandú (2013), esses debates nunca foram consensuais. Enquanto alguns(as) educadores(as) defendiam uma base comum nacional na formação dos profissionais da educação, tendo a docência como base, Libâneo (2010) defendia que a base profissional do(a) pedagogo(a) deveria ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, indo além da docência. Libâneo sustentava, ainda, a extensão do trabalho do(a) pedagogo(a) em todas as atividades educativas que exigissem conhecimentos pedagógicos.

A referida licenciatura, até então, tinha um espaço de atuação muito vasto, tanto que, até 1996, a formação de professores(as) para a Educação Infantil e/ou primeiras séries do Ensino Fundamental era

realizada exclusivamente por esse. Com a aprovação da LDB/1996, os Institutos Superiores de Educação (ISE) passaram a ofertar o Curso Normal Superior, destinado à qualificação dos profissionais nos níveis de ensino citados. Outra mudança suscitada pela LDB está explícita no Art. 64, quando traz a possibilidade da formação de profissionais de educação direcionada às funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, a ser feita em nível de graduação em Pedagogia ou de pós-graduação.

Em atendimento às determinações da Resolução CNE/CP nº 2/2002, estabeleceu-se carga horária mínima nas licenciaturas e a necessidade de articulação entre teoria/prática. Tomando como base as discussões e sugestões apresentadas pela Anfope, foi produzido o Parecer nº 05/2005, do CNE/CP, culminando na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as DCN para o Curso de Graduação tratado.

As DCN, em seu Art. 4º, estabelecem que,

o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b, Art. 4º).

Para alguns pesquisadores(as), as DCN (BRASIL, 2006b) avançaram ao proporem a organização de um currículo alicerçado nos “princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (MANDÚ, 2013, p. 49), e no tratamento das relações étnico-raciais, ao sinalizarem aos(as) professores(as) que trabalham em escolas indígenas e quilombolas ser indispensável:

I. promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à

cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II. atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006b, Art. 5º).

Apesar disso, as recomendações são vistas como tímidas, uma vez que precisariam ser destinadas a todos(as) os(as) docentes, considerando a existência de alunos(as) indígenas e negros(as) em toda a rede de ensino, e todos(as) os(as) professores(as) e demais profissionais da educação precisam estar qualificados(as) a atuar com as diversidades, em qualquer ambiente educativo.

Em 2015, foram instituídas novas Diretrizes, que apresentaram uma maior profundidade no tratamento das diversidades, ressaltando a necessidade dos cursos de formação de professores(as) do campo, indígenas e quilombolas considerarem a diversidade múltipla de cada comunidade, estabelecendo que

a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 2015b, Art. 3º, § 7º, I).

Quanto ao perfil dos(as) egressos(as), espera-se que estejam aptos(as) a

Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (BRASIL, 2015b, Art. 8º, VII).

Por outro lado, podemos perceber poucos avanços nas novas DCN da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. As orientações apresentadas são mais genéricas, sem caráter crítico e preventivo.

A cada mudança nos atos legais da formação de professores(as) da Educação Básica, em que se insere o curso de Pedagogia, novas redefinições curriculares são exigidas nos projetos pedagógicos. Como tais alterações têm sido frequentes, o currículo desses, segundo as pesquisas realizadas por Gatti (2017), têm se tornado cada vez mais fragmentados, disciplinarizados, sem identidade própria e superficiais. Infelizmente, isso compromete o desenvolvimento de identidade profissional, as competências mínimas necessárias para o profissional atuar, comprometendo, consequentemente, a própria qualidade do ensino-aprendizagem.

Em consonância com os dados do censo da educação superior de 2018, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o curso de que estamos tratando foi considerado a segunda graduação em quantidade de turmas, de vagas ofertadas e de discentes matriculados(as) nas redes públicas e privadas do Brasil (INEP, 2018). Logo, a responsabilidade pela formação das novas gerações é significativa, dada a abrangência do público atendido, e consequentemente, dos reflexos formativos no exercício da docência.

Sendo assim, a atuação na docência exige atitudes ativas frente a temas conflitantes, como o racismo. É inadmissível que continuemos a ver as pessoas, especialmente as crianças, serem discriminadas por terem traços físicos, culturais e sociais diferentes da “norma-padrão”. Enquanto educadores(as), somos chamados(as) a fazer a diferença, a não compactuar com a opressão, o silêncio e a falta de empatia diante de atos de violência, explícitos e/ou velados.



## AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

As intolerâncias relacionadas à raça ou etnia são um problema crônico e secular no Brasil, e atingem todas as áreas da sociedade. Sendo assim, o enfrentamento desse problema requer compromisso político-social e ações interdimensionais. No âmbito da educação, necessita de algo mais, ou seja, o despertar de um olhar mais aguçado sobre a qualificação docente, as pessoas, as relações interpessoais, sobre a organização e a cultura escolar.

Em observância, no entanto, ao foco desta investigação, sob o prisma das teorias pós-críticas, abordaremos, com maior ênfase, apenas os aspectos do currículo e da formação docente, para que se possa propiciar melhor compreensão das contribuições da interculturalidade como base epistemológica.

Inicialmente, cabem as seguintes indagações: que currículo terá condições de promover uma educação antirracista? Como pensar uma proposta curricular formativa como base à qualificação de profissionais capazes de atuarem no enfrentamento das diversas desigualdades no âmbito escolar? As teorias curriculares pós-críticas têm demonstrado efetividade na formação de profissionais sensíveis e abertos às discussões relacionadas ao respeito às diferenças?

Ao considerar o currículo como um percurso norteador do processo de ensino aprendizagem, um conjunto de elementos formativos de identidades, e/ou uma ponte que interliga a cultura e a escola em determinado tempo histórico, somos levados(as) a compreendê-lo como um instrumento condutor de diversos caminhos, que variam conforme as intencionalidades do projeto de educação pretendido. Entretanto, no contexto das teorias pós-críticas, o currículo assume outras dimensões. A própria concepção de currículo é desestabilizada, haja vista que a

essência das identidades, dos fatos, dos conhecimentos é constantemente questionada e revista, porque, segundo Silva (2000, p. 74), “a identidade cultural não é uma identidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente [...] A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças”. Nessa interface, Ivenicki (2018), defende a desessencialização da categoria identidade, pois isto “poderia ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar ‘eu’ e o ‘outro’” (IVENICKI, 2018, p. 1155). Ainda segundo a autora, isso é necessário porque as identidades são “híbrida[s], transitória[s] e fluida[s]” (IVENICKI, 2020, p. 41).

Compartilhando desse pensamento, Lopes (2013, p. 18) declara que,

na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social.

Em meio às incertezas sobre as noções de verdade, da legitimidade do que é ensinado nas escolas e da crescente demanda por reconhecimento das diferenças, as indagações apresentadas anteriormente constituem verdadeiros desafios nos processos formativos dos(as) professores(as). Somado a esses, hooks (2013) chama atenção para o seguinte:

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência crítica da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, reside no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam represadas (hooks, 2013, p. 55).

Diante disso, proclamamos a incapacidade das teorias tradicionais do currículo, baseadas no modelo eurocêntrico, de atender aos emergentes propósitos de uma educação inclusiva e crítica, porque seus objetivos

estão ancorados em referências educacionais fechadas em si mesmas, engendradas para atender um projeto hegemônico de sociedade.

Com as limitações das teorias tradicionais, ganham força as teorias críticas, mesmo evidenciando as relações íntimas entre capitalismo, ideologia e a escola, e abordando elementos, a exemplo de “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2005, p. 17).

No entendimento de alguns(as) autores(as), referenciados(as) neste trabalho, as teorias críticas não conseguiram atender às exigências impostas pela pós-modernidade, sendo superadas pelas teorias curriculares pós-críticas. Essas teorias emergiram na Europa após a década de 70, sustentadas nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, com a intencionalidade de repensar e propor um outro modelo de educação.

Essas teorias são reconhecidas por terem como foco o sujeito, com suas subjetividades, diferenças e necessidades. Entre seus objetivos, sublinhamos o fomento de discussões mais críticas e de resistência, além de propor novas alternativas aos problemas sócio educacionais relacionados às questões de “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2005, p. 17).

Diante dos elementos elencados, que caracterizam as teorias curriculares pós-críticas e a interculturalidade, podemos descortinar muitas intersecções, além de objetivos em comum. Ambas buscam a construção de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças, com a pluralidade cultural. Para isso, apontam a educação libertadora e autônoma baseada na dialogicidade (FREIRE, 2011) como um caminho a ser trilhado. Essas proposições, todavia, ainda são consideradas audaciosas para a sociedade vigente, e, por

terem princípios antagônicos aos parâmetros curriculares eurocêntricas, encontram-se envolvidas em constantes conflitos.

Silva (2005) elucida essa perspectiva conflituosa ao declarar o currículo como um território político contestado, demarcador de espaço de poder, seja por parte daqueles(as) que desejam manter o *status quo* ou dos outros, que almejam conquistar mais espaço de representação e visibilidade. Portanto, o currículo não é um “elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo” (SANTOS; CASALI, 2009, p. 211).

Logo, a implementação de outro modelo de formação docente exige novos saberes, relações, sujeitos, competências, objetivos e outras estruturas curriculares. Segundo Pansini e Nenevé (2008), as licenciaturas que têm como objetivo formar o “professor descolonizador”, ou seja, aquele(a) que se identifica com a cultura dos(as) alunos(as), contribuirão “para a construção do processo pedagógico voltado para o local, a valorização dos conhecimentos e experiências populares” (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 42).

Além desses propósitos, uma formação docente descolonizadora se assenta nas categorias e princípios das teorias curriculares pós-críticas, com foco do desenvolvimento de profissionais crítico-reflexivos quanto às “culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2008, p. 519), e conscientes do compromisso com a transformação social.

Assim como Pansini e Nenevé (2008) e Gatti (2017), acreditamos que, para qualquer mudança no sistema educativo, a formação de professores(as) – seja inicial ou continuada – precisa ser considerada como tendo um enfoque central, porque são os(as) professores(as) os(as) principais atores(atrizes) envolvidos(as) no processo de transformação e condução do currículo formal, real ou oculto, em sala de aula.

No entendimento de Santos e Casali (2009, p. 211), “o currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo”, ou seja, se caracteriza por um conjunto de prescrições oriundas dos marcos legais, para nortear o processo de ensino na escola. Já o currículo real é concebido pelas autoras como “o currículo que acontece a cada dia dentro da sala de aula, com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino” (SANTOS; CASALI, 2009, p. 211). Este tipo de currículo é construído em conformidade com a interpretação feita do currículo formal e das experiências dos(as) participantes do ensino aprendizagem.

Não obstante, é possível perceber que as práticas pedagógicas são influenciadas pelo currículo oculto, o qual, de acordo com Assis, Martins e Guedes (2015, p. 289), está “sempre por trás do currículo formal, propagando valores que se pretendem camuflar. Seria responsável, inclusive, pela opressão de alunos devido a questões relacionadas à classe social, sexualidade, etnia, dentre outros”.

As teorias pós-críticas começaram a se estabelecer no Brasil, nessa área, entre os meados da década de 1980. Em 1997, alguns temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural) foram incluídos nos PCN. Contudo, tais temas têm sido trabalhados de maneira superficial e fragmentada (LOPES, 2013; GATTI, 2017), tanto que não têm atingido o propósito de “apresentar uma análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar” (SANTOS; CASALI, 2009, p. 221).

Para além da concretização superficial do currículo sob o enfoque crítico, a qualificação docente brasileira tem vivenciado diversas dificuldades de convergência e de equilíbrio na organização dos cursos. Ora se prioriza os saberes pedagógicos, ora o domínio dos



conhecimentos disciplinares. Isso conduz a fragilidades dos currículos, o que gera frustrações na profissionalização e respostas pouco efetivas aos problemas educacionais.

De acordo com Pansini e Nenevé (2008), as instituições de educação superior poderão desempenhar um papel importante na capacitação dos(as) futuros(as) professores(as) na medida em que confirmam ao currículo um caráter emancipatório e levem em consideração as questões relacionadas à cultura e à linguagem dos(as) educandos(as), priorizando a representação de diferentes culturas e pertencimentos. Isso requer outras práticas. Por isso, Gatti (2017, p. 733) destaca que “as dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações do ensino superior, precisam reinventar-se”.

Tanto as teorias curriculares como as de formação na perspectiva pós-crítica e fundamentadas na pedagogia decolonial almejam não apenas a mudança, mas também a transformação dos processos educativos, não se restringindo à inovação e à reformulação de práticas pedagógicas, mas criando outras práticas, visibilizando outros conhecimentos, questionando as estruturas de sustentação dos poderes hegemônicos em todos os espaços. Para isso, fazem-se necessários ações, projetos, programas audaciosos, que, mesmo não sendo efetivados integralmente nos sistemas educacionais – assim como a educação popular e/ou para liberdade concebida por Freire –, fazem total diferença nas vidas das pessoas.

Como as instituições de educação superior, geralmente, têm mais autonomia pedagógica e abertura a novas experiências educacionais, a garantia de uma formação inicial diferenciada é fundamental para assegurar aos(as) futuros(as) docentes(as) o desenvolvimento de uma “pedagogia engajada<sup>10</sup>”. Como tais propostas sofrem

10 Proposta pedagógica criada por bell hooks, que tem como premissas: o desenvolvimento de uma educação holística e progressiva, o bem-estar dos sujeitos, a autoatualização do professor, a luta antirracista e o fortalecimento do estado democrático de direito por meio do exercício da liberdade e da promoção do diálogo (hooks, 2013).

diversas resistências no sistema formal, a formação continuada, nessa perspectiva, pode não ser assegurada.

Consoante Pansini e Nenevé (2008, p. 31),

a formação inicial de professores é um espaço fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar, nesse sentido [...] os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos e ainda sobre como a linguagem pode agir como um fator de silenciamento das culturas minoritárias e locais, buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem.

Não podemos atribuir responsabilidade integral e estrita à qualificação inicial para solucionar as crises existentes na escola. Concordamos com Nóvoa (2017), quando afirma que, muitas vezes, “a formação de professores é vista como uma espécie de resposta ou de ‘salvação’ para todos os problemas educativos” (NÓVOA, 2017, p. 1131). Daí, corre-se o risco de reduzir a visão sobre o todo e culpabilizar apenas o(a) professor(a) pelo fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Ainda, segundo o autor, a finalidade da formação é “criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Entendemos que a formação de professores(as) não pode ficar reduzida à etapa inicial; ela se consolida com/e a partir da prática educativa e da formação continuada, constituído, assim, o desenvolvimento pleno da profissão docente. Afirmamos isso a partir da compreensão de que o ato de ensinar, em si, é exigente, requer a reflexão constante sobre a prática, a busca por novos conhecimentos, bem como requer a interação com o mundo.

Formação docente no curso de Pedagogia: um olhar sobre o currículo e as políticas étnico-raciais na perspectiva da interculturalidade crítica

O currículo na ótica da interculturalidade crítica, na visão de Reis (2017), é entendido como um

artefato complexo que implica em múltiplas articulações movidas pelo interesse de apontar caminhos para um projeto de sociedade que se contraponha à homogeneização, aos estereótipos e aos padrões culturais hegemônicos e marginalizadores (REIS, 2017, p. 147).

Já Torres Santomé (1995, p. 172) o apresenta como “um currículo anti-marginalização”, ou seja, “aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 172). Por ser uma proposta educacional de resistência, sua implementação, no Brasil, sempre foi rechaçada e, nos últimos anos, tem sido ainda mais combatida, haja vista estarmos vivendo em tempos de obscurantismos epistêmico, político, cultural e de ampliação das situações de preconceitos de múltiplas dimensões.

Historicamente, apesar da ampliação de acesso dos(as) negros(as), indígenas e de outras minorias políticas nas últimas duas décadas na educação superior, com destaque para as licenciaturas, o que se presencia é um caráter homogeneizador. O currículo, as práticas pedagógicas, as relações entre professor(a) e acadêmicos(as) têm sido pouco(a) modificados(as). Apesar disso, cabe às instituições, enquanto espaços de discussão, formação profissional e produção de conhecimentos, garantir a continuidade e consolidação de práticas educacionais inclusivas e libertadoras.

Ivenicki (2020, p. 32) contribui com essa ideia ao argumentar que

Pensar no currículo no âmbito do ensino superior e, mais especificamente, na formação de professores, implica em reconhecer seu impacto na formação das identidades docentes, enfatizando-se seu potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiar o racismo, as desigualdades, os preconceitos e silenciamentos de vozes de grupos subalternizados, em função de raça, etnia, gênero e outros marcadores identitários.

As mudanças pretendidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola estão entrelaçadas ao processo de formação docente. Daí afirmarmos ser, essa formação, essencial a qualquer mudança almejada na educação e na sociedade.

Assim como Freire (1996), acreditamos que a educação, numa perspectiva crítica, é capaz de libertar as pessoas do individualismo, dos preconceitos e da ignorância, sentimentos entrelaçados nos desejos daqueles(as) que querem sobrepor sua cultura à cultura do outro.

Ao ilustrar o que vem sendo construído em outros países, nessa perspectiva, sinalizamos a utilização da voz do(a) educando(a) como instrumento pedagógico em experiências interculturais de algumas escolas de Portugal. Segundo Szelei, Tinoca e Pinho (2019), o incentivo à realização de práticas de ensino com foco na voz dos estudantes (escuta, colaboração e liderança estudantil) visa a combater as relações de poder injustas e possibilitar condições dos(as) estudantes serem ouvidos(as) e envolvidos(as) nas tomadas de decisões. Ao compartilhar do mesmo pensamento, Messiou et al (2016) reitera que “as vozes” podem estimular o pensamento nas escolas. Algo semelhante foi proposto, no Brasil, por Paulo Freire, explicitado de forma mais didática nos livros “Pedagogia do Oprimido” (1972) e “Pedagogia da Esperança” (1992); a proposta punha o foco no diálogo e no desenvolvimento do pensamento crítico, tomando em consideração os elementos cotidianos presentes na vida dos(as) educandos(as).

Com o intuito de diversificar o corpo docente, Darling-Hammond (2017) nos apresenta ações desenvolvidas em Ontário, no Canadá, para atrair candidatos(as) mais diversificados(as) das populações sub-representadas e grupos minoritários, a fim de aumentar a diversidade na população docente. Essa estratégia tem a pretensão de integrar professores(as) com mais conhecimentos e ligações com as comunidades aborígenes e, assim, desenvolver práticas educativas mais próximas da cultura desses(as) estudantes. Infelizmente, no Brasil, a representação

racial de docentes universitários(as) não corresponde à proporção das etnias no total da população, e isso compromete a efetivação do processo de ensino aprendizagem, especialmente dos(as) indígenas.

A aprovação da Lei nº 12.990/2014, que reserva aos(as) negros(as) 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União já nos sinaliza mudanças parciais no perfil dos(as) profissionais, a médio e longo prazos.

Com efeito, repensar a estrutura educacional e um modelo de ensino aprendizagem pressupõe mudanças em processos teóricos e pedagógicos. Não adianta mudar a estrutura da instituição, o conteúdo a ser ensinado se conservam as mesmas concepções e metodologias, mantendo um corpo docente sem a formação necessária ao novo paradigma.

Conforme Nogueira (2017, p. 17), “o modelo de formação docente atual, no que se refere à educação das relações étnico-raciais, é ainda muito precário”, pois muitas instituições têm reduzido o estudo dos conteúdos em apenas uma disciplina de 60 (sessenta) horas, de forma contingencial e realizada por professores(as) sem conhecimento na área. O autor advoga ainda que “a abertura de disciplinas obrigatórias junto à grade específica do curso é uma ação indispensável no âmbito da institucionalização da temática” (NOGUEIRA, 2017, p. 95). Entretanto, concordamos com Gomes (2008), segundo quem o processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira só será possível se o trato da questão racial no currículo não for confundido com mais conteúdos escolares ou novas disciplinas na graduação e da educação básica. Esse é um tema a ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar, ou seja, deve perpassar por todos os componentes curriculares e pela prática pedagógica de todos(as) os(as) docentes.

Para além da curricularização das temáticas raciais e étnicas, a consolidação de uma proposta com esse foco pleiteia, nas instituições



de educação superior, um público heterogêneo, com ingresso por meio de cotas raciais, requerendo até alteração nos “espaços institucionais, e não apenas a matriz curricular de alguns cursos” (NOGUEIRA, 2017, p 17), ou seja, é preciso estabelecer condições, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vista à criação de núcleos de estudo, projetos de pesquisa e extensão, eventos, mudanças nos PPCs. Ações desse tipo têm a capacidade de possibilitar discussões e produções de conhecimentos que servirão de bússola ao desenvolvimento de ações interculturais no espaço acadêmico, possibilitando formação sólida dos(as) futuros(as) profissionais da educação, os quais podem, por sua vez, contribuir na formação de outra cultura de convivência social com/e a partir das diferenças. Aprender com as diversidades requer uma vontade de considerar pontos de vista alternativos, tanto entre estudantes quanto entre os(as) docentes (MESSIOU et al, 2016).

Conforme salienta Burbules (2012), as diferenças precisam deixar de ser vistas como problema e passar a ser consideradas como uma oportunidade, porque

os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica e democrática (BURBULES, 2012, p. 176).

A educação intercultural é, sem dúvida, uma proposta promotora de oportunidades, pois possibilita a interação entre as diversas culturas e os diferentes modos de pensar. Por isso, Forquin (1993, p. 139) sugere que “uma pedagogia intercultural deverá necessariamente se dirigir a todos os grupos, e não apenas aos grupos minoritários ou situados nas áreas de contatos culturais”. Em seus princípios, esse tipo de modelo de referência é aberto e causa deslocamento de crenças e atitudes mediante a interação. Assim, as pessoas são conduzidas a construir ou

## sumário

reconstruírem, por meio da interação, as próprias identidades, as quais não são fixas, nem puras, mas móveis. As transformações ou reconfigurações, todavia, só são percebidas à medida que vivenciamos novas experiências.

Um outro imperativo que se impõe às instituições formadoras é o desafio de repensarem as relações estabelecidas internamente com os(as) discentes, acolher, valorizar e trabalhar os saberes trazidos por eles(as), de forma a dar sentido ao aprendizado. Nessa reflexão, Assis, Martins e Guedes (2015) anunciam que a ausência do estabelecimento de uma relação mais íntima entre os conteúdos ensinados e os(as) estudantes pode ser um potencial para tornar o ensino inócuo. Uma instituição fechada em si, que não promove o diálogo do currículo com as experiências culturais, sociais e pessoais dos(as) estudantes jamais terá condições de promover uma educação aberta ao outro e mudanças no processo de ensinagem<sup>11</sup>.

Segundo Akkari (2015), a ideia de abertura à diversidade cultural no sistema educacional brasileiro é relativamente nova, apesar da diversidade étnica e racial ser intrínseca à sociedade brasileira desde a colonização. Entretanto, a implementação do interculturalismo crítico na educação “reabre feridas, antagonismos e conflitos históricos que geram temores pela coesão nacional” (AKKARI, 2015, p. 164).

Confrontando os interesses hegemônicos, as DCN (BRASIL, 2004) trouxeram intrinsecamente um discurso com muitos elementos da interculturalidade crítica, resultado da participação social democrática em sua construção. Somada a esse avanço, no ano de 2005, foi criado o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), com o propósito de estimular o desenvolvimento de cursos de caráter intercultural em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, para formar professores(as) para a docência nas comunidades indígenas, para atender a educação básica.

<sup>11</sup> Ensinagem é um termo concebido por Anastasiou (2015), para referir-se a uma situação de ensino da qual, necessariamente, decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor(a) e alunos(as) uma condição fundamental para a construção do conhecimento.

O referido programa foi o primeiro de grande impacto coordenado pelo MEC, responsável pela disseminação de cursos desta natureza em todas as macrorregiões do país, conforme demonstrado no Quadro 1. Contudo, no Brasil, as políticas de formação nessa perspectiva ainda são muito incipientes, porque a maioria dessas é ofertada de forma especial, ou seja, não tem orçamento permanente e depende de interesse de gestão de governo, da publicação de editais e da adesão das instituições interessadas em ofertar novas turmas. Em outros países da América Latina, diferentemente, já existem universidades organizadas nessa base epistemológica, com destaque para a Universidade Indígena Intercultural Kawsay (Unik) na Bolívia; a Universidade Autônoma Indígena e Intercultural (Uaiin) na Colômbia; a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi (Uinpi-AW) no Equador; o Centro de Investigação e Formação para a Modalidade Aborigene (Cifma) na Argentina.

Quadro 1 – Cursos de Licenciaturas Interculturais no Brasil.

Curso	Instituição
Pedagogia Intercultural Indígena	Universidade do Estado do Amazonas
	Universidade do Estado de Mato Grosso
Licenciatura Intercultural Indígena	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
	Universidade Federal de Minas Gerais
	Universidade Federal do Amapá
	Universidade do Estado do Pará
	Instituto Federal ( <i>Campus</i> de Porto Seguro - Ba)
	Universidade Federal do Espírito Santo
	Universidade Federal de Roraima
	Universidade do Estado de Mato
	Universidade do Estado do Pará
	Universidade Estadual do Ceará
Educação Intercultural	Universidade Federal do Goiás
Licenciatura Intercultural	Universidade do Estado de Mato Grosso

Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena	Universidade do Estado da Bahia ( <i>Campi</i> de Paulo Afonso e de Teixeira de Freitas)
Pedagogia Intercultural Indígena	
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	Universidade Federal de Santa Catarina
Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba	Universidade Federal do Ceará
Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”	Universidade Federal da Grande Dourados
Diversidade Cultural Latino-Americana	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena	Universidade Estadual do Maranhão
Pedagogia Intercultural	Universidade Estadual Vale do Acaraú

Fonte: Sites das Universidades Estaduais e Federais, 2020.

A maioria das graduações dessa natureza, no Brasil, está vinculada à qualificação de professores(as) indígenas. Isso demonstra que as experiências de educação interculturais, no ensino superior, voltadas à afrodescendência ainda são incipientes, principalmente quando se considera a dimensão populacional negra (pretos(as) e pardos(as)) do Brasil, que é de 56,10%, segundo dados da Pnad (IBGE, 2019).

É importante salientar que a concretização de ações interculturais tem ocorrido inclusive nas universidades criadas com o objetivo de promover a integração internacional na educação superior, em 2010, a saber: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), para ofertar vagas a estudantes do Brasil e de outros países de língua portuguesa; e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a qual é constituída por professores(as) e alunos(as) de países da América Latina. Ao analisar as propostas de algumas licenciaturas ofertadas por essas instituições, pôde-se verificar a presença de elementos propiciadores para o desenvolvimento de discussões e ações interculturais, de forma a atender a diversidade do público atendido.

Podemos sinalizar também a existência de ações próprias para inclusão de segmentos étnicos indígenas e afrodescendentes em muitas universidades estaduais e federais, como as políticas de cotas, que, em sua essência, são uma política funcional, mas podemos apontá-la como um passo no desenvolvimento de ações interculturais ao possibilitar o acesso de maior quantidade de jovens e adultos de diferentes povos e pertencimentos racializados na academia, com suas demandas por propostas educacionais diferenciadas.

É importante frisar que as ações desenvolvidas em uma instituição só atingem a dimensão da interculturalidade crítica na medida em que discutem dialeticamente a realidade dos indivíduos, e quando questionam as estruturas promotoras e/ou mantenedoras das discriminações e desigualdades sociais.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008a, p. 54).

Para o melhor direcionamento dos processos de formação docente, segundo a perspectiva em estudo, fica evidente que não basta o engendramento de programas e de políticas educacionais, assim como não bastam mudanças curriculares; faz-se necessária a produção de conhecimentos compartilhados entre os(as) profissionais da educação. O desenvolvimento de experiências desta natureza ultrapassa os muros da universidade; depende, além do mais, de ações políticas, culturais, econômicas, éticas, filosóficas, entre outras.



An aerial photograph of a large crowd of people walking on a floor with a large-scale checkered pattern. The crowd forms a winding path that starts from the left and moves towards the bottom right. The image is overlaid with a semi-transparent dark blue filter.

# II

## PESQUISA CRÍTICO-DIALÉTICA EM EDUCAÇÃO:

itinerários metodológicos

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1992, p. 155).

A escolha de um objeto de investigação e/ou uma temática para análise não é aleatória e imparcial, porque o(a) pesquisador(a) e/ou escritor “é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vidas e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa” (IVENICKI; CANNEN, 2016, p. 2). Logo, o itinerário metodológico e/ou a organização da produção acadêmico-científica reflete esse conjunto de valores e não tem como tornar-se neutra na análise do objeto. Nem por isso, deixa de seguir os rigores necessários ao fazer científico.

Pode-se dizer, também, que o caminho/procedimento não é fixo; exige planejamento para servir como um guia, sendo moldado no decorrer do percurso, quando necessário, para conseguir ser fiel à realidade. Além do mais, a escolha de um método que permite essa oportunidade, em contextos dinâmicos, é fundamental tanto para alcançar os objetivos pretendidos quanto para compreender a conjuntura social em que os(as) atores(atrizes) e o objeto escolhido estão inseridos.

## CONHECER PARA COMPREENDER: CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

O contexto no qual o problema investigado foi delineado distinguiu bastante do período em que foi desenvolvida a pesquisa e a análise dos dados. O problema questionado foi definido no início do ano de 2019, dentro de uma conjuntura de suposta normalidade no mundo. Entretanto, o Brasil já começava a sofrer com os primeiros retrocessos sociais, provocados por uma crise política que levou o país a entrar em um tempo de obscurantismo, negacionismo, perda de direitos,

fortalecimento do neoliberalismo, aumento da concentração de renda e ameaça às instituições democráticas, possibilitados com a chegada do novo governo à presidência da república, apoiado por uma elite conservadora e por parte de um povo desesperançado.

Diante disso, dar continuidade à avaliação do conjunto de políticas públicas que transformaram a vida social, educacional, econômica, cultural e política de negros(as) e indígenas no início do século XXI – mas que padecem de suporte em vários setores da sociedade – é um ato de resistência e de confiança na capacidade da ciência da educação em iluminar a construção de um futuro melhor.

Consoante a importância das políticas de ações afirmativas étnico-raciais no âmbito da educação, houve a necessidade da escolha de uma teoria correspondente ao mesmo nível. Por esse motivo, optamos pelo paradigma da interculturalidade, por ser uma proposta epistemológica centrada na visibilidade das diferentes culturas em todas as áreas da sociedade, e da influência do currículo no direcionamento das propostas educacionais nas licenciaturas.

Dada a importância e necessidade da temática, a presente obra tem como foco – as contribuições das políticas de ações afirmativas na redefinição do currículo do curso de Pedagogia da Uneb, DCH-Campus IX, com vista à formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no espaço escolar, a partir da perspectiva da educação intercultural crítica – objeto investigado na pesquisa de mestrado.

Dessa maneira, questionamos a concepção de educação étnico-racial que tem sido abordada nos currículos das licenciaturas; a forma como eles têm sido estruturado de modo a possibilitar uma formação sensível a essas questões; as bases epistemológicas de sustentação da interculturalidade na educação, com vista à formação dos docentes para o enfrentamento desse tipo de segregação; a influência

da teoria da interculturalidade na criação de políticas de ações afirmativas; a influência ou não das políticas na redefinição dos currículos; e a condição de materialização das referidas políticas à inserção de mais componentes curriculares.

Para melhor compreender o objeto escolhido, definimos como objetivo geral analisar, a partir da perspectiva da educação intercultural crítica, as contribuições das políticas de ações afirmativas na redefinição do currículo do referido curso, com vista à formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no espaço escolar.

Esse propósito foi dividido nos seguintes objetivos específicos: compreender como a educação intercultural crítica tem contribuído para a criação das políticas de ações afirmativas étnico-raciais nos cursos de formação de professores(as) no Brasil; investigar em que dimensão a proposta curricular do curso de Pedagogia materializa a implementação das referidas políticas, com vistas à sua atuação no enfrentamento de discriminações dessa natureza no espaço escolar; identificar quais componentes curriculares estão relacionados à temática, e se suas abordagens perpassam pela perspectiva da formação crítica; conhecer as percepções dos docentes e dos concluintes<sup>12</sup> desse curso sobre as possíveis contribuições do currículo na sua formação, para atuar frente à problemática da discriminação.

Ainda que o problema de indagação tenha sido definido no ano de 2019, ele é resultado de um processo envolto em inquietações pessoais e profissionais durante a atuação da pesquisadora, autora deste texto, como assessora pedagógica no espaço investigado. As experiências no assessoramento às comissões para elaboração dos projetos de reconhecimento de curso levaram à reflexão sobre as

## sumário

<sup>12</sup> O critério para considerar um(a) estudante como concluinte em um curso de licenciatura é o mesmo utilizado pelo ENADE, que considera pertencentes a essa categoria os(as) graduandos(as) que integralizaram 80% da carga horária mínima do currículo.



fragilidades e as incoerências na efetivação do processo de qualificação docente e da política de inclusão de discentes racializados(as).

Essas experiências propiciaram um olhar mais sensível sobre o problema diagnosticado e moveram a busca de maior compreensão da temática com o propósito de contribuir, de alguma maneira, na construção de alternativas junto à comunidade acadêmica, no engendramento de relações mais democráticas, includentes e representativas das diversas culturas nos currículos dos cursos ofertados.

Este estudo, por si, tem sido capaz de promover reflexões profundas na/da pesquisadora, uma mulher de cor parda, quanto à forma como vê o(a) outro(a), sua postura diante de atos de discriminações veladas ou explícitas, e quanto ao posicionamento político no enfrentamento desse problema no âmbito da instituição. Inquietar, questionar e refletir o que desejamos aos leitores dessa produção.

## DESCRIÇÃO ESPACIAL E INSTITUCIONAL DA UNEB

O estudo realizado teve como *locus* o DCH- *Campus IX*, um dos 24 *campi* da Uneb, localizado na cidade de Barreiras, um dos 14 (quatorze) municípios do Território de Identidade da Bacia do Rio Grande<sup>13</sup> (TIBRG), pertencente ao Estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil.

A Uneb é considerada a maior instituição pública de ensino superior *multicampi* das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

<sup>13</sup> O Território da Bacia do Rio Grande é um dos 27 territórios criados no estado da Bahia em 2014 por meio da Lei nº 13.214. Os territórios caracterizam-se como espaços físicos, geralmente contínuos, e definidos geograficamente por critérios multidimensionais que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial e tem como objetivo promover o desenvolvimento territorial, participação social, articulação e integração das políticas públicas e as ações governamentais no estado.



Em 2020, disponibilizou à sociedade 22 programas de mestrado e 05 de doutorado, 63 cursos de graduação Ensino a Distância (EAD), sendo 05 bacharelados e 58 licenciaturas, e 85 cursos de graduação presencial, (31 bacharelados e 54 licenciaturas). Entre os cursos ofertados, encontram-se 15 licenciaturas em Pedagogia.

A maioria dos *campi* universitários foi criada em regiões com baixos indicadores sociais, que demandavam melhoria na qualidade da educação, razão da predominância de cursos de formação docente. Segundo Boaventura (2009, p. 662), “a Uneb nasceu com a cor da Bahia, comprometida com suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde”.

Atenta às carências e demandas sociais, essa universidade tem protagonizado várias ações com implicações sociais, políticas e educacionais, entre elas a criação do sistema de cotas para afrodescendentes, indígenas e outras minorias, válido nos cursos de graduação e pós-graduação. Não obstante a atuação inclusiva e representativa assumida pela instituição, as adversidades que atingem esses segmentos são tão imensas que as ações desenvolvidas têm se mostrado sempre insuficientes.

As exclusões econômicas, digital e educacional que atingem o povo negro, de acordo com dados do PNAD (IBGE, 2019), são comuns a todo o Brasil. No estado da Bahia, o rendimento médio domiciliar per capita de pretos ou pardos foi de 31,4% menor que o dos brancos, já no que refere a posse de celular e acesso à internet, a pesquisa revelou que enquanto 48,1% das crianças de 10 a 14 anos brancas tinham celular e 75,0% delas acessavam a internet, os percentuais entre as pretas ou pardas caíam para, respectivamente, 37,6% e 64,3%. Com o aumento da extrema pobreza causada pela pandemia, apontados em relatórios de pesquisas do IBGE entre 2020 e 2022, a inclusão digital foi impactada, bem como, o acesso e permanência dos estudantes de baixa renda no ensino remoto.

Esse panorama, também é comum, a regiões conhecidas pela expansão agrícola, como é o caso do espaço territorial atendido pelo *Campus IX*. O TIBRG é reconhecido pela existência de grandes fazendas produtoras de grãos e oleaginosas, com tecnologia avançada, destinada, em sua maioria, ao mercado externo. Ao mesmo tempo, é caracterizado por alto índice de concentração de renda, conflitos de terra e deficiências nos indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Inserida no bioma Cerrado, rica em recursos naturais, essa região, apesar de sua vasta heterogeneidade cultural e social – originária da convivência dos povos indígenas, afrodescendentes, migrantes, imigrantes, ribeirinhos, quilombolas, ciganos, entre outros –, nem sempre tem seus modos de vidas, de produção e de manifestação reconhecidos e visibilizados.

Ao logo dessas quatro décadas de sua existência, foram ofertados 08 (oito) cursos de graduação, sendo 07 (sete) regulares presenciais (Medicina Veterinária, Engenharia Agrônômica, Ciências Contábeis, Pedagogia, Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, Matemática e Ciências Biológicas), um semipresencial (Administração Pública), além de vários cursos de pós-graduação *lato sensu*.

O *Campus IX* funciona em prédio próprio, construído em uma área de 80 hectares e com uma estrutura ampla. Possui 24 salas de aula, 20 laboratórios para atividades acadêmicas e pedagógicas, sala de vídeo, auditório, parlatório, quadra esportiva, ambientes destinados aos setores administrativos e a docentes, biblioteca e uma ampla área verde de experimentos científicos.

Diante da diversidade de cursos de licenciaturas existentes no Brasil, foi preciso fazer um recorte espacial, tomando como referência o de Pedagogia da Uneb, por estar sujeito às atuais demandas, agruras sociais, interferências normativas, assim como às contribuições das políticas públicas comuns a essa modalidade de curso.

## sumário

## SUJEITOS COLABORADORES(AS)

Os sujeitos participantes são cidadãos(ãs) que acreditam na educação como possibilidade de transformação individual e coletiva sob os princípios da autonomia, democracia e inclusão. Grande parte dos(as) docentes é egressa da instituição, e teve suas vidas modificadas pelo acesso à educação superior.

Para este estudo, os(as) professores(as) foram divididos(as) em dois grupos: Grupo 1, composto por docentes que lecionam componentes curriculares relacionados às questões étnico-raciais; e Grupo 2, pelos que ministram os demais componentes, sendo esses(as) identificados(as) nesta obra pelos números 1 a 14.

No Grupo 1, apenas um professor atendeu aos critérios de inclusão. Embora seja um homem branco e jovem, tem demonstrado bastante engajamento político e epistemológico na luta contra o racismo, dado o nível de formação intelectual, titulação acadêmica, participação em atividades dessa natureza, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão revelados pelos dados.

O Grupo 2 é constituído por 14 (quatorze) professores(as) ativos(as), vinculados(as) direta e indiretamente ao curso há mais de dois anos, sendo 13 (treze) efetivos(as) e 01 (um) substituto; 06 (seis) trabalham em regime de quarenta horas semanais, 07 (sete) de Dedicação Exclusiva (DE) e 01 (um) com vinte horas. No que refere à titulação, 07 (sete) possuem título de Doutorado, 06 (seis) Mestrado e 01 (um) Especialização.

Quanto aos(as) discentes, 63 (sessenta e três) atenderam aos critérios de inclusão no estudo, mas, somente 33 (trinta e três) corresponderam ao convite para participar da pesquisa. Foi identificado que

a maioria é oriunda do próprio estado da Bahia, representa as mais diferentes culturas, e pertence à classe econômica baixa.

Nesse segmento, foi possível identificar que 85% dos acadêmicos que estão na condição de concluintes são do gênero feminino, com faixa etária média de 18 a 30 anos; cerca de 40% são cotistas; 41% se autodeclararam pretos e 25%, pardos; 56% estão matriculados no 10º semestre, e 63% estudam no turno noturno.

## BASE EPISTEMOLOGIA PARA UM FENÔMENO MULTIFACETADO E METAMÓRFICO

A discriminação étnico-racial é fenômeno multifacetado e metamórfico, que necessita de medidas diferenciadas em todas as áreas. As propostas educacionais que têm conseguido compreendê-la melhor, construindo alternativas mais viáveis a esse problema, estão inscritas nas pedagogias decoloniais e na Teoria Pós-Crítica do Currículo.

A literatura mostrou que o desenvolvimento de uma educação nesta perspectiva é permeado por conflitos, desafios e interseccionalidades, exigindo um método capaz de nos auxiliar-nos na compreensão das contradições, interações e limites do objeto estudado. De igual maneira, sendo um fenômeno social complexo, requer uma análise crítico-dialética, que favoreça o entendimento das inter-relações entre a realidade concreta, os conhecimentos, os fatos e as experiências, para se perceber que a educação é determinada pela sociedade, ao mesmo tempo em que os processos educativos dinamizam ações de libertação e de transformação (GAMBOA, 2007).

A compreensão do estabelecimento de relações entre a educação, o mundo e as pessoas, entre as experiências e os conhecimentos científicos, conduziu-nos à abordagem qualitativa, mas sem ignorar as

contribuições da abordagem quantitativa (IVENICKI; CANEN, 2016). A respeito do tipo de pesquisa, aderimos à modalidade exploratória por nos possibilitar maior familiaridade com as especificidades do objeto e auxiliar no esclarecimento e modificação de conceitos e ideias (GIL, 1999), além de ajudar na identificação do problema com maior precisão.

Dada a amplitude do objeto analisado, elegemos o estudo de caso por ser empírico, o que possibilitou a pesquisa do fenômeno social em maior profundidade a partir de contexto específico, bem como forneceu subsídios para compreender o objeto dentro de um contexto mais amplo (YIN, 2010), partindo da lógica de que o individual é parte de um todo, e o todo influencia diretamente as particularidades de qualquer fenômeno.

Não obstante a análise trate de uma realidade particular, não se perde a importância científica e social. Ivenicki e Canen (2016) assinalam que a abordagem qualitativa no desenvolvimento de pesquisa social possibilita a generalização naturalística e permite que os(as) leitores(as) situados(as) em outras realidades identifiquem pontos em comum com a experiência relatada.

Como a implementação dos dispositivos legais estudados ocorrem em todo o país, os desafios vivenciados pelas instituições que se dedicam à qualificação de profissionais para a docência são similares ou próximos. Da “mesma” forma com que outras experiências subsidiaram reflexões realizadas na/para a construção deste trabalho, esperamos contribuir, de alguma forma, com outras pesquisas e reflexões futuras.

## sumário

### DELINEAMENTO DA GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A geração de dados é uma das etapas mais extensas e complexas devido à dependência do(a) pesquisador(a) em relação ao



envolvimento de outras pessoas, das condições materiais e do contexto social. Daí a importância de uma fundamentação teórica qualificada para iluminar melhor a escolha do método, a natureza, o tipo e os instrumentos que contribuam de forma mais assertiva à compreensão do problema, possibilitando o alcance dos objetivos almejados.

Ao pretender alcançar os objetivos do estudo, selecionamos produções teóricas que se demonstraram adequadas e coerentes com os pressupostos da teoria da interculturalidade, e abordadas em uma perspectiva crítico-dialética.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica (fundamental a qualquer investigação), com o propósito de construir a fundamentação epistemológica sobre as seguintes dimensões: formação docente, currículo, discriminações étnico-raciais, políticas de ações afirmativas e interculturalidade; tínhamos o objetivo de compreender como a educação intercultural crítica tem contribuído na criação das políticas de ações dessa perspectiva nos cursos de formação de professores(as) no Brasil.

Diante dos limites provocados pela extensão da pandemia da Covid-19, no período de geração de dados e das orientações quanto aos procedimentos de pesquisas em ambiente virtual, publicadas pelo Sistema Eletrônico de Informações/Ministério da Saúde (SEI/MS – 0019229966/2021), o estudo de caso foi realizado, totalmente de forma remota, mas sem prejuízos significativos à compreensão da problemática proposta.

Em razão disso, todos os documentos solicitados e analisados foram do tipo digital, disponíveis em sites de domínio público e/ou fornecidos pelo colegiado do curso, entre eles: projetos de implantação e redimensionados do curso e as listas com os nomes e contatos dos docentes e discentes. A entrevista semiestruturada precisou ser adaptada para o modelo de videochamada, utilizando a plataforma do Microsoft Teams. A aplicação dos questionários foi realizada por meio do

## sumário

formulário digital do Google Forms, objetivando minimizar os riscos de contaminação dos(as) participantes.

A análise minuciosa dos projetos pedagógicos do curso subsidiou a pesquisa documental (Quadro 2), que correspondeu à primeira etapa, oportunizando verificar a existência de conteúdos programáticos, componentes curriculares e outros elementos relacionados ao objeto indagado, bem como a proximidade desses conhecimentos com a interculturalidade na perspectiva da formação crítica.

**Quadro 2 - Roteiro para análise documental.**

**Objetivo:** Investigar a existência de componentes curriculares e conteúdos programáticos nos projetos pedagógicos de implantação e redimensionamento do curso de Pedagogia do DCH-Campus IX relacionados à temática étnico-racial, e analisar, à luz do referencial teórico, se os conhecimentos estão sendo abordados na perspectiva da formação crítica.

**1. Projetos pedagógicos de implantação e redimensionamento do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb/DCH-Campus IX)**

Identificar a existência do componente curricular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e outros relacionados às questões étnico-raciais.

Nome do componente curricular.

Carga horária.

Tipo de abordagem presente na proposta de ementa, conteúdos programáticos, bibliografia básica e complementar.

**2. Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996)**

Aspectos que orientam ou garantem o estudo de temáticas relacionadas às questões étnico-raciais nos cursos de formação de professores(as).

### **3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – DCN (2006)**

Orientação relacionada ao estudo de temáticas relacionadas às questões étnico-raciais para formação inicial dos(as) pedagogas(as).

### **4. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP (2015)**

Orientação relacionada ao estudo de temáticas que dizem respeito às questões étnico-raciais nos cursos de formação de professores(as).

### **5. Lei nº 10.639/2003 (ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira) e Lei nº 11. 645/2008 (ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena)**

Concepção de relações étnico-raciais;

Tipos de temáticas indicadas para estudo nos cursos de formação de professores(as);

Orientações relacionadas à formação de professores(as) (teórico-metodológica);

Existência de abordagem crítica nas concepções apresentadas.

### **6. Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)**

Concepção de relações étnico-raciais;

Existência de indicadores que orientem a formação de professores(as) em relação às questões étnico-raciais.

Depreendemos, que a formação teórica em si não é garantia de efetividade de uma atuação crítico-reflexiva e antirracista, e nem do desenvolvimento de ações diferenciadas nos espaços de aprendizagem e compreensão dos processos de exclusão, mas é, uma condição essencial.

Fonte: Autora, 2021.

Para além dos documentos internos da instituição, foram analisados outros marcos normativos de implementação da educação nessa perspectiva e para qualificação docente no Brasil, a saber; a LDB; os PCN, a Lei nº 10.639/2003; a Lei nº 11. 645/2008; as DCN de orientações gerais para formação de professores(as) publicadas em 2002 e 2015 – as Diretrizes de caráter específico para a formação de pedagogos(as) em 2006, e a vinculada ao desenvolvimento da educação étnico-racial com vigência inaugurada em 2004, com seus respectivos pareceres –; a BNCC (2017) e a BNC – Formação (2019).

A segunda etapa, foi realizada nos meses de abril e maio de 2021, a qual avaliamos como a mais desafiadora, consistiu na aplicação de questionários *online* para os(as) concluintes (Quadro 3) e para os docentes do Grupo 2 (Quadro 4).

**Quadro 3 – Questionário aplicado aos(às) discentes concluintes do curso de Pedagogia.**

<b>Objetivo:</b> conhecer a percepção dos(as) concluintes(as) de Pedagogia do DCH-Campus IX sobre as possíveis contribuições do currículo na sua formação para o enfrentamento das discriminações étnico-raciais no espaço escolar.	
1. Dados acadêmicos	
Semestre em que está matriculado(a)	
Turno	
2. Você se considera:	
<input type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Preto(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) ou indígena <input type="checkbox"/> Outro _____	
3. Por qual(is) motivo(s) você cursou o componente curricular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no curso de Pedagogia?	
<input type="checkbox"/> Necessidade profissional <input type="checkbox"/> Interesse acadêmico <input type="checkbox"/> Interesse pessoal <input type="checkbox"/> Obrigatoriedade curricular <input type="checkbox"/> Afinidade com a luta antidiscriminatória Outro. Qual? _____	

4. Você cursou outro componente curricular ou participou de outras atividades sobre relações étnico-raciais no curso?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, informe as atividades.

5. Classifique o nível de aprofundamento do estudo da Lei nº 10.639/03 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu os(as) indígenas, passando a ser denominado como História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana durante o curso de Pedagogia.

( ) Profundo ( ) Médio ( ) Superficial ( ) Não estudou

6. A inclusão da temática das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura promove os conhecimentos necessários para os futuros professores atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no ambiente escolar?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, informe quais contri-  
buições pode promover.

7. O currículo do curso de Pedagogia apresenta fragilidades em relação ao estudo das questões étnico-raciais para promover uma formação mais sólida aos futuros(as) pedagogos/pedagogas?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, informe o que poderia ser melhorado.

8. O Curso de Pedagogia do DCH- Campus IX tem recebido um número maior de acadêmicos negros e indígenas, graças à política de cotas da universidade. Você consegue perceber avanços no currículo voltados para as relações étnico raciais?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, informe os avanços percebidos.

9. A temática das relações étnico-raciais foi abordada em outros componentes curriculares durante os seus estudos no curso de Pedagogia?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, informe em quais componentes  
curriculares.



10. Assinale a alternativa que corresponde ao foco dado no componente curricular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no curso de Pedagogia, acerca das discussões sobre as relações étnico-raciais.

( ) Estudo da legislação.

Outro:

( ) Estudo de textos sobre discriminação e racismo.

( ) Orientações sobre como enfrentar o racismo em sala de aula.

11. Pela complexidade e importância da temática étnico-racial, que outras atividades poderiam ser realizadas no curso de Pedagogia para aprofundar as discussões?

Fonte: Autora, 2021.

#### Quadro 4 – Questionário aplicado aos(às) docentes do Grupo 2.

**Objetivo:** investigar em que dimensão o currículo desenvolvido no curso de Pedagogia do DCH-Campus IX materializa a implementação das políticas afirmativas étnico-raciais no processo de formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no espaço escolar.

1. Você conhece a Lei nº 10.639/03 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Cultura Afro-Brasileira, posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu os(as) indígenas, passando a ser denominado de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? ( ) Sim ( ) Não

2. Você considera importante a inclusão da temática das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura? ( ) Sim ( ) Não. Justifique.

## sumário

3. Que contribuições a referida temática trouxe para o currículo dos cursos de licenciatura com vista à formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no ambiente escolar?
4. O Curso de Pedagogia do DCH- Campus IX tem recebido um número maior de acadêmicos(as) negros(as) e indígenas, graças à política de cotas da universidade. Você consegue perceber avanços no currículo voltados para as relações étnico raciais?
5. Pela complexidade e importância da temática étnico-racial, que outras atividades poderiam ser realizadas no curso de Pedagogia para aprofundar essas discussões?
6. Quais são, na sua opinião, as possíveis fragilidades no currículo do curso de Pedagogia com o trato das questões étnico-raciais? Se houver, cite-as, por gentileza.
7. De que forma a discussão sobre as questões étnico-raciais poderia sair do âmbito da sala de aula e alcançar outros espaços e atividades no curso?
8. O(A) professor(a) tem conseguido abordar a temática étnico-racial no componente curricular que ministra no curso de Pedagogia? Se sim, poderia relatar como tem desenvolvido? Caso não, poderia informar quais as dificuldades enfrentadas?

Fonte: Autora, 2021.

O questionário aplicado junto aos docentes do Grupo 2 foi composto por questões abertas, possibilitando aos(as) participantes responderem de forma mais livre em relação ao processo de ensino e aprendizagem da temática no curso, o que permitiu, depois, identificarmos a ausência de uma abordagem transversal, interdisciplinar e próxima à interculturalidade crítica. Já o questionário direcionado aos

concluintes foi composto de questões fechadas de múltipla escolha, por ter mais relevância estatística, mas também por questões abertas, por oferecer dados mais qualitativos e possibilitar que o(a) pesquisado(a) expressasse outras informações. As questões buscaram identificar as possíveis contribuições do currículo na formação desses(as) estudantes na perspectiva do enfrentamento dos conflitos motivados por diferenças raciais e culturais no espaço escolar.

Em relação ao desenvolvimento da entrevista semiestruturada (Quadro 5), que correspondeu à terceira etapa do estudo, o processo de abordagem e realização foi bem mais tranquilo. Identificamos haver só um professor que atendia aos critérios de inclusão, o qual aceitou prontamente participar. A entrevista foi gravada, utilizando-se o *login* institucional da pesquisadora para acesso à plataforma do *Microsoft Teams*.

**Quadro 5 – Roteiro da entrevista semiestruturada.**

**Objetivo:** investigar em que dimensão o currículo desenvolvido no curso de Pedagogia do DCH-Campus IX materializa a implementação das políticas afirmativas étnico-raciais no processo de formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no espaço escolar.

**Primeira etapa:** Importância e implementação de marcos legislativos relacionados à temática étnico-racial nos cursos de formação docente

1. Qual a importância da criação da Lei nº 10.639/03 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu os(as) indígenas, passando a ser denominado Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para o combate às discriminações dessa natureza?

## sumário

2. Quais as contribuições da inclusão da temática das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura com vista à formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no ambiente escolar?
3. A ementa, os conteúdos programáticos e a bibliografia básica do componente curricular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em sua compreensão, apresentam uma abordagem crítica? SIM ( ) NÃO ( ). Quais elementos demonstram isso?
4. A carga horária do componente curricular “ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (60h) tem sido excessiva, suficiente ou insuficiente para abordar os conteúdos programáticos previstos na ementa?
5. Não sendo a carga horária suficiente, quais critérios o(a) professor(a) tem utilizado na escolha dos conteúdos que considera essenciais para serem ministrados?
6. Pela complexidade e importância da temática étnico-racial, que outras atividades poderiam ser realizadas no curso de Pedagogia para aprofundar as discussões?
7. O Curso de Pedagogia do DCH- Campus IX tem recebido um número maior de acadêmicos negros(as) e indígenas graças à política de cotas da universidade. Você consegue perceber avanços, no currículo, voltados para as relações étnico raciais?
8. Relate a recepção dos(as) graduandos(as) de Pedagogia no estudo de temáticas relacionadas às questões étnico-raciais.
9. Considerando que a população brasileira tem mais negros(as) (pretos(as) e pardos(as)) nas escolas, como têm sido abordados os aspectos afrodescendentes no componente curricular que o(a) professor(a) ministra?

10. Existem fragilidades no currículo do curso de Pedagogia quanto ao estudo das questões étnico-raciais para uma formação sólida dos(as) futuros(as) pedagogos(as)? Em caso afirmativo, cite-as.

**Segunda etapa:** Práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

11. Em que dimensão as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular que o(a) professor(a) ministra materializam a implementação das políticas afirmativas étnico-raciais no processo de formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no ambiente educacional?

12. Que outras atividades pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais foram possíveis realizar fora do ambiente da sala de aula?

13. Há desafios, na sua prática pedagógica, para trabalhar com o componente curricular “ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no curso em pauta? Se sim, aponte-os.

Fonte: Autora, 2021.

Com os dados gerados fizemos a triangulação, a partir dos objetivos propostos, comparando as informações obtidas para se identificar as inter-relações, as divergências e/ou convergências nos achados do estudo, o que subsidiou a compreensão mais profunda do objeto problematizado.

As informações oriundas dos dados foram examinadas com a análise de conteúdo, um procedimento sistemático e objetivo de descrição dos conteúdos (FRANCO, 2008), por parecer-nos a mais apropriada ao processo de organização, categorização e interpretação dos dados, à luz das concepções teóricas estudadas. Os resultados apresentados por meio de gráficos, tabelas, excertos de falas e recortes de documentos.



An aerial photograph of a large crowd of people gathered on a checkered floor, forming the shape of a large Roman numeral 'III'. The image is overlaid with a dark blue semi-transparent layer.

# III

## IMERSÃO NA TEMÁTICA:

o que os dados  
da pesquisa revelaram?

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica (FREIRE, 1984, p. 89).

Qualquer ato revolucionário se inicia com o descontentamento, com a luta por políticas de ações afirmativas dar-se quando são percebidas as desigualdades entre grupos, com a demanda por reforma agrária diante da percepção da concentração de terra, com a exigência por representatividade nos espaços de decisão quando observado que os direitos dos(as) oprimidos(as) são desconsiderados, com a busca por uma educação libertadora ao ser percebido e denunciado que a neutralidade e o tecnicismo nos cegam diante das misérias humanas e que mantêm o *status quo* que “eterniza” os(as) opressores(as).

Então, jamais, os dominadores nos acenderão as luzes para que, enfim, enxerguemos que as injustiças têm causa, consequência e beneficiários(as). Ao contrário, nos mantêm na escuridão da ignorância, com uma educação apolítica e acrítica, em que qualquer proposta curricular de resistência é rechaçada, utilizando-se dos instrumentos do próprio Estado.

Uma educação inclusiva, autônoma, crítica, dialógica e libertadora é um dos instrumentos disponíveis mais poderosos para combater as injustiças e o poder opressor; mas é preciso um agir coletivo, ou seja, é necessário que nos irmanemos com os(as) que sofrem, com os(as) injustiçados(as) e com os(as) excluídos(as) na luta diária por esse direito.

## sumário

# IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS ÉTNICO-RACIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Brasil é um país constituído por uma grande diversidade humana e cultural, mas tem como base um modelo de educação

hegemônica, que desconsidera essas diversidades, além de apresentar dificuldades em dialogar com as culturas negadas e estabelecer relações entre os saberes científicos e as experiências populares. Esses fatores têm contribuído, ainda mais, para a exclusão de alguns grupos sociais e para a desvalorização de outras experiências de ensino aprendizagem.

A formação de um(a) professor(a) descolonizador(a) é apontada por Pansini e Ninivé (2008) como um meio para reverter esse quadro. Apoiamo-nos também em Assis, Martins e Guedes (2015) para afirmar que esse “perfil” de professor(a) só é possível a partir de um currículo transgressor, que leve à emancipação e colabore com o desenvolvimento de pessoas mais conscientes, empáticas, democráticas, autônomas e críticas.

Apesar da prevalência de um modelo homogeneizador na educação brasileira, a nossa pesquisa revelou que, para minimizar as desigualdades educacionais, foi criada, ao longo da história, uma série de leis, decretos, diretrizes, etc., sendo alguns desses normativos constituídos em políticas públicas de ações afirmativas com o propósito de compensar as desvantagens (FERES JÚNIOR et al, 2018) e promover a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

Podemos afirmar, entretanto, tomando como referência as discussões tecidas por Tubino (2004) e por Azevedo (2017), que a maioria das mudanças – no sentido de incluir temas relacionados às minorias nos currículos escolares e na formação de professores(as) – ocorre por meio de políticas públicas funcionais e regulatórias, nas quais a preocupação primeira é manter a coexistência social, ou seja, nem sempre assumem um caráter crítico e transformador, mas apenas pacificador.

Ao considerarmos a premissa da existência de influências das políticas de ações afirmativas na educação brasileira, não poderíamos deixar de lançar um olhar investigativo sobre o currículo analisado com o propósito de compreender como esse coloca em prática as políticas

dessa essência no processo de formação dos professores(as) com vista à atuação consciente e crítica frente à problemática da discriminação.

Para avistarmos os desafios, limites e possibilidades postos ao curso, tornou-se imprescindível a análise das contribuições efetivadas no tocante às políticas públicas étnico-raciais, dentre elas, a de cotas da Uneb; as reflexões sobre as carências e/ou avanços do currículo, e a existência de atividades curriculares e pedagógicas que materializam essas políticas na formação dos(as) pedagogos(as).

## **PANORAMA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA**

As ações educativas com foco nas relações étnico-raciais no Brasil são recentes, pelo menos no que tange à regulamentação legislativa. Por outro lado, são realidades vivenciadas, há muitas décadas, em espaços não formais, promovidas pelo MNU e por outras organizações étnicas, haja vista muitas de suas demandas não serem atendidas no sistema formal de ensino, e nem contempladas em políticas públicas culturais e sociais (GOMES, 2017)

A existência de poucas políticas culturais, transferência de renda, habitação, urbanismo, saúde e previdência, bem como, educacionais em uma perspectiva crítica, em parte, decorre do mito da democracia racial (BENTO, 2002; BERNADINO, 2002), mas também do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), por vezes presentes na escola e na sociedade. Esses motivos, como revela a literatura analisada, nos permitem inferir que a educação brasileira ainda é caracterizada pela homogeneização excludente das diferenças sob o pretexto de uma formação unificada. Esse propósito tem sido reforçado pela BNCC (BRASIL, 2017) ao desconsiderar as diferenças culturais, regionais e sociais no país em proveito do desenvolvimento de determinadas

competências e habilidades convergentes com os interesses do mercado de trabalho neoliberal.

Diante do estudado, percebemos que a necessidade de qualificação de profissionais conscientes sobre as diversidades humanas não surge no início do século XXI, mas que é neste século que se destina maior atenção a essa necessidade, com a criação de programas, leis e projetos, com destaque para os marcos legais voltados ao estudo das relações étnico-raciais. Nesse cenário, as instituições responsáveis pela formação docentes são instigadas a promover mudanças nos PPCs de licenciatura, na intenção de atenderem aos anseios da sociedade e se adequarem aos normativos legais.

O projeto pedagógico da Licenciatura em Pedagogia com habilitação no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, ofertado no DCH-Campus IX a partir de 1987, refletia o contexto daquela época e, sendo assim, não possuía elementos explícitos com indicação da existência de estudo da temática, embora possa ter sido abordada de forma difusa nos conteúdos curriculares, em eventos, cursos e projetos de extensão.

O tema das relações étnico-raciais só foi inserido de forma expressa no PPC de Pedagogia (habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos) em 1999, com a oferta dos componentes curriculares “Estudos Culturais Contemporâneos”, com carga horária de 60 horas, de cunho obrigatório, e “Ética e Diversidade”, com 60 horas, mas de caráter optativo.

Em 2004, o curso se reestrutura e passa a ofertar a habilitação em Gestão e Processos Educativos, mas, somente no ano de 2006, foi inserido, na matriz curricular, o componente “Educação e Cultura Afro-Brasileira”, com carga horária total de 60 horas e de cunho obrigatório, válido para todos(as) os(as) ingressantes entre 2004 e 2008. Tal inclusão teve a pretensão de atender a demanda de formação de



professores(as) para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, instituída pela Lei nº 10.639/2003.

Após o exame das ementas e conteúdos programáticos do PPC (UNEB, 2004), percebemos que, nos demais componentes curriculares, a temática é apresentada de maneira superficial ou indireta, mesmo constando nas competências e habilidades esperadas para os(as) egressos(as).

Em atendimento às orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, normatizada pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, entre as quais destaca-se a ênfase dada às relações étnico-raciais como um dos elementos que constitui a concepção de docência, o projeto pedagógico passou por um novo processo de redimensionamento, alterando a proposta curricular por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) nº 1.069/2009, contemplando os(as) alunos(as) ingressantes no ano de 2008 em diante.

Em consonância com as Diretrizes, a referida licenciatura passa a desenvolver uma formação, conforme seu (PPC), com a pretensão de qualificar o(a) egresso(a) para

Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados etc., no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural (UNEB, 2009, p. 134).

Esse normativo, ao garantir o estudo sobre suas culturas, já antecipa o reconhecimento das contribuições das nossas ancestralidades indígenas. No entanto, isso só vai ser normatizado, contemplando as demais licenciaturas, em 2003, com a criação da Lei nº 10.639/2003, que foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, acrescentando o ensino sobre a história e a cultura dos povos indígenas na educação básica. Nesse mesmo ano, o curso passa a ofertar o componente curricular

“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, igualmente com 60 horas, e de matrícula obrigatória.

É importante mencionar que o ensino dos conhecimentos sobre essas etnias nas propostas educativas não foi algo isento de conflitos, uma vez que questionava privilégios (AKKARI, 2015; BENTO, 2002), sendo instauradas disputas em torno do currículo (FOUCAULT, 1996). Em muitas instituições, essa garantia ainda está restrita à obrigatoriedade de oferta do referido componente curricular, apesar de os PCN e a própria Resolução CNE/CP nº 1/2004 orientarem para a necessidade de trato interdisciplinar e em todo o processo de aprendizagem.

Diante da abrangência dos conhecimentos que envolvem essas duas culturas, com suas inúmeras especificidades, a carga horária destinada ao estudo foi apontada, por 62% dos(as) estudantes pesquisados(as), como a fragilidade mais significativa, os(as) quais destacaram a necessidade da oferta de outras disciplinas afins como alternativa. Por conta disso, 64% desses(as) informaram ter participado de outras atividades com o intuito de complementar a formação, entre as quais: eventos científicos, minicursos, feira cultural, visita a quilombos e aldeias indígenas e projeto de extensão.

Já o professor responsável pelo ensino desses conhecimentos, em entrevista, argumenta ser esse um assunto vasto, como qualquer outro. Embora considere insuficiente uma disciplina de 60 horas para trabalhar em profundidade os referidos conteúdos, também entende que nenhuma proposta dessa dimensão vai conseguir atender, de forma plenamente adequada, aos diferentes interesses em jogo na estruturação curricular. Ainda segundo o entrevistado, o currículo é uma dimensão altamente politizada, mas ele o considera como um espaço não suficiente, mas possível de fazer discussões; em uma outra configuração histórica, não seria possível, e de fato, não foram.

Como sugestão, o docente aponta a necessidade do desenvolvimento de discussões mais transversalizadas e interdisciplinares

sobre o assunto por parte dos(as) demais colegas de profissão, posicionamento com o qual concordamos, haja vista as possibilidades de abordagens mais amplas, contextualizadas e profundas. Para além disso, defendemos a inserção de componentes curriculares com caráter optativo, que contemplem essas e outras demandas emergentes no ambiente educacional, mesmo tendo consciência que a não obrigatoriedade de oferta pode ser usada como justificativa para sua não efetivação, a depender do posicionamento político da gestão do curso.

No transcórre desta pesquisa, identificamos estar o PPC novamente em processo de redimensionamento, ou seja, está passando por modificação para atender às orientações das DCN (2015b; 2019) e da BNCC (2017). Entretanto, pela verificação preliminar do projeto em construção, percebemos que a nomenclatura, o espaço e o tempo ocupado para o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” permanecem os mesmos. Diante disso, não é possível sinalizar avanços de caráter crítico e interdisciplinar na proposta pedagógica, uma vez que a BNCC/2017 não perspectiva tais avanços, e as reestruturações curriculares estão sendo impositivamente atreladas aos objetivos desta.

Esse documento normativo define um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na vida escolar para a educação básica, e com impactos diretos na formação docente. Apesar disso, apresenta retrocesso em vários pontos, entre eles, o não aprofundamento das orientações sobre o estudo das relações étnico-raciais em uma dimensão mais crítica, tanto que a abordagem da educação intercultural, uma novidade nesta, está focada apenas no aspecto da linguagem e em conteúdos disciplinares.

Por outro lado, a BNC-Formação (2019), mesmo tendo como referência a BNCC (2017), trouxe maiores contribuições a essa discussão ao apresentar como um de seus princípios norteadores a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que

constituem a nacionalidade brasileira" (BRASIL, 2019, Art. 7º, XIV). Quanto às habilidades necessárias à formação docente, o documento sinaliza a necessidade do(a) professor(a)

atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (BRASIL, 2019, p. 19).

Esperamos que, independentemente das influências e exigências normativas emanadas do Ministério da Educação, a Uneb, por meio do corpo docente, colegiados e da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Prograd), utilizando-se da sua autonomia pedagógica, tenha um olhar mais atento e uma atitude transgressora em relação à construção de propostas curriculares das graduações, procurando contornar as imposições da BNC-Formação (2019) e da BNCC (2017) na construção de novos projetos pedagógicos, porque a abordagem das relações étnico-raciais não comporta mais retrocessos.

A necessidade de maior atenção a essa discussão na formação docente dá-se pelo próprio perfil racial dos(as) acadêmicos(as), além da necessidade de qualificá-los melhor para atuação profissional, considerando que a maioria dos(as) egressos(as) das licenciaturas dessa universidade trabalha em escolas públicas do estado da Bahia, atendendo um público majoritariamente racializado, onde o percentual de pessoas negras chega a 78% da população (IBGE, 2019).

Diante desse contexto, é urgente repensar a formação inicial dos(as) professores(as) para potencializar o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas às diversidades que se encontram na escola, agir pedagogicamente no enfrentamento das discriminações, e formar novas gerações mais conscientes e menos preconceituosas. Nesse sentido, o docente que entrevistamos se declara otimista com a viabilidade de avanços nas relações interculturais e da educação nessa perspectiva, por acreditar que os(as) estudantes no ensino superior são jovens, ainda, e há alguma margem de construção de um pensamento diferente.

Assim, quanto mais propiciarmos aos(as) futuros(as) educadores(as) uma formação mais consciente e crítica, e desenvolvermos ações preventivas para com as próximas gerações no sentido de reduzir a exclusão ao acesso e garantir a permanência das minorias na escola, menos dependeremos de políticas públicas de ações afirmativas no âmbito educacional. A existência dessas políticas é uma prova de que o Estado e a sociedade estão falhando em garantir igualdade de direito à educação a todos/as, a partir da e para a diferença.

### **CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE COTAS DA UNEB: IMPLICAÇÕES NA REDEFINIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO**

A inclusão das diversidades tem constituído uma das preocupações principais da Uneb, tanto que, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o aperfeiçoamento das políticas de ações afirmativas é apresentado como uma das principais metas, por meio das quais a instituição visa a

promover práticas de equidade, indistintamente, a todas as diversidades: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária, de inserção territorial-geográfica, de condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras, que compõem o quadro de estudantes, professores e servidores técnicos e administrativos nos diversos departamentos da Universidade (UNEB, 2017, p. 55).

Como visto, a referida política contempla várias áreas e todas as categorias da universidade, e isso é resultado de um processo de inclusão iniciado em 2002, com a criação da política institucional de cotas por meio do Programa Permanente de Ações Afirmativas (PPAA), com a pretensão de democratizar o acesso de afrodescendentes em todos seus cursos de graduação e pós-graduação.



Como toda política pública precisa ser aprimorada, principalmente no sentido de ser mais inclusiva, não foi uma surpresa quando a pesquisa revelou que a instituição precisa avançar nas discussões curriculares na esfera da graduação. Acreditamos não ser coerente a possibilidade de ingresso das minorias nos cursos e, ao mesmo tempo, o silenciamento de suas culturas nos currículos (GOMES, 2008; TORRES SANTOMÉ, 1995), ou a não valorização dos saberes e conhecimentos produzidos por esses(as), não sendo tomados enquanto produções científicas, dignas para inserção nas referências bibliográficas dos componentes curriculares.

A criação da referida política, além de constituir um atendimento às reivindicações do movimento negro estadual, deriva da necessidade de que a representação majoritária de afrodescendentes, presente no estado da Bahia, também se tornasse proporcional entre o público universitário da instituição.

Inicialmente, essa universidade propôs à Assembleia Legislativa do Estado, como primeira iniciativa, a criação de uma lei que garantisse a reserva de 20% das vagas ofertadas a candidatos(as) negros(as) em todas as Universidades Estaduais da Bahia (Uebas), mas o pleito não foi atendido. Diante disso, a gestão da Uneb, utilizando-se da prerrogativa de autonomia acadêmico-administrativa (BRASIL, 1988), apresentou ao seu Conselho Superior (Consu) em 2002, uma proposta de reserva de 40% das vagas para candidatos(as) pardos(as) e negros(as) nos seus cursos de graduação e pós-graduação, tornando-se pioneira, no Brasil, na implementação de políticas inclusivas para esse público.

Após esse processo, houve a necessidade de algumas mudanças para ampliação do público atendido e para o estabelecimento de critérios que beneficiassem mais os(as) candidatos(as) de baixa renda. Como a Uneb se coloca como uma instituição atuante na vanguarda pela defesa dos direitos, da diversidade e da inclusão, em 2018, estendeu a política de cotas a outras categorias sociais por meio da

Resolução nº 1.339/2018, conforme demonstrado no Quadro 6, a seguir. A atitude foi considerada, neste momento, mais que uma audácia, mas uma transgressão aos regimes políticos e sociais vigentes no Brasil.

**Quadro 6 - Regulamentação da política de cotas da Uneb.**

Ato Normativo	Vagas/Modalidade	Crítérios
Resolução nº 196/2002	40% das vagas para candidatos pardos e negros.	- Instituir e implementar um Programa Permanente de Ações Afirmativas.
Resolução nº 468/2007	40% das vagas para candidatos negros; 5% das vagas.	Obrigatoriedade: ensino médio todo em escola pública; Renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos; Indígenas: comprovação de pertencimento a uma comunidade indígena reconhecida.
Resolução nº 710/2009		Todo o 2º Ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Escola Pública; Renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) salários mínimos.
Resolução nº 847/2011	5% de sobrevagas para candidatos(as) indígenas.	- Exclusivamente para os cursos de graduação.
Resolução nº 1.339/2018	- 40% para candidatos(as) negros(as); - 5% de sobrevaga para candidatos(as) indígenas; - 5% de sobrevaga para candidatos(as) quilombolas; - 5% de sobrevaga para candidatos(as) ciganos(as); - 5% de sobrevaga para candidatos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista ou alta habilidades; e, - 5% de sobrevaga para candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros.	- Não possuir título de graduação, exceto para ingresso no processo seletivo de pós-graduação.

Fonte: Consu, Uneb (2019).

Essa ação desenvolvida pela universidade tem sido fundamental para democratizar o perfil dos(as) profissionais que estão atuando na docência nas áreas das exatas e demais quadros profissionais, colocados a serviço da sociedade baiana e brasileira.

Historicamente, as vagas nessas áreas não eram ocupadas por jovens e adultos pertencentes às minorias devido às condições econômicas e à qualidade da educação básica recebida, o que tornava a concorrência por vagas injusta do ponto de vista social. Com a reserva de vagas, a disputa tornou-se mais equânime.

O pioneirismo da Uneb com a criação de política dessa magnitude no âmbito institucional teve repercussão nacional. Nesse mesmo período, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) instituiu a reserva de 40% das vagas a alunos(as) egressos(as) de escolas públicas, em 2003, e a Universidade de Brasília (UNB) tornou-se a primeira universidade federal a instituir cotas para negros(as), em 2004.

Essas experiências foram fundamentais na criação tanto de propostas semelhantes em outras instituições de educação superior do Brasil quanto na aprovação da Lei nº 12.711/2012, que, inicialmente, garantiu a reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais de educação a egressos(as) do ensino médio cursado na rede pública, considerando um recorte racial definido pelas instituições conforme critérios pré-estabelecidos na lei.

Diante dessa mudança de perfil étnico-racial, cultural e socioeconômico do público da educação superior, financiados com verbas públicas em todo o Brasil, a necessidade de repensar os projetos pedagógicos, seja nas licenciaturas ou nos bacharelados, tornou-se algo inadiável, visto não haver mais um público homogeneizado como antes.

Esses segmentos, ao terem acesso a informações e conhecimento de seus direitos, estão conseguindo criar uma outra dinâmica dentro

dos espaços acadêmicos, relacionada às suas culturas, aos modos de vida, experiências e necessidades. Ao comungar com o pensamento de Burbules (2012), afirmamos ser essa uma excelente oportunidade para constituição de uma cultura cívica e democrática entre os diferentes grupos sociais que constituem o espaço acadêmico.

A ação institucional analisada permitiu às pessoas que estavam à margem não só a oportunidade do ingresso, mas o direito à formação profissional de qualidade, e ainda a oportunidade de acesso a cursos mais concorridos e ocupados majoritariamente por brancos(as), conforme demonstrado no Tabela 1.

**Tabela 1 – Perfil étnico-racial dos discentes matriculados em cursos de graduação (presenciais) da Uneb, por área de conhecimento CNPq (2018).**

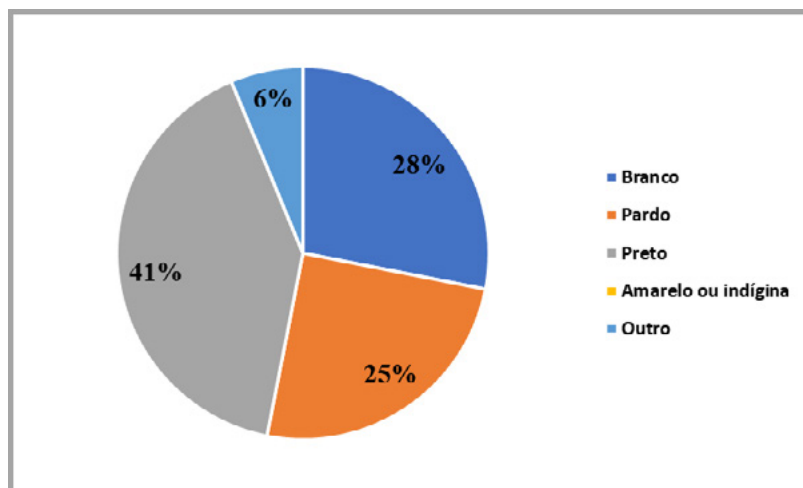
Grande área de conhecimento CNPq	Cota para índios	Cota para negros	Não cotista	Total geral
Ciências Agrárias	35	430	717	1.182
Ciências Biológicas	11	318	568	897
Ciências da Saúde	48	1.080	1.448	2.576
Ciências Exatas e da Terra	8	500	948	1.456
Ciências Humanas	36	2.688	4.353	7.077
Ciências Sociais e Aplicadas	68	2.637	4.276	6.981
Engenharias	6	210	356	572
Linguística, Letras e Artes	5	1.175	2.045	3.225
<b>Total</b>	<b>217</b>	<b>9.038</b>	<b>14.711</b>	<b>23.966</b>

Fonte: Anuário da Uneb (2019).

Ao destinar esses percentuais de vagas às categorias apresentadas, a instituição está mudando o perfil das turmas e proporcionando a esses(as) estudantes maiores condições de ocupar cargos, funções e espaços que podem lhes promover maior ascensão social e econômica. Entretanto, apesar da qualificação profissional, há ainda muita segregação no processo de contratação nessas áreas, inclusive com diferenciação de salários conforme aponta Bento (2002).

Os dados apresentados revelam que os(as) acadêmicos(as), em sua maioria, são negros(as) e estão mais presentes nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas. Essa representação é mais marcante no curso avaliado, como podemos verificar no Gráfico 1, em que cerca de 66% dos(as) estudantes pesquisados(as) se autodeclararam como negros(as).

**Gráfico 1 – Autoclassificação racial dos(as) concluintes do curso de Pedagogia (2021).**



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Embora alguns membros mais favorecidos das classes racia-  
lizadas já ocupassem vagas na educação superior nas áreas mencio-  
nadas, com a criação da política de cotas para ingresso nos cursos de  
graduação, os(as) estudantes desprovidos(as) de recursos econômi-  
cos desses grupos passaram a ter direito garantido às vagas.

A referida política, sem dúvida, foi uma das maiores ações ins-  
titucionais na democratização de acesso ao ensino superior realizada  
pela universidade, e, podemos afirmar tomando como referência as



abordagens de Fleuri (2003), Tubino (2004) e Walsh (2005), que essa ação se aproxima bem das propostas de políticas interculturais, por ter como pretensão reduzir as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, emponderar sujeitos segregados(as) e possibilitar o acesso a conhecimentos e a direitos fundamentais.

Entretanto, para chegar à perspectiva da interculturalidade crítica, precisa vencer várias fragilidades identificadas nos achados deste estudo, dentre elas: a existência de currículos com uma matriz epistemológica eurocentrada; práticas pedagógicas pouco dialógicas; interlocução insuficiente entre as atividades que ancoram a formação acadêmica; redução das experiências dos povos negros e indígenas à manifestações culturais e representação corporal; idealização do reconhecimento em detrimento da visibilização e da inclusão em vez de integração/interação. Para além dessas, os(as) concluintes acentuaram a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as políticas, documentos e conquistas dos(as) negros(as) na sociedade brasileira, de contato mais próximo com comunidades indígenas e quilombolas, e da maior oferta de projetos de pesquisa/extensão, eventos e componentes curriculares.

Na percepção dos(as) demais professores(as), as fragilidades perpassam pela ausência de: posturas transversalizadas; concurso público para professor(a) específico(a) na área; desenvolvimento de projetos de pesquisa e visibilização de seus resultados; ações no “chão” da universidade que possam repercutir em solidariedade, empatia, acolhimento e respeito às questões relacionadas à vida afetiva e cultural de negros(as) e indígenas; componentes e atividades de aprofundamento nesta área; discussões e desenvolvimento de atividades no decorrer de todo o ano letivo. As fragilidades ainda foram apontadas como geradas pela visão reducionista sobre o assunto e pela pouca aproximação entre a teoria e a prática.

## sumário

No âmbito do componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o docente responsável, ao avaliar a própria prática pedagógica, destacou as seguintes fragilidades: limitações de ordem intelectual, acadêmica, disciplinar e teórica, que afetam o próprio exercício do ensino, além da falta de legitimidade política para falar sobre determinados aspectos da história e cultura afro-brasileira e indígena, entre eles, as religiões de matriz africana.

Conforme as leituras realizadas, depreendemos que essas vulnerabilidades produzem implicações na oportunização de acesso, aprofundamento e formação de consciência crítica e reflexiva, e também no desenvolvimento de práticas pedagógicas para o exercício da docência. Nessa direção, os(as) teóricos(as) da educação têm apontado que a qualificação sólida e crítica desenvolvida junto a graduandos(as) para a promoção das mudanças necessárias no espaço escolar e na formação das novas gerações perpassa pela superação das carências em termos de conhecimentos científicos, epistemológicos e pedagógicos na formação dos(as) docentes formadores(as).

Apesar dos problemas apresentados focarem-se mais na formação docente, não podemos responsabilizar apenas o(a) professor(a) pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos (NÓVOA, 2017), principalmente porque as discriminações na escola são um problema complexo, multidimensional e estrutural.

Outra dimensão tão importante quanto o currículo e a formação docente é a prática pedagógica. Mesmo não sendo o foco desta investigação, não poderíamos deixá-la despercebida, uma vez que essas três dimensões se inter-relacionam em qualquer processo de aprendizagem formal (FRANCO, 2016). É por meio da prática que o(a) professor(a) tem capacidade de transgredir por meio de ações; ainda que, por vezes, simples, fazem toda diferença para os(as) discentes racializados(as). Seriam exemplos destes gestos: inserir produções científico-acadêmicas equivalentes, mas de

autores(as) negros(as), indígenas e de outras etnias, na bibliografia complementar; destacar de forma positiva os contributos desses nas discussões dos conteúdos programáticos; fazer as inter-relações possíveis dos temas estudados com a realidade e a cultura dos(as) académicos(as); proporcionar espaços e condições em que suas vozes sejam ouvidas.

Nesse sentido, Messiou et al (2016) e Szelei, Tinoca e Pinho (2019) sinalizam que as práticas pedagógicas centradas na escuta e no diálogo contribuem para combater as relações de poder injustas, mas que também constituem princípios pedagógicos basilares para o desenvolvimento de uma educação intercultural, que considere as diversas influências e diferenças constituintes dos sujeitos educadores(as) e educandos(as).

Ao destacar a valorização do estudo das produções de autores(as) pertencentes às minorias, pontuamos que a representação de pertencimento racial, geográfico e de gênero são marcadores sobrepostos, e que refletem outros lugares de fala e, assim, outras interpretações do/no mundo. Apesar de conscientes dessas intersecções, a análise sobre esse prisma não estava em nosso planejamento, mas tornou-se necessária a partir da entrevista realizada, quando abordamos a importância da utilização de produções bibliográficas de mulheres negras no curso.

Assim, realizamos um levantamento simples, tomando como referência as obras indicadas na bibliografia básica dos componentes curriculares presentes no PPC em vigência. Os(as) autores(as) foram considerados(as) apenas uma vez, independentemente da quantidade de obras presente no ementário ou da condição de coautoria, tendo como saldo 201 pessoas selecionadas. De posse da relação, passamos a investigar a nacionalidade, o sexo e a aparência fenotípica de cada um em sites de busca, obtendo a seguinte representação, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Dados sobre os autores das bibliografias básicas estudadas no curso pesquisado.

Nacionalidade	Qtd.	Identificação Fenotípica	Qtd.	Sexo	Qtd.
Alemanha	03	Amarelo	01	Feminino	81
Argélia	01	Branco	139	Masculino	111
Argentina	03	Não identificado*	29	Neutro**	09
Áustria	03	Pardo	19		
Bielorrússia	01	Preto	02		
Brasil	152				
Canadá	01				
Espanha	01				
Estados Unidos da América	07				
França	11				
Inglaterra	02				
Itália	01				
Japão	01				
Noruega	01				
Paraguai	01				
Portugal	01				
Romênia	01				
Suíça	03				

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

\* 09 referem-se a textos de legislação; dos demais, não foram encontradas imagens correspondentes.

\*\* Legislação

Os dados demonstrados nos dão respaldo em reafirmar a necessidade da inclusão de produções científico-acadêmicas desenvolvidas por mulheres, pessoas racializadas e latino-americanos na licenciatura em questão. É gritante a discrepância entre o público discente do mesmo, majoritariamente constituído por mulheres negras, e a representação dos(as) autores(as) estudados(as). Havia apenas 02 (duas) referências bibliográficas de homens negros, 04 (quatro) de mulheres pardas e 05 (cinco) de outros(as) latino-americanos(as).

Dada à limitação de tempo, não foi possível analisar as obras selecionadas para verificar se as posições epistêmicas e políticas presentes nessas correspondem aos ideais patriarcais, eurocêntricos e de branquitude, tomando como base as concepções discutidas por Bento (2002) e Barbosa (2008). Pelo mesmo motivo, não foi viável fazer o mesmo levantamento em relação às referências complementares utilizadas pelos(as) professores(as) nos últimos anos, para averiguar se esse quadro se assemelha, visto que, nessas, os docentes têm liberdade de escolha de acordo com as necessidades formativas vislumbradas e da base epistemológica que sustenta suas práticas.

Os dados apresentados na Tabela 2 reflete a fala do docente entrevistado e a análise realizada, de que a bibliografia básica do componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que consta no PPC apresenta um viés racial e de gênero, e o fato de não identificarmos nenhuma produção de autoria de indígenas ou de pretos nessa. Contudo, o docente tem procurado descolonizar a proposta de ementa e oportunizado aos(as) graduandos(as) o acesso a textos de autores(as) negros(as) e de tendência decolonial.

Não desmerecendo as contribuições de teóricos(as) brancos(as) da elite intelectual brasileira e europeia para nossa compreensão de mundo, mas considerando o aumento de produções relevantes publicadas por outros(as) teóricos(as) racializados(as) e/ou do Terceiro Mundo, é preciso que os(as) professores(as) formadores(as) proporcionem aos(as) graduandos(as) a escuta de outras vozes e o contato com outros saberes, opiniões, representações históricas e experiências teórico-práticas que melhor representem seus contextos socioculturais e identitários. Isso possibilita a visibilização de conhecimentos historicamente negligenciados e subalternizados (MIGNOLO, 2008a), e é importante tanto no combate ao epistemicídio (SANTOS; MENEZES, 2009) quanto na construção de outas identidades epistemológicas (BRANDÃO, 1999).



Pensando nessa fragilidade e na necessidade de empoderamento das identidades dos(as) graduandos(as), o então docente tem promovido a leitura dirigida de obras da pedagoga e educadora negra bell hooks. Segundo ele, isso promove não só uma identificação formal, mas existencial, humana, pessoal, especialmente por parte das educandas, haja vista ser a maioria no curso.

Esse olhar atento na construção de pontes entre o conhecimento e a realidade, entre o simbólico e o real, exige do(a) professor(a) formador(a) uma qualificação diferenciada, uma disposição para compreender um outro modo de pensar, e para conhecer outras perspectivas epistemológicas, além de indicar compromisso com a mudança e uma capacidade dialógica (PANSINI; NENEVÉ, 2008).

Assim como a formação docente e as práticas educativas co-mungam de diversos desafios para promoção de uma educação igualitária e inclusiva, as políticas públicas de caráter positivo também não estão isentas, especialmente com os grandes retrocessos disparados nos últimos anos, entre os quais, destacamos: a revogação de direitos; extinção de programas, ações, secretarias; redução de investimentos; disseminação de ideias e concepções preconceituosas como forma de manter esses segmentos nas posições que sempre ocuparam, ou seja, na periferia do acesso ao conhecimento, a direitos, aos espaços de poder, à ascensão econômico-social e à representação política. Com esses definhamentos até das políticas públicas, na perspectiva da interculturalidade funcional (TUBINO, 2004), o ideal da educação intercultural crítica torna-se mais distante (WALSH, 2007).

Diante disso, cabe aos movimentos sociais, à sociedade civil organizada, aos(as) cidadãos(ãs) conscientes e humanistas e às instituições educacionais continuarem a resistência por meio da proposição de outras políticas públicas, de produção científica e de promoção de novos modos de fazer educação para e com a diversidade.

## ANÁLISE DA MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DE OUTRAS ATIVIDADES CURRICULARES

A compreensão que temos, após as leituras de Gatti (2017), Franco (2016), Silva (2005), Torres Santomé (1995), Freire (1996), entre outros(as), sobre as categorias currículo, formação docente e práticas pedagógicas é que elas são indissociáveis. Nessa conformação, o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem opressoras ou transgressoras parece estar diretamente relacionado às propostas curriculares das licenciaturas, e ao processo de formação vivenciado pelo(a) docente. Por outro lado, esse não se reduz ao escrito no projeto pedagógico, mas a todas as atividades e valores que contribuem na formação do(a) graduando(a).

A compreensão desse tema não se esgota na sala de aula e, segundo os(as) discentes e docentes, o curso poderia promover uma formação mais sólida e integral dos(as) estudantes, assim como a conscientização da comunidade por meio da realização de outras atividades, a saber: oportunidades de qualificação para professores(as) da educação básica; campanhas audiovisuais; criação de grupos de pesquisa; atuação como interlocutora das comunidades de quilombos e aldeamentos indígenas da região; incentivo às manifestações e eventos culturais dentro e fora da universidade; desenvolvimento de projetos em parceria com as instituições de educação básica; organização de feiras e exposição dos trabalhos acadêmicos, com divulgação e acolhimento de estudantes do ensino fundamental e médio; e visita a comunidades tradicionais.

Os dados mostram que os eventos e atividades de extensão têm sido as atividades realizadas com frequência, atingido maior público e, por certo, envolvendo de forma mais efetiva a comunidade acadêmica. De igual modo, a existência de projetos de ensino e pesquisa têm contribuído em relação ao conhecimento das culturas negra e indígena sob um outro olhar, conforme apresentados no Quadro 7.

**Quadro 7 – Atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a relações étnico-raciais.**

<b>Título do projeto</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Ano</b>
Projeto: eticidade e cidadania	Extensão	2005
I Colóquio de Educação Contemporânea – Perspectiva Inclusiva de Educação para o Século XXI: educação do campo e das relações étnico-raciais	Extensão	2006
História e cultura afro-brasileira para além da sala de aula	Extensão	2014
Oficinas pedagógicas no contexto da educação das relações étnico-raciais	Oficina	2015
Nuec em ação	Pesquisa e Extensão	2015
Nuec: caminhos para a cidadania	Extensão	2015 a 2017
Revista Coletivo SECONBA – revista do curso de extensão em estudos africanos e afro-brasileiros	Extensão	2017 a 2021
Curso de extensão: estudos africanos e afro-brasileiros	Extensão	2016
Territorialidade das comunidades tradicionais na Bacia do Rio Grande: etnicidades, saberes, sabores e educação	Extensão	2017 a 2021
A produção social da educação e dos saberes tradicionais nas comunidades negras gerazeiras de Formosa do Rio Preto (BA)	Pesquisa	2018 e 2019
Curso de extensão: estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas	Extensão	2017 a 2021
Histórias da educação etinorracial no Brasil	Ensino	2019
Modos tradicionais de brincar: culturas lúdicas e educação etinorracial no Oeste da Bahia	Extensão	2020 e 2021

Fonte: SIP, Uneb (2021).

Dentre os projetos de extensão, evidenciamos como o de maior visibilidade e continuidade a “Semana de Consciência Negra e Feira de

Arte Negra de Barreiras”, criada em 2004 pelo Núcleo de Ética e Cidadania (Nuec). Esse evento é realizado anualmente. Em 2020, chegou à 16ª edição e, por muitos anos, se constituiu, na cidade de Barreiras-Ba, como um dos raros espaços de discussão sobre o racismo e os problemas que atingem as pessoas negras. A partir de 2012, passou a ser realizado com a participação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* de Barreiras, e com a Ufob, recebendo uma nova denominação – Semana da Consciência Negra (Seconba).

Como resultado do amadurecimento das discussões e fortalecimento das parcerias, em 2016 foi ofertado o primeiro Curso de Extensão em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, com carga horária total de 128 horas, tendo como público estudantes universitários(as), profissionais da educação e outros(as) interessados(as), constituindo-se como um importante espaço de formação continuada na região. Os estudos sobre os(as) indígenas foram incluídos desde o ano 2017.

Durante o desenvolvimento dos 16 módulos desse curso, na sua primeira edição, os(as) participantes foram estimulados(as) a produzirem artigos científicos, sendo alguns escolhidos, pelo nível de profundidade e rigor científico, para publicação na Revista eletrônica Coletivo Seconba. Essa revista prioriza investigações sobre as relações étnico-raciais; as interseccionalidades existentes entre gênero/raça/classe, estado e poder; ensino e produção de conhecimento científico; dentre outros aspectos correlacionados, todos eles orientados pelas perspectivas dos estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas em suas variadas dimensões e metodologias disponíveis.

Ao priorizar produções com esse caráter interseccional (AKO-TIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002) e de essência crítica, as ações se encaminham para o desenvolvimento de atividades na perspectiva da interculturalidade crítica, uma vez que, segundo o docente com quem conversamos, a maioria dessas produções é fruto das discussões

realizadas nas atividades de extensão promovidas pelo coletivo ou no próprio componente “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O citado periódico tem publicado, semestralmente, artigos científicos, tanto das produções desenvolvidas nos espaços mencionados quanto de outros interessados(as) que atendem ao escopo da revista.

Outros espaços importantes, nesse ângulo, são a “Semana de Pedagogia” e a “Semana Científica do DCH-*Campus IX*”, eventos de dimensão regional e internacional, respectivamente, que, por suas abrangências, têm desenvolvido, anualmente, várias atividades, a saber: oficinas, minicursos, sessões de comunicação, palestras, mesas redondas e publicações em anais.

Embora as atividades de extensão e eventos proporcionem reflexões importantes, desenvolvam intervenções a pequeno e médio prazo, ou seja, embrionam outros empreendimentos, compartilhamos da idealização defendida por Candau (2008a), para quem as ações educativas estruturadas na perspectiva da interculturalidade crítica devem ser construídas a partir e para todos(as), sendo, as instituições educadoras, pensadas integralmente, incluindo as relações dessas com o contexto que as circunda.

Os dados apontaram a necessidade de maior aprofundamento do assunto e a instituição de outras políticas subjacentes na sua consolidação, considerando a existência de poucos projetos de pesquisa e de iniciação científica, e nenhum grupo com essa finalidade na área, demonstrando que, apesar de mais de 14 anos de desenvolvimento de discussões nessa área de conhecimento, as atividades ainda são, na maioria, do tipo eventos acadêmicos, que, pelo próprio caráter, não têm condições de proporcionar conhecimentos sólidos, embora proporcionem condições ou elementos para instigação, discussões e maior aprofundamento científico.

## sumário



Temos consciência das limitações e da não manifestação de interesse ou empatia de parte da sociedade, incluído muitos(as) educadores(as) do *locus* do estudo, na luta contra os problemas que atingem determinadas camadas populacionais, fazendo com que a maioria dessas atividades continue a ser proposta pelos(as) docentes responsáveis pelo ensino da temática e/ou integrantes da Seconba. Apesar desse cenário, destacamos que o exercício da docência exige uma postura mais colaborativa e cidadã no combate aos problemas sociais e, por assim dizer, os problemas da educação. Enquanto pessoas dotadas de humanidade, não podemos ficar indiferentes ao sofrimento e à exclusão dos(as) nossos(as) semelhantes, e muito menos tornarmo-nos agentes promotores(as) dessa violência, por omissão.

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O exame de qualquer tema no PPC roga muito cuidado, bom senso, olhar crítico e atencioso, pois nem sempre o explícito é garantia de realização efetiva. De igual modo, pode haver o desenvolvimento de atividades que não estão literalmente expressas. Isso fica evidente na fala do professor durante a entrevista, quando afirma não se guiar inteiramente pelos conteúdos apontados na ementa, porque há muitos conteúdos programáticos previstos, que, na sua visão, pouco contribuem na formação pedagógica e crítica dos(as) futuros(as) educadores(as). Assim, prefere nortear-se pelos objetivos do componente curricular, e escolher conteúdos e referências bibliográficas próximas do previsto na ementa, mas que apresentem uma abordagem mais crítica e relacionadas à vivência dos(as) graduandos(as).

Nesse movimento, o professor assegura ter consciência da importância da ementa por ser resultado de uma trajetória bastante delicada, de lutas sociais, resistências epistêmicas e políticas na educação, mas entende que uma proposta centrada no reconhecimento das diferenças e na convivência interativa entre os diversos grupos não poderia focar no estudo de uma ou outra cultura, mas nas relações étnico-raciais entre os diversos segmentos.

Diante das limitações apontadas, a priorização de determinados conteúdos é uma escolha subjetiva e política, segundo aquilo que o(a) professor(a) acredita como essencial e de relevância para a formação profissional (ASSIS; MARTINS; GUEDES, 2015). Ressaltamos ser preciso cautela para não descuidar do previsto no ementário, sob risco de prejuízo dos(as) graduandos(as), que poderiam ter seus processos de aprendizagens comprometidos e determinados conhecimentos negados, porque, afinal, o currículo de um curso é pensado com uma unidade intencional (FRANCO, 2016).

Mesmo o(a) docente não concordando com o prescrito, é possível utilizar o conteúdo a partir de uma leitura crítica, apontando outras interpretações, bases epistemológicas, filosóficas, políticas e culturais como alternativas e, assim, promover o que Grosfoguel (2007) e Mignolo (2008a) chamam de desobediência epistêmica, e Quijano (2005) denomina de descolonização epistemológica.

Em consonância com a compreensão de Santos e Casali (2009), podemos perceber, nessa situação, um conflito entre os diversos elementos do currículo, em que a dimensão formal (prescrita nos documentos oficiais) está deixando de prevalecer em detrimento da real (efetivamente desenvolvida no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem), em consequência do currículo oculto (influências que afetam a aprendizagem dos(as) alunos(as) e o trabalho dos(as) professores(as)), o qual, na visão de Silva (2005, p. 78), contribui, “de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, como as atitudes, valores, comportamentos, crenças, orientações etc.

Isto nos dá uma dimensão do poder de influência dos elementos externos e da formação docente na perpetuação ou desconstrução dos valores e ideologias presentes no currículo oficial. Entretanto, dada a limitação de tempo e os objetivos da pesquisa, a presente análise teve como foco a dimensão formal, sem perder de vista as interlocuções com as práticas desenvolvidas.

Assim, priorizamos apresentar os conteúdos expressos nos componentes curriculares vinculados à problemática e, na medida do possível, visibilizar as pretensões ou tratamento indireto em outros componentes, que, de alguma forma, contribuem na qualificação de profissionais com um posicionamento crítico, humanista e antidiscriminatório (IVENICKI, 2020; NOGUEIRA, 2017; FREIRE, 1996).

O espaço oportunizado para promoção da educação antirracista na proposta pedagógica vigente também se encontra explicitado nas competências, no perfil do(as) egresso(as) e na matriz curricular.

Com base no proposto pelas DCN (BRASIL, 2006b) que, em alguma dimensão, está de acordo com a Lei nº 10.639/2003, é proposto desenvolver, dentre as competências e habilidades, a compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural, e também a valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea. É pretendido, além do mais, que o(a) egresso(a) saiba,

Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados etc., no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural (UNEB, 2009, p. 135).

Para além de considerar o contexto de vivência sociocultural do(a) estudante, a integração entre os saberes científicos/formais e os saberes individuais/experienciais perpassam pela compreensão, reconhecimento, valorização e visibilização de diversos modos de viver e pensar das

## sumário

pessoas racializadas. Para essas experiências integrarem o currículo real na educação básica à formação docente, faz-se necessária a qualificação de todos(as) professores(as), uma vez que o ensino desse tema é uma exigência legal e pode ser abordado nas mais diversas áreas do saber.

Os dados examinados revelaram lacunas na formação dos(as) licenciados(as) em relação aos estudos sobre a história e cultura indígena estabelecidos pela Lei 11.645/2008. Mostram que foram realizadas poucas mudanças no tocante à ementa, ao conteúdo programático e à bibliografia básica, mas não houve alteração na carga horária, conforme demonstrado no Quadro 8, levando-nos a inferir que esse assunto tem ficado mais como um adendo, ou seja, abordado de maneira superficial.

**Quadro 8 - Dados da matriz curricular do curso de Pedagogia.**

Componente Curricular	Carga Horária	Ementa	Conteúdo Programático
Educação e Cultura Afro-Brasileira	60 horas	Reflete sobre a educação anti-racista: contexto escolar e prática docente. Discriminação racial/educação: (re) pensando a identidade étnico-racial do/a educador/a e dos/as educandos/as. Políticas de Ação Afirmativa e a Lei nº 10.639/03. Material didático: valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira, desconstruindo estereótipos.	1. Uma visão de conjunto da diversidade cultural: etnocentrismo e relativização; 2. O conceito de cultura como chave para o entendimento da vida em sociedade; 3. A trajetória do negro no Brasil e a cultura afro. 4. Discriminação étnico-racial / educação. 5. Um modelo educativo e de sociedade: os PCN's 6. Subsídios pedagógicos para o trabalho sobre a temática indígena e negra. 7. Políticas públicas de ações afirmativas e legislação. 8. A formação do professor para o trabalho com a diversidade afro e indígena.

História e Cultura Afro - Brasileira e Indígena	60 horas	Reflete sobre a discriminação étnico-racial/educação: (re) pensando a identidade étnico-racial do (a) educador (a) e dos (as) educandos (as). Educação anti-racista: contexto escolar e prática docente. Políticas de Ação Afirmativa e Legislação específica. Análise e produção de material didático. Valoração e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos	1. Uma visão de conjunto da diversidade cultural: etnocentrismo e relativização; 2. O conceito de cultura como chave para o entendimento da vida em sociedade; 3. A trajetória do negro no Brasil e a cultura afro. 4. O papel do índio na história do Brasil. 5. A diversidade interna das sociedades indígenas; 6. Discriminação étnico-racial / educação. 7. Um modelo educativo e de sociedade: os PCN's 8. Subsídios pedagógicos para o trabalho sobre a temática indígena e negra. 9. Políticas públicas de ações afirmativas e legislação. 10. A formação do professor para o trabalho com a diversidade afro e indígena.
---	----------	---	---

Fonte: PPC de Pedagogia do DCH-Campus IX (2009).

Para além da ausência de ampliação da carga horária, há, ainda, fragilidades na qualificação dos(as) docentes formadores(as), inclusive dos(as) responsáveis por ministrar o componente curricular. Isso fica claro na fala do próprio professor, quando declara:

[...] não tenho conhecimento aprofundado e nem formação adequada para chegar ao nível de dar uma aula sobre história indígena. Não me sinto autorizado epistemológica e politicamente a fazer isso no âmbito pedagógico.

Então, eu não faço, porque seria, inclusive, uma violência à história dos próprios povos indígenas [...] [estar] colocando o estu-  
tudo (que é fundamental)



de uma parcela da nossa sociedade como um adendo, um anexo, algo menor, inferior. É um ponto fraco, algo para pensar melhor. Talvez a própria forma como a disciplina está estruturada [...] reproduz o racismo estrutural historicamente construído com relação aos povos indígenas. São tão invisibilizados que até na própria disciplina [...] estão à margem.

Ser marginalizado(a) nos próprios ambientes assegurados à visibilização de suas histórias e culturas é reflexo da ausência de representação nos espaços de poder (FRASER, 2002) e de propostas pedagógicas colonizadas, com enormes dificuldades de integrar a cultura dos sujeitos mais subalternizados(as).

Ainda segundo o docente, para suprir a lacuna no estudo dos conhecimentos previstos, tem focado as discussões nos apagamentos e ausências desses no território, além de uma trilha guiada à Serra do Mimo, localizada atrás do Departamento, onde os(as) acadêmicos(as) têm a oportunidade de conhecer as representações artísticas (arte rupestre) feita pelas populações indígenas antigas da região Oeste.

Apesar da CF (BRASIL, 1988) ter assegurado a essas etnias o desenvolvimento de uma educação intercultural, a mesma tem ficado, praticamente, restrita à educação básica dentro das aldeias ou à formação docente em licenciaturas, cujo público-alvo são professores(as) indígenas, como ocorreu nos cursos ofertados pelo Prolind e o Parfor. De fato, o Estado não tem conseguido avançar em propostas educacionais nessa perspectiva, em âmbito nacional, contemplando outras modalidades de ensino.

É importante sublinhar que a compreensão desenvolvida, a partir da literatura estudada é que a educação da/para as relações étnico-raciais, na perspectiva da interculturalidade crítica, não pode ficar reduzida ao um modelo bilíngue ou de dicotomização entre os conhecimentos dos grupos culturais predominantes em um país.

Nesse mesmo entendimento, pontuamos que, embora não haja discentes indígenas matriculados(as) no curso investigado, é preciso assegurar o ensino dos conhecimentos previstos na Lei nº 11.645/2008 para garantir aos(as) egressos(as) noções mínimas sobre o assunto com vista à atuação na educação básica, onde a presença de indígenas é mais comum.

A limitação de carga horária e de base epistemológica, entretanto, foram as justificativas dadas, em maior frequência, pelos(as) demais docentes em relação à ausência de abordagem do assunto como um todo, ou alguns tópicos desse. Apesar de reconhecermos a existência dessas dificuldades, destacamos a necessidade de empenho por parte dos(as) docentes para melhor compreender o assunto e adotar ações como a escolha de produções acadêmicas e científicas escritas por pessoas dessas classes exclusas, revelando seus lugares de fala, possibilitando aos(as) acadêmicos(as) acesso a diferentes modos de pensar e a novos paradigmas que convirjam para a construção de outros pensamentos educacionais (KUHN, 1998; SILVA NETO, 2011).

Sem dúvida, temos muitas lacunas epistemológicas, curriculares e de organização pedagógica no projeto da graduação investigado, mas a análise documental revelou pequenos avanços apresentados no PPC re-dimensionado em 2009, entre os quais: aprofundamento em alguns princípios e o Núcleo de Formação Básica, referente aos saberes essenciais à formação do(a) pedagogo(a), que passou a privilegiar os eixos da Educação e das Abordagens Socioculturais, representando em torno de 23% da carga horária (BRASIL, 2006b). Nesses, são abordados elementos de caráter sociológico, artístico e cultural, com privilégio às manifestações de tradição regionalista em sua diversidade de tipologias e linguagens.

Assentadas na referida verificação, elencamos alguns conteúdos que tendem à discussão, presentes de forma mais explícita em componentes curriculares desses eixos, a saber: “Sociologia e Educação” (Teorias Pós-Críticas, subalternidade e pós-colonialidade, o papel

da educação nas formações sociais contemporâneas); “Antropologia e Educação”; (etnocentrismo, diferenças e preconceitos na escola: racial, gênero, religioso, necessidades especiais, social e outros); “Sociologia da Educação” (educação como exercício de diversidade); “Arte e Educação” (a história da arte no Brasil: arte rupestre e arte indígena).

Os conhecimentos tratados nesses componentes curriculares não se restringem ou se associam diretamente à cultura negra ou indígena, mas tratam as relações étnico-raciais de uma maneira abrangente, podendo incluir as mais diversas culturas. Isso é um aspecto que consideramos positivo, pois a educação intercultural é uma proposta aberta a todos(as), e tem o intuito de mudar atitudes por meio da interação entre as diferentes culturas (FORQUIM, 1993; LOPES, 1999; CANDAU, 2008a).

Para além dos listados acima, nos outros eixos são encontrados componentes curriculares com conteúdo desta natureza, entre os quais: “Currículo” (currículo numa perspectiva multirreferencial/multicultural e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais); “Literatura Infanto-Juvenil” (discussões sobre gênero, etnia, religiosidade e sexualidade nas produções literárias); “Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da História” (diferenças e preconceitos racial, religioso, gênero, ritmos de aprendizagem e outras reflexões sobre os preconceitos na escola e seus desdobramentos na vida escolar das pessoas); “Educação Inclusiva” (escola dos diferentes x escola das diferenças: princípios para a prática pedagógica das diferenças).

Mediante os dados, verificamos que praticamente todos(as) os(as) docentes informaram desenvolver algum tipo de discussão a respeito do assunto; alguns de forma breve e superficial, o que é reiterado pelos(as) concluintes participantes. Entre as atividades realizadas, apresentamos as desenvolvidas pelos(as) docentes:

Desenvolvo atividades de pesquisa e extensão nas comunidades tradicionais no entorno da Baía do Rio Grande. A possibilidade de levar os (as) estudantes em atividades de campo

nestas comunidades é um momento importante na formação. Promover vivências, experiências e inserção dos estudantes para conhecer a realidade destes povos, sua cultura, seus saberes, sabores e os conflitos territoriais e socioambientais. A intenção é sempre dar visibilidades a estes povos, totalmente negligenciados pelo poder público. (Docente 5)

Nas discussões sobre currículo, políticas públicas e formação de professor, haja vista essa ser foco desses três componentes. As discussões vão desde a centralidade e importância da temática no currículo de formação, às políticas públicas educacionais direcionadas a ela (Docente 9).

Conforme os relatos dos(as) docentes, é possível construir essas inter-relações com a temática, sem prejuízos aos conteúdos programáticos dos componentes curriculares que ministram.

Como a estrutura curricular do curso não prevê a oferta de componentes opcionais, só é possível ao colegiado, dentro da sua autonomia, interesse e condições, “ofertá-los” nos componentes curriculares “Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade (TEC)”, sob a denominação de Ações Afirmativas, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Multiculturalismo, Diversidade Cultura, Educação Indígena e Educação Quilombola. No entanto, pelo levantamento realizado, não identificamos a oferta desses componentes no período examinado.

Conforme os(as) discentes participantes, esse assunto tem sido abordado de maneira mais explícita em “História da Educação”, “Currículo”, “Educação do Campo”, “Educação de Jovens e Adultos”, “História da Educação Brasileira”, “Literatura Infanto-Juvenil”, “Antropologia e Educação”, “Pesquisa e Práticas Pedagógicas” e em “Estágios Supervisionados”.

Ainda que nos demais componentes não se tenha abordado a temática de forma direta, não podemos afirmar categoricamente que o assunto não tenha sido objeto de aprendizagem. Para verificar-se, de fato, ocorrem ou não essas discussões, seriam necessárias observações

das práticas pedagógicas desenvolvidas, e durante um período considerável. Devido à limitação de tempo, restringimo-nos ao registro de como tem sido a vivência dos(as) estudantes nessas atividades, conforme as respostas dadas pelos(as) docentes e concluintes nos questionários e entrevista.

Salientamos que, além do exame de produções bibliográficas e legislações sobre a educação dessa magnitude, é preciso abordar práticas pedagógicas e metodológicas que subsidiem os(as) formandos(as) a saberem mediar as situações de conflitos haja vista que, no conteúdo programático da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a referida vertente está restrita ao estudo de subsídios pedagógicos para o trabalho sobre a temática indígena e negra (BRASIL, 2015a).

As práticas pedagógicas por nós defendidas são caracterizadas como caminhos/sugestões de intervenção educativas discutidos no processo de formação de professores(as), sustentadas em um aporte teórico crítico, reflexivo e humanístico, não correspondendo, portanto, a instrumentos ou a receitas prontas.

Sobrelevamos a importância dessa qualificação pedagógica tendo em vista as dificuldades de se realizar intervenções assertivas sem que se recorra ao moralismo, à punição sem reflexão e ao reforço dos estereótipos. Além disso, por ser assunto de difícil trato durante nossa formação cultural, e ainda estar alicerçado na existência no mito da democracia racial, ocorre que as concepções, motivações e consequências dos preconceitos, racismos e discriminações desse tipo não são abordados na escola de forma preventiva, trazendo prejuízos à conscientização para a convivência respeitosa com o diferente (BRASIL, 2004; FREIRE, 2011; hooks, 2013).

Diante disso, enfatizamos que os(as) agentes da educação e a escola, enquanto instituição social e corresponsável pela formação integral dos sujeitos, não podem se silenciar frente aos conflitos



raciais, sob risco de reforçarem ainda mais o racismo individual, cultural, institucional e estrutural (MUNANGA, 2004; FANON, 1980; NOGUEIRA, 2017; ALMEIDA, 2019).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de interlocução entre as instituições de formação docente e a escola, de forma a conhecer e atender às demandas teóricas e metodológicas da educação básica em uma perspectiva mais crítica e de transformação da realidade social dos(as) educandos(as).

## **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DAS ABORDAGENS VISLUMBRADAS NO CURRÍCULO**

Para identificar a existência de algum tipo de abordagem relacionada ao paradigma da interculturalidade na perspectiva crítica, de acordo com as concepções defendidas por Candau (2008a), Walsh (2007), Tubino (2004) e Fleuri, (2003), buscamos compreender as intencionalidades do uso de algumas palavras-chave nos princípios, objetivos e garantias asseguradas nos marcos legais, que, direta ou indiretamente, têm norteados a formação de professores(as) nas últimas duas décadas no Brasil, e, portanto, no próprio projeto do curso que analisamos.

De acordo com as concepções de interculturalidade defendidas pelos(as) teóricos(as) citados, a existência de palavras ou expressões como “conhecer”, “reconhecimento”, “tolerância”, “valorização”, “convívio harmônico” e “respeito”, presentes na maioria das leis educacionais brasileiras, quando não vêm acompanhadas de orientações que levem ao questionamento, à reflexão sobre as causas, interesses e consequências de manutenção das desigualdades de toda natureza, da concentração de poder, do isolamento a determinados grupos, geralmente, tendem mais à concepção de interculturalidade funcional

do que à crítica, pois a preocupação maior é com o reconhecimento e a reparação de danos causados pelas segregações sociais e raciais.

Não podemos desconsiderar a importância e o avanço dessas orientações na legislação educacional. Contudo, para alcançar o que Walsh (2007; 2012) e Candau (2008) chamam de educação intercultural crítica é preciso que esses dispositivos tenham um caráter propositivo, preventivo, de empoderamento das pessoas historicamente inferiorizadas, além de questionar e refletir criticamente as causas e consequências das negações de direito às quais parte da humanidade está submetida por conformações de gênero, raça, origem, identidade cultural, posicionamento religioso, político e filosófico.

Dentre os avanços mais significativos na formação docente, sinalizamos a oferta do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas licenciaturas. Segundo o professor entrevistado, a criação do referido componente, com essa denominação, constitui-se em um avanço significativo, principalmente porque a própria nomenclatura já é, por si, uma ação crítica e um ato político, por dar nome a processos historicamente silenciados. Todavia, segundo ele, o conteúdo da ementa presente no PPC apresenta poucas dimensões do que se entende como criticidade do pensamento teórico e pedagógico. Complementamos que a ementa não reflete, proporcionalmente, o mesmo nível de comprometimento e posicionamento político apresentado nas DCN (BRASIL, 2004; 2015a).

A análise documental evidenciou que, no tocante aos marcos legais na área da educação, as Leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e as correspondentes DCN são normativos orientadores para escolha de conteúdos e práticas mais próximas da interculturalidade crítica, por propor uma formação na perspectiva da conscientização, maior visibilização das contribuições dos povos negros e indígenas na construção do Brasil, o pensamento crítico, o respeito à diferença e o diálogo entre todos(as).

Embora o projeto do curso não apresente o mesmo avanço, algumas práticas pedagógicas, políticas institucionais e ações desenvolvidas pela universidade com a intencionalidade de reduzir as desigualdades, descolonizar o currículo (GOMES, 2008), o ser e o saber (QUIJANO, 2005) têm convergido na direção dessa epistemologia, entre elas: a instituição da políticas de cotas; o desenvolvimento de projetos de extensão; a ação de grupos de estudo; criação de periódicos para publicação de produções científicas; além do esforço de alguns(as) docentes em redefinir as próprias práticas pedagógicas.

A literatura consultada, entretanto, aponta que o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica exige que se crie uma outra cultura institucional, que se desenvolvam ações coletivas, que sejam mudados processos, comportamentos, metodologias, relações interpessoais, que seja redistribuído o poder, que seja desenvolvida a capacidade de escuta e diálogo, que haja diversificação do corpo docente, que ocorra organização dos ambientes de aprendizagem, entre outras ações (NOGUEIRA, 2017; FREIRE, 2011; GOMES, 2008).

Embora a universidade tenha uma política de cotas relevante, no que se refere à redução das desigualdades de acesso das minorias à educação superior, não é possível afirmar que essas ações afirmativas, por si, atendam os princípios da interculturalidade crítica, haja vista a existência de fragilidades em várias dimensões. Para além de possibilitar o ingresso de estudantes, precisa-se promover ainda a inclusão e a integração desses(as) nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Ademais, docentes e discentes comungam que a implementação das referidas leis na educação básica e sua extensão à formação docente têm sido uma oportunidade para: reforçar as políticas públicas de inserção de pessoas negras e indígenas em ambientes negados, como a própria universidade; desmitificar preconceitos, compreender os processos de marginalização e a quem eles atingem diretamente; discutir e enfrentar o preconceito, o proselitismo e a intolerância

religiosa, posturas sexistas, etc. no ambiente escolar; exercitar uma prática docente significativa ao desenvolvimento da cidadania e valorização da igualdade social; promover a formação científica nessa dimensão; despertar, no(a) estudante, uma consciência de sua identidade étnica; elevar a autoestima e tomada de decisão de ser ativo(a) na luta contra o racismo; auxiliar o(a) professor(a) a ter uma formação mais concisa em relação às questões étnicas-raciais, fazendo com que o(a) docente ajude seus(as) alunos(as) na construção de suas identidades.

É importante salientar que as DCN (BRASIL, 2004), apesar de não proporem a mudança de bases epistemológicas e desenvolvimento de outros modelos de referências educacionais, recomendam o uso de metodologias diferenciadas, produções de materiais pedagógicos específicos, e, assim, a quebra do ciclo de estudo das conformações pejorativas sobre os(as) negros(as) e indígenas. Ainda que os conteúdos programáticos incluam não apenas a história dessas etnias, mas também as ações de resistências empreendidas por membros a elas pertencentes, as contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural e na formação da sociedade nacional, dando centralidade aos aspectos positivos, são de relevância indiscutível.

A despeito da legislação e dos projetos pedagógicos ainda não trilharem diretamente pelas concepções da interculturalidade crítica, a realidade dos espaços escolares e acadêmicos tem pressionado na busca de novos horizontes epistemológicos, haja vista não ser mais compreensível que escolas e universidades, que possuem um público em maior dimensão de negros(as) e outras minorias, priorizem um currículo dissociado das culturas, histórias e modos de vidas dos(as) educandos(as) (PANSINI; NENEVÉ, 2008; GOMES, 2008).

Infelizmente, parte da comunidade acadêmica, por questões ideológicas, manutenção dos privilégios da branquitude preconceito e/ou falta de uma formação crítica e humanista, ainda não compreende a importância da garantia desses mecanismos legais. Somam-se a essa

incompreensão outras ações subjacentes nos processos formativos, o que nos leva a perceber que o combate às segregações raciais e que a formação de uma outra consciência social nos(as) graduandos(as) terá um longo caminho de lutas e resistências.

Inferimos que, para chegarmos a um nível ideal de educação intercultural crítica na formação docente, seria necessário um arcabouço legal elaborado nessa perspectiva, e também a adoção de uma outra concepção epistemológica de educação e matriz de conhecimento em vista do direcionamento de todas as etapas da educação. Na ausência desses elementos, resta-nos promover ações crítico-reflexivas, mesmo de forma isolada, desenvolver estudos que demonstrem a viabilidade dessas experiências e continuar a tecer alternativas educacionais con-  
dizentes com essa referência.

## CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA TEMÁTICA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) DE PEDAGOGIA

### sumário

A inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo das licenciaturas tem se deparado com diversos desafios, mas também tem demonstrado a capacidade de contribuições epistemológicas e pedagógicas para repensar a formação profissional e o papel da universidade na promoção de uma educação antirracista.

Com a implementação dos marcos legais, as instituições de formação de professores(as) passaram a ser instigadas a desenvolver e/ou experimentar outras epistemologias, práticas pedagógicas, propostas curriculares, e a refletir sobre a própria qualificação dos(as)



docentes formadores(as). De igual modo, devido às dissonâncias e lacunas apresentadas pelo conjunto de saberes eurocêntricos, teóricos e profissionais da educação, essas instituições têm sido provocadas a refletir acerca de outras alternativas a partir de referências decoloniais, com destaque para as desenvolvidas na América Latina.

A predileção por paradigmas educacionais latino-americanos justifica-se por serem construídos com base na pluridiversidade e na realidade estrutural do continente, ou seja, por estarem conectados ao seu próprio território e a seus povos, o que na, perspectiva de Mendes e Silva (2015), cria mais condições de viabilidade.

Como resultado, nos últimos anos, tem aumentado a quantidade de pesquisas e publicações sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas em torno de propostas educacionais desenvolvidas nesse horizonte. Ainda que algumas experiências não sejam identificadas como interculturais, multiculturais ou pedagogia crítica, aquelas experiências se sustentam em vários princípios teórico-metodológicos dessas teorias.

Para além de construir outras epistemologias, essas propostas procuram desenvolver práticas pedagógicas permeadas pela inclusão, dialogicidade, reflexão-crítica, interação e autonomia. Dessa maneira, a teoria intercultural crítica busca se consolidar como uma proposta da interação, inter-relações, interlocução, ou seja, pretende superar as dicotomias, construindo conexões.

Por ser uma alternativa contra-hegemônica de construção social, política e educacional (CANDAU, 2008), as ações orientadas pelos princípios da interculturalidade crítica têm se deparado com diversas tensões e desafios dentro e fora do espaço acadêmico, devido ao poder estrutural e estruturante do racismo. Nesta perspectiva, a efetivação de propostas educacionais descolonizadas, na visão de Mendes (2017), é uma tomada de decisão corajosa e desafiadora, porém uma escolha necessária ao considerar a extensão territorial e a diversidade de povos existentes no Brasil.

Diante disso, ressaltamos que a realidade educacional brasileira, em especial a do DCH-Campus IX, não condiz mais com a manutenção do paradigma universal eurocêntrico e precisa caminhar em direção à descolonização do saber (QUIJANO, 2005), ainda que isso implique conflito. É uma oportunidade ímpar de se produzir algo novo ou adequado às necessidades da instituição e dos estudantes.

### **LIMITES E POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS(AS) PEDAGOGAS(AS) DO DCH-CAMPUS IX**

A abordagem de qualquer enfoque relativo às minorias em um país estruturado em ideologias coloniais, patriarcais e racistas, encontra diversos desafios e limitações para serem inseridas no currículo de todas as modalidades de ensino, com destaque para os da educação superior, por ser, historicamente, um espaço de privilégio e de reprodução das estruturas de classe.

Um dos primeiros desafios enfrentados na inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira” nessa modalidade de ensino foi a resistência racista de dirigentes e docentes das instituições de ensino, que, por desconsiderarem o histórico de segregação contra o povo negro e temendo a perda de privilégios, procuraram procrastinar ao máximo o atendimento da exigência legislativa.

As alegações na demora em ofertar o componente variavam da burocracia para formalização institucional à ausência de professores(as) qualificados(as). No caso da Uneb, mesmo sendo uma instituição aberta às diversidades, o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” com caráter obrigatório só foi regulamentado e ofertado no curso de Pedagogia a partir de 2006.

Após assegurar a obrigatoriedade do acesso aos referidos conhecimentos, outras limitações foram evidenciadas, entre elas, a ausência de transversalidade na discussão do tema e a falta de formação dos(as) demais docentes. Em relação à transversalidade, a análise documental revelou uma quantidade restrita de conteúdos relativos à história e à cultura dos(as) negros(as) e indígenas nos projetos pedagógicos vigentes até então. Essa situação pouco foi modificada nos últimos dez anos.

A maioria dos(as) docentes do curso não teve oportunidade de acesso ou aprofundamento teórico a respeito desse tema na formação inicial e nem na pós-graduação, revelando a necessidade de suprir essa lacuna por meio da formação continuada em serviço. Para além dessa carência de domínio de conhecimentos teóricos, o estudo evidenciou a ausência de formação pedagógica e de outras bases epistemológicas, posto que a educação nessa dimensão exige novos saberes e uma outra lógica de pensamento, de compreensão da realidade, das especificidades dos grupos étnicos, de metodologias e de práticas educativas.

Somadas a essas limitações de ordem formativa, teórica e metodológica, há as limitações institucionais e as concernentes à efetivação de outras políticas públicas de ações de caráter positivo. Os estudos têm mostrado que o desenvolvimento de propostas educacionais nessa lógica não pode ficar restrito ao ensino; precisa, isto sim, permear todas as ações institucionais e a vida acadêmica, sendo, por isso, complexo e difícil o alcance em sua integralidade.

Apesar de a universidade ter protagonizado institucionalmente o desenvolvimento de várias ações acadêmicas e administrativas, assegurando o ingresso e permanência de segmentos sociais e raciais excluídos, esbarra em limitações orçamentárias e na colaboração da comunidade acadêmica para consolidação de algumas atividades que extrapolam o espaço da sala de aula.

As resistências em colaborar com ações acadêmicas antirracistas decorrem da existência de núcleos racistas presentes nas instituições, que tem conseguido, historicamente, impregnar valores segregacionistas. Como bem assevera Nogueira (2017), as mudanças dependem da institucionalização contínua da promoção da igualdade racial.

Em sintonia com os princípios epistemológicos decoloniais (WALSH, 2007), não defendemos ações construídas exclusivamente para privilegiar determinadas classes até então segregadas, dado que não se pretende a formação de guetos ou polarização entre os grupos ou indivíduos. O que se pretende é que sejam assegurados direitos, oportunidades e a participação de todos(as) no processo de reeducação para convivência com a diversidade, conforme preconiza a LDB (BRASIL, 1996).

A despeito das dificuldades, limites e desafios vivenciados em todas as instâncias da universidade, a implementação de marcos normativos e de políticas de ações afirmativas tem buscado eliminar as “barreiras artificiais e invisíveis” (RODRIGUES; SANTOS, 2017, p. 24) que dificultam o acesso aos direitos sociais. Ao empreender a política de cotas, a instituição não só possibilita o acesso à educação, direito fundamental previsto na CF (BRASIL, 1988), mas também proporciona aos(as) educandos(as) os conhecimentos necessários para que acionem os demais direitos para o exercício pleno de cidadania e, assim, para uma vida digna.

De acordo com as produções teóricas consultadas, o contato mais sistematizado com esse tipo de abordagem tem evidenciado ressonâncias, mesmo que pequenas, na formação intelectual, profissional, identitária, política, pedagógica, epistemológica, psicológica, emancipatória, crítico-reflexiva, humana, cidadã, ética, acadêmica, social, assim como mudanças de valores individuais e/ou coletivos.

## sumário

## PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEMÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS LICENCIANDOS(AS)

A análise das contribuições proporcionadas pelo estudo dos conhecimentos em questão no currículo de formação docente a partir da percepção dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem é uma ação que exige cautela e um olhar mais amplo; sendo assim, torna-se algo complexo e, por vezes, limitado. Em tempo, esclarecemos a não pretensão de julgar a capacidade ou interesse da gestão do curso ou dos(as) docentes em efetivar essa ação, mas o objetivo de analisar qualitativamente como esse processo tem se dado após a aprovação dos marcos legais inerentes à temática.

A necessidade de prudência e sensibilidade dá-se pelo envolvimento com a subjetividade das pessoas, pelo pertencimento étnico, pela capacidade de percepção das mudanças alcançadas e das fragilidades existentes, entre outras relações. A visão holística pode nos auxiliar na compreensão das múltiplas dimensões que envolvem as causas, consequência e inter-relações assumidas pela segregação racial.

A literatura educacional nos permitiu perceber que as possibilidades de aprendizado do tema extrapolam a cognição dos conteúdos propostos na legislação, pois abrem caminhos à desnaturalização dos preconceitos; promovem o reconhecimento de culturas historicamente marginalizadas, a produção de conhecimentos, o respeito à igualdade na diferença, a mudança de postura/posicionamento, a criação de políticas de ações compensatórias, entre outros mecanismos de acesso aos direitos e às garantias fundamentais expressas no Art. 5º da CF (BRASIL, 1988), necessários para uma vida digna.

De modo particular, ao analisar a experiência vivenciada pelo curso, os dados revelaram que as contribuições englobam a

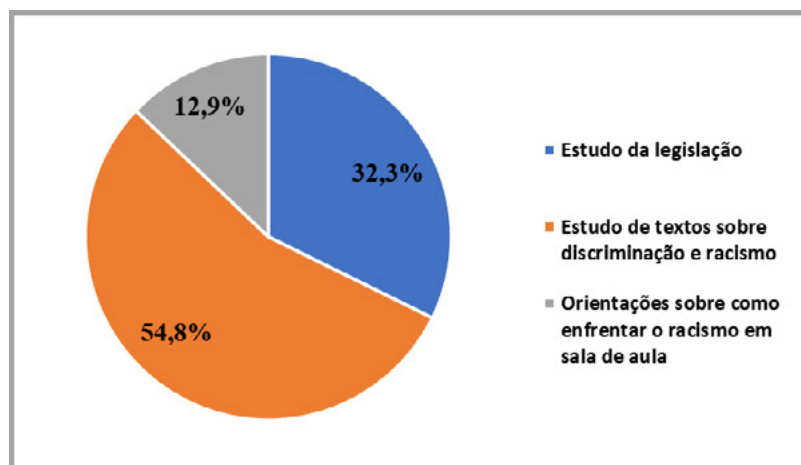


aprendizagem de novos conhecimentos, reflexão do currículo, miscigenação dos espaços acadêmicos, democratização da produção de conhecimentos. No entanto, não podemos reduzir os benefícios à qualificação teórico-metodológica para o exercício da docência. Como pontua Nogueira (2017), os conhecimentos curriculares interferem na cognição das pessoas e influenciam suas crenças, concepções e ações.

Nesse sentido, o propósito dos normativos tem sido o de proporcionar às novas gerações uma outra consciência racial, por meio do estudo da história, cultura e aportes dos povos negros e indígenas na formação nacional brasileira (BRASIL, 2008), fazendo-se necessária a inserção desses conteúdos, inicialmente, na educação básica.

O contato com os saberes históricos e culturais desses grupos tem sido o subsídio mais notável e imediato na educação superior, tanto que os dados da pesquisa mostram que, para 69,7% dos(as) concluintes, a inclusão desses no currículo tem demonstrado capacidade de promover os conhecimentos necessários para atuarem na compreensão e no combate das discriminações no ambiente escolar. O Gráfico 2 demonstra quais temas têm recebido mais atenção no estudo.

**Gráfico 2 – Foco de estudo da temática relações étnico-raciais no componente curricular “ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.**



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Conforme os dados apresentados, percebe-se uma preponderância na leitura de textos que auxiliam na compreensão da discriminação e do racismo em detrimento de orientações pedagógicas de como atuar frente aos conflitos raciais nesses espaços. Além desses aspectos, os(as) discentes frisaram a participação em discussões sobre a história, cultura e contribuições dos povos negros e indígenas; orientações na escolha de livros didáticos, e o auxílio aos(as) educandos(as) para fortalecimento da própria identidade e respeito às diferenças.

Os dados mostraram, inclusive, uma atenção especial dada ao conhecimento das leis inerentes à educação nesta perspectiva. Na visão da Docente 14, essas precisam ser de domínio de toda a comunidade acadêmica para que possa ser exigido seu cumprimento, e também para que possa orientar o agir e as relações sociais, tendo em vista as transformações culturais, no sentido de estabelecerem uma convivência respeitosa e sem intolerância de qualquer natureza.

Embora não concordemos que esse tópico deva ser um dos focos principais de estudo, consideramos que os instrumentos legais não têm ação própria, sendo, por isso, necessário ter o mínimo de conhecimento desses, sobretudo em um estado de negação de direitos e disputas orçamentárias, quando esses instrumentos precisam ser constantemente acionados com o propósito de gerar os efeitos para os quais foram criados.

Tomando o mesmo entendimento, o(a) docente destaca que a educação das relações étnico-raciais pode ser mais significativa se o foco permear por reflexões teóricas capazes de oferecer ferramentas, mecanismos, instrumentos, pensamentos, teorias, reflexões, problematizações para o(a) professor(a) pensar melhor sobre o que está sendo proposto pelo currículo e a realidade da sala de aula.

Consoante com o pensamento de Pansini e Nenevé (2008), enfatizamos que o acesso a conhecimentos e orientações teórico-metodológicas na formação inicial é imprescindível para despertar a reflexão sobre as práticas educativas, para o aprofundamento sobre os conflitos de caráter racial e cultural, para desenvolver um olhar sensível para a realidade social do(a) estudante, e, potencialmente, para o desenvolvimento de uma pedagogia engajada (hooks, 2013).

Em vista disso, 93,3% dos(as) docentes questionados afirmaram que o acesso a conhecimentos relativos às categorias raciais subalternizadas, durante a graduação, é uma condição indispensável para: assegurar o mínimo de compreensão sobre as categorias mencionadas na legislação; ter condições de escolher livros e outras referências com informações que desconstruam as concepções preconceituosas e estigmatizantes nas quais fomos educados(as); ressoar as faces positivas de cada cultura e a importância do desenvolvimento de relações interpessoais baseadas no respeito às diferenças; possibilitar novas aprendizagens e desenvolver outra consciência racial junto aos estudantes da educação básica.

Ao tornar a cultura, a história e as contribuições desses povos, objetos de aprendizagem, discussão e desenvolvimento de novas compreensões, coloca-se em prática um currículo anti-marginalização (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 172) e possibilita-se a evidenciação de uma parte significativa da nossa história que foi esquecida de propósito, com a intenção de dar continuidade a novas formas de subjugação e exploração dos(as) descendentes de negros(as) e indígenas.

Já a análise da história em uma perspectiva crítica possibilita questionar como esses povos têm sido retratados nas produções científicas, nos livros didáticos, nos currículos, nas artes, nas festas populares e na mídia e, assim, desconstruir as imagens estereotipadas, protagonizar outros olhares e reescrever a própria história (SILVA, 2000).

## sumário

Ao tomar como referência os elementos analisados, foi possível perceber que a abordagem do tema tem ocorrido em maior amplitude nas atividades de ensino, realidade explicitada tanto nas falas dos(as) participantes quanto na quantidade de projetos de campo, pesquisa, extensão e de iniciação científica registrados no Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe) e no Sistema Integrado de Planejamento (Sip) nos últimos 10 (dez) anos, e apresentados anteriormente no Quadro 7. Inexistem grupos de investigação científica cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que demonstra pouco envolvimento dos(as) demais docentes na proposição de projetos dessa natureza e a subutilização das bolsas de pesquisa e extensão concedidas pelo Programa Afirmativa, vinculado à Pró-reitoria de Ações Afirmativas (Proaf), destinadas exclusivamente aos(as) discentes cotistas.

A ineficiência de articulação entre o tripé da formação acadêmica (ensino, pesquisa extensão), além de comprometer a qualificação dos(as) acadêmicos(as) de modo integral, não aproveita a maior disponibilidade de tempo e espaço nessas duas áreas para o desenvolvimento de outras atividades, suprimindo, assim, as vulnerabilidades apresentadas na área do ensino. Em torno disso, as dificuldades ressaltadas têm pressionado por reflexões que levem a mudanças curriculares, especialmente após a ampliação da política de cotas para outros segmentos sociais.

Salientamos que a abordagem dos elementos constituintes da história e da cultura dos povos investigados, assentadas em práticas pedagógicas inclusivas e críticas é essencial para a melhoria da qualidade da educação básica, por possibilitar o acesso a conhecimentos teóricos consistentes que sustentem reflexões sobre a realidade do cotidiano escolar; por subsidiar o processo de ensino-aprendizagem na mediação de práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento da autonomia profissional; por possibilitar uma visão holística sobre os condicionantes

históricos e sociais influentes sobre a educação; por conscientizar o(a) graduando(a) sobre importância da valorização das diversas culturas e a humanizar as relações para a convivência com as diferenças.

Nessa mesma vertente, o docente com o qual conversamos defende que a qualificação no processo formativo possibilita a promoção de condições para efetividade do direito à educação para diferença, e proporciona uma atuação pedagógica qualificada. Na sua percepção, isso significa atuar de maneira crítica, observando os processos sociais e tendo em vista não só os conteúdos, mas também a própria posição discursiva e política no âmbito de relações raciais e sociais, sobretudo na escola pública.

Ao compartilhar do pensamento de Pansini e Nenevé (2008), de que os cursos de formação de professores(as) precisam assumir a educação étnico-racial como uma responsabilidade social e política no combate às desigualdades, salientamos que esse tipo de educação já constitui uma reivindicação antiga dos movimentos étnicos e uma necessidade cotidiana das instituições de educação básica.

É preciso acentuar que não se justifica mais que a abordagem desses conhecimentos fiquem a cargo da benevolência ou engajamento de alguns(as) docentes; ela precisa estar integrada na proposta curricular de forma a assegurar a formação intelectual e os saberes necessários à atuação profissional no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e inclusivas.

Ainda que o PPC em vigência não garanta essa integração formativa, conforme identificado, os(as) docentes participantes da pesquisa sinalizaram que as discussões do referido tema têm possibilitado aos(as) graduandos(as) os saberes procedimentais necessárias à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas; o alargamento do pensamento crítico-reflexivo e dialógico; tem possibilitado o exercício de uma prática docente significativa no desenvolvimento da cidadania



e valorização da igualdade social; a desconstrução de estereótipos; o resgate do protagonismo e os aportes dos(as) negros(as), indígenas e afrodescendentes; tem possibilitado, enfim, o engendramento de um trabalho pedagógico voltado à construção de relações respeitadas e éticas entre os(as) alunos(as) no interior das escolas e demais ambientes sociais do qual fazem parte.

Esses saberes, segundo (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2008; AKKARI, 2015; DCN, 2004) podem ser potencializados com o acesso a uma literatura descolonizada, refletida à luz das desigualdades presentes na sociedade brasileira, dando condições de contribuir de forma mais sólida na formação social dos(as) acadêmicos(as) para compreensão das causas e consequências da marginalização de determinados indivíduos no Brasil, assim como de reconhecer o papel assumido pelo racismo na estruturação das relações sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Compreendemos como literatura descolonizada, segundo o pensamento de Neves e Almeida (2013), toda e qualquer produção teórica crítica, comprometida politicamente com o rompimento de uma escrita de dominação ideológica que homogeneiza as realidades sociais, limita a compreensão por meio de uma linguagem rebuscada e, por vezes, descontextualizada. Em contraposição, essa literatura valoriza a escrita estruturada a partir de outros paradigmas, que utiliza uma linguagem acessível, mas sem perder vista a fundamentação e ressignificação de conceitos e realidades dos indivíduos que a produzem.

O acesso ainda predominante a uma literatura hegemônica é apontado pelo docente, durante a entrevista, como um dos principais empecilhos para o estudo nessa área e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os materiais didáticos e produções teóricas disponíveis ainda trazem resquícios da formação social, cultural e histórica brasileira que não foram e não têm sido representadas adequadamente dentro de uma concepção democrática e plural de educação.

Com a ampliação da literatura étnico-racial crítica, resultante da democratização de oportunidades no campo da produção científica e, em parte, resultado do ingresso de docentes e discentes racializados(as) na educação superior, espera-se um outro redirecionamento na formação profissional.

Nesse sentido, a apropriação dos espaços e a problematização científica das próprias realidades têm propiciado significativas reflexões e produções de conhecimentos sob outras perspectivas. Assim, Nogueira (2017) enfatiza a importância de que as pessoas excluídas ocupem a academia enquanto espaço de produção discursiva; a relevância de que sejam promovidos contra discursos; e, acrescentamos, do desenvolvimento de outras epistemologias descolonizadas de produção de conhecimentos.

Apesar de as mudanças ocorridas na educação superior após a implementação das políticas públicas de ações reparatórias circunscreverem-se à diversidade do público estudantil e à realização de atividades acadêmico-culturais, mesmo considerando-as incipientes, do ponto de vista acadêmico-científico, não podemos desmerecer seus créditos, já que se constituem como espaços de representação e visibilização dos sujeitos inseridos no curso e na universidade.

O espaço acadêmico é apontado por Souza (2019) como um dos primeiros ou dos poucos a que a maioria dos(as) jovens cotistas tem para discutir, desenvolver ou assumir uma identidade racializada, como posicionamento de autoafirmação na sociedade (SANTOS, 2007; SILVA, 2000). Isso se reflete na realidade dos(as) graduandos(as), que, segundo o entrevistado, após terem cursado o componente curricular, passaram a valorizar mais a estética negra, a desenvolverem produções acadêmicas, participar de eventos e estágios. E, consoante os(as) próprios(as) discentes participantes, a vivência da disciplina despertou o interesse para pesquisa de TCC e o envolvimento político na defesa dos direitos e criação/aperfeiçoamento de políticas públicas para as classes excluídas.

As produções científicas têm demonstrado que o reconhecimento e a visibilização das diversas identidades nos ambientes universitários são uma pré-condição à formação de uma cultura identitária nos espaços acadêmicos (SOUZA, 2019), e que podem, de alguma forma, pressionar por mudanças mais estruturais no currículo e nas ações institucionais.

Essas iniciativas de valorização de garantia de espaços para manifestações das diversas identidades culturais (HALL, 2006) têm auxiliado no empoderamento dos indivíduos marginalizados e na relação da universidade com outras representações institucionais e movimentos étnicos da comunidade externa, como as parcerias desenvolvidas institucionalmente entre o DCH-*Campus IX*, o IFBA e a Ufob, que extrapolam o âmbito cultural e têm se consolidado na realização de atividades de pesquisa e de extensão.

Para além dos enfoques positivos apresentados, as referidas discussões, de alguma maneira, propiciam condições ao desenvolvimento de uma consciência crítica, e levam os indivíduos a assumirem uma postura de defesa dos direitos coletivos, utilizando da posição privilegiada que, por vezes, ocupam para colaborar com aqueles(as) que enfrentam dificuldades na garantia de seus direitos.

Esse comprometimento social e político se dá quando os(as) estudantes e/ou educadores(as) assumem a defesa da criação e sustentabilidade de políticas públicas de ações afirmativas para redução das desigualdades, de democratização de acesso a direitos e rechaçamento de toda desqualificação de medidas emancipatórias, de ascensão dos(as) excluídos(as) e de recuperação da dignidade humana. Nesse sentido, apoiamo-nos em hooks (2013) na defesa do não silenciamento diante das discriminações de qualquer índole, da releitura do currículo escolar e de compreensão de que o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas também é resultante de formação política comprometida com a vida do(a) outro(a).

Depreendemos, entretanto, da pesquisa realizada que a formação teórica em si não é garantia de efetividade de uma atuação crítico-reflexiva e antirracista, e nem do desenvolvimento de ações diferenciadas nos espaços de aprendizagem e compreensão dos processos de exclusão, mas é, a formação teórica, uma condição essencial. Assim sendo, a mudança de postura do(a) professor(a) depende de outros valores e formações de ordem pessoal, política, ética, cidadã, humana e de solidariedade para com o(a) outro(a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, p. 155).

O campo da investigação científica avança permanentemente e impõe novas leituras, reflexões, análises e elaborações. E é nessa perspectiva que procuramos enunciar neste livro as motivações, itinerários, percepções, análises e considerações sobre uma das temáticas mais complexas e candente no tempo presente. Todavia, esta produção também está repleta dos sentimentos que marcaram toda a caminhada da pesquisadora; da percepção de quão pouco conhece a si mesma e sobre o mundo; da aprendizagem com as próprias inseguranças; do questionamento das certezas; da evolução na escrita; do desenvolvimento de um olhar e de uma escuta sensíveis para com o outro; do enfrentamento ao cansaço diário na vida de uma mulher com múltiplas atribuições acirradas pela pandemia; da gratidão a todas as pessoas que si fizeram presentes nessa jornada. Enfim, do sentimento de esperança na construção de uma educação mais democrática e humanizadora.

A esperança em dias melhores é o que nos nutre como cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a pesquisa e com a educação. A conclusão da pesquisa apresentada se deu em um período de agravamento nos indicadores sociais no Brasil, devido à intensificação da precariedade econômica, social, política, cultural, na saúde pública e nas relações humanas, atingindo, especialmente, aqueles(as) pertencentes ao sul da quarentena, como nos fala Santos (2020).



Nesse contexto, a investigação sobre as *contribuições das políticas de ações afirmativas na redefinição do currículo do curso de formação de professores(as) para atuarem no enfrentamento das discriminações étnico-raciais no espaço escolar a partir da perspectiva da educação intercultural crítica* ganha mais significado e condições de compreensão dos impactos das políticas públicas intencionadas à melhoria da qualidade de vida e à integração da maioria da população brasileira, que vive à margem da sociedade.

Em tempos marcados pelas incertezas, acentuamos a provisoriedade dos conhecimentos e destacamos que as conclusões apresentadas não têm caráter completo e/ou finalístico, uma vez que as limitações de ordem intelectual, humana, tempo e espaço impossibilitam conhecer todas as nuances e relações envoltas em qualquer objeto de estudo, particularmente o escolhido, devido às inter-relações, intersecções e complexidade que, por natureza, lhe são inerentes.

Também não têm, estas conclusões, caráter universal, porque a investigação analisa a implementação de marcos normativos em apenas uma instituição, que, mesmo estando dentro de um contexto global que influencia, não representa o todo. Da mesma forma, por ponderar que cada experiência tem as próprias especificidades, não se buscou a generalização ou homogeneidade das conclusões produzidas, porque as realidades são diversas, não obstante apresentem aspectos in comuns, como afirmam os paradigmas decoloniais nos quais procuramos fundamentar nossas compreensões.

Apoiando-nos na literatura estudada, nas publicações consultadas e na análise documental, não foi possível identificar, de forma explícita, marcos legais que criaram políticas de ações afirmativas para qualificação docente no Brasil, que estivessem em consonância direta com a teoria da interculturalidade. Apesar dos dados não indicarem uma relação direta, foi possível perceber que os princípios da interculturalidade e de outras epistemologias contra-hegemônicas,

em alguma medida, influenciaram as políticas realizadas pela universidade, especificamente quando essas passaram por processos de aperfeiçoamento na tentativa de superar as fragilidades que o modelo eurocêntrico se tornou incapaz de solucionar.

Afirmamos isso assentidas nas dificuldades que esse paradigma tem apresentado para atingir os objetivos propostos e as orientações expressas nos PCN, na LDB e nas DCN (2002, 2006b e 2015b) na formação de sujeitos autônomos, críticos(as), reflexivos(as), que respeitem e reconheçam as diferenças. A investigação revelou que as Leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e seus pareceres são os normativos que mais se aproximam dos princípios dessas pedagogias.

Com as contribuições teóricas decoloniais de Walsh (2005; 2007 e 2012), Tubino (2004), Grosfoguel (2007) e Mignolo (2008), chegamos ao entendimento de que a interculturalidade crítica é uma proposta teórico-prática que atua em várias dimensões, e que prima pela interação entre as diversas culturas em favor da coexistência social, do respeito às diferenças, do empoderamento das minorias, da compreensão crítica das causas e implicações das desigualdades sócio raciais, e do desenvolvimento de uma educação antirracista. Juntamente com as teorias pós-críticas do currículo, tem se mostrado mais promissora na construção de propostas curriculares inclusivas.

Em sintonia com as produções estudadas e as reflexões tecidas, foi possível compreender que a interculturalidade se sustenta epistemologicamente nas ciências sociais e humanas, na ética, na cultura popular e nas teorias decoloniais. E, no âmbito da educação, foi influenciada significativamente pelos princípios da pedagogia crítica-reflexiva e dialógica suscitada por Freire (2011), o que lhe confere maiores potencialidades na qualificação dos profissionais da educação, que teriam capacidade de compreender holisticamente os conflitos que atingem a escola, de desenvolver uma escuta sensível e um olhar atento às necessidades dos(as) educandos(as), de criar coletiva-

mente condições para superação das segregações e para promoção de relações baseadas no respeito às diferenças.

Respalgadas nesses fundamentos, identificamos várias orientações expressas nas DCN (2004) que se aproximam aos princípios dessa epistemologia, as quais buscam a superação da indiferença e das injustiças, a desconstrução dos preconceitos, o questionamento, a análise crítica, o diálogo, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização da identidade, o empoderamento dos(as) negros(as) e a necessidade de despertar entre os(as) brancos(as) a consciência negra.

Cumprida a esta obra destacar com base nos dados da pesquisa que os marcos legais mencionados foram criados no início do século XXI em decorrência das lutas coletivas dos movimentos sociais, negro e indígena, e do fortalecimento das discussões, propostas e relações com os poderes institucionais por melhoria no acesso e qualidade da educação para os segmentos racializados. Essas políticas tornaram-se realidade na educação básica, com a oferta do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; na capacitação de professores(as), com a criação de componentes curriculares nessa perspectiva, oferta de licenciaturas com foco na interculturalidade e política de cotas; no exercício da docência, por meio da oferta de formação continuada e desenvolvimento de projetos educativos; nos órgãos gestores, com o engendramento da Sepir, da Secadi, de outros programas e ações especiais; e, no âmbito legal, por meio da promulgação de leis, decretos, diretrizes e estatutos.

Ao analisar em que dimensão o currículo do curso de Pedagogia materializa a efetivação das políticas em estudo, constatamos o desenvolvimento de ações institucionais nas três áreas que compõem o tripé da formação acadêmica. No âmbito do ensino, tem ficado restrito à oferta do componente curricular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, no qual tem-se tentado promover a consciência crítica. Já nos demais componentes, tem sido abordada apenas pelos(as) do-

centes(as) racializados(as) ou interessados(as) na temática, mas de forma superficial e sem caráter interdisciplinar ou transversal devido às limitações de tempo, espaço e domínio intelectual.

Na dimensão da pesquisa, registram-se poucos projetos e trabalhos de conclusão de curso. Na esfera da extensão, as ações têm sido mais expressivas dada a quantidade de projetos empreendidos; no contexto das demais atividades acadêmicas, predomina a realização de eventos científicos e culturais, atividades de campo e visitas a comunidades quilombolas e indígenas. Vale ressaltar que antes da inserção da temática no currículo, em decorrência da Lei nº 10.639/2003, essas atividades eram escassas e pontuais.

Devido à fragmentação e superficialidade no tratamento da temática no PPC, não foi possível identificar qual concepção de educação étnico-racial tem norteado as ações pedagógicas desenvolvidas. Aparentemente, essa noção tem dependido das próprias concepções dos(as) professores(as) formadores(as). Entretanto, foi em meio à implementação da política de cotas, uma das mais democráticas e avançadas do país no que se refere ao percentual de vagas disponibilizadas na graduação e pós-graduação para classes sociais e raciais, que as fragilidades curriculares foram evidenciadas, com destaque para a falta, no projeto pedagógico vigente, de representatividade dos conhecimentos, de culturas e de produções acadêmico-científicas dos grupos racializados.

Em razão disso, percebemos que a implementação de políticas públicas dessa natureza tem evidenciado as vulnerabilidades pedagógicas, epistemológicas, curriculares e de representatividade de outros saberes no processo de formação de professores(as). Tais fragilidades têm pressionado pela redefinição curricular desde a oferta de componentes curriculares até as bases epistemológicas para direcionamento do estudo da temática.

Por conseguinte, à medida que o modelo de pensamento eurocêntrico entra em decadência e emergem outros, caracterizados pelo questionamento das desigualdades, da hegemonia, da colonialidade, do patriarcalismo, da pseudo igualdade de direitos, entre outros valores, vai sendo provocada a necessidade de criação de ações de cunho político, econômico, social e educacional para lograr a coexistência social. O acesso a informações e a consolidação das epistemologias contra-hegemônicas têm dado sustentação às demandas dos movimentos sociais por políticas públicas que transcendam as perspectivas relacional e funcional.

Diante disso, depreendemos que, para a qualificação de profissionais sensíveis às questões étnico-raciais, é preciso um currículo repensado e apoiado em paradigmas educacionais que primem pela formação crítica, reflexiva, humana e política. Sem uma perspectiva que contemple esses olhares, não se pode garantir uma atuação transgressora, consciente, acolhedora, empática, inter-relacional e dialógica nas instituições de educação. Isso não quer dizer, é preciso destacar, que seja necessário criar mais componentes curriculares ou aumentar carga horária.

A pesquisa evidenciou que o mais coerente seria que a temática fosse abordada no âmbito do ensino de forma interdisciplinar, crítica, dialógica e interseccional; contemplada nas ações institucionais e demais atividades acadêmicas; objetivada no projeto pedagógico; priorizada pelo fortalecimento de outras políticas da mesma natureza na representatividade dos espaços de decisão, na construção de uma cultura universitária que promova o reconhecimento, o respeito, a integração e a visibilização dos vários segmentos na universidade.

Para além dos desafios vivenciados, foi possível constatar, a partir das percepções dos(as) discentes e docentes, que as contribuições proporcionadas pelo estudo da temática vão além do acesso a conhecimentos, uma vez que propiciam condições necessárias à formação pedagógica, profissional, política, social, cultural, identitária e humana.

## sumário



No estudo, ficou evidente, todavia, que as contribuições do atendimento às demandas oriundas das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 excedem os contextos dos cursos e despertam, na instituição, a necessidade de criar ou aperfeiçoar outras políticas de inclusão; de repensar a formação profissional dos(as) docentes(as) formadores(as) e o papel da universidade na promoção de uma educação antirracista; de superar as fragilidades curriculares; de promover a miscigenação do público estudantil, a diversificação de atividades científicas e culturais, a democratização da produção de conhecimentos, o desenvolvimento de pesquisas; de experimentar outras epistemologias e práticas pedagógicas. Por conseguinte, a Uneb, enquanto instituição comprometida com o combate às exclusões de qualquer natureza, tem se empenhado progressivamente em contribuir com a transformação de atitudes individuais e coletivas, por meio da inclusão de vários grupos sociais e raciais na educação.

No entanto, diante dos retrocessos que estamos vivenciando nos últimos cinco anos nas políticas sociais e educacionais brasileiras, que, em sua maioria, são caracterizadas pela interculturalidade funcional e relacional, avistamos menores condições de criação de políticas de ações inclusivas na perspectiva da interculturalidade crítica em âmbito nacional, e até mesmo mudanças significativas nos currículos de licenciatura devido às condições impositivas previstas na BNC-Formação (2019) e BNCC (2017).

Os desafios enfrentados nos fizeram perceber a necessidade de aprofundar e desenvolver outras investigações sobre os pressupostos necessários à construção de um currículo descolonizado para formação social e educacional com foco na diversidade; sobre a qualificação dos(as) professores(as) formadores(as) em relação à temática; acerca dos impactos das práticas pedagógicas decoloniais no exercício da docência; a respeito das possibilidades da abordagem interseccional no enfrentamento dos diversos conflitos raciais e cultu-

rais que se fazem presentes na escola; e, ainda, sobre os desafios da implementação de propostas crítico libertadoras na formação docente diante do que se antever de retrocessos na nova política de formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação.

Apesar de a conjuntura não ser favorável, é preciso seguir resistindo para preservar os direitos adquiridos e esperar, freireanamente falando, ou seja, mover-se e construir um futuro mais democrático, justo e diverso. É nessa perspectiva que confiamos na capacidade da educação, da ciência e da humanização dos sujeitos pelo saber para enfrentar o negacionismo, as segregações, o egoísmo, as privações de direitos, a prepotência e a ignorância.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 159-182, jan./jun. 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. 152 p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. 264 p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2005, p. 11-38.

ANDRADE, Marcelo. (org). **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. 191 p.

ASSIS, Carolina de; MARTINS, Nilza da Silva; GUEDES, Marilde Queiroz. Currículo reprodutor e currículo transgressor: uma discussão sobre formar para os direitos humanos. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró-RN, v. 1, n. 3, p. 287-297, dez, 2015.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. **Políticas públicas e direito à cidade**: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais. SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves. [et al.]. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 57-64.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. **Sankofa**, São Paulo, n. 1, p. 47-63, jun., 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do mito da democracia racial. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana**: origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009. 273 p.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 389 p.

BRANDÃO, Zaia. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: CN, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: CN, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010** - Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: CN, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** – Institui o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015** - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: CNE/CEB, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015c. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019.

sumário

BURBULES, Ncholas. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução: Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de A. Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175 -206.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr, 2008a.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MENDONÇA, A. W. P. C, et al. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. p. 55-69.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p. 15-34, jan./mar., 2016.

COSTA, Sérgio. O racismo científico e sua recepção no Brasil. In: **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 151-194.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, United Kingdom, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Diálogos Latinos Americanos**, n. 10, p. 115-131, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 72 p.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Tradução: Isabel Pascoal. Lisboa-PT: Sá da Costa Editora, 1980. 222 p.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-96.

FERES JÚNIOR, João, et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 192 p.



## sumário

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, p. 16-34, maio/jun/jul/ago, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios de uma política intercultural de educação: a perspectiva desenvolvida pelo Núcleo Mover (UFSC). **Pedagogia (UNOES-TE)**, São Paulo, v. 3, p. 07 - 40, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993. 208 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 348 p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Brasília, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP** (on-line), v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez./2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 79 p.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra – PT, n. 63, p. 7-20, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 129 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 166 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 347 p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 256 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 89-115.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos. (org.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2019. 330 p.

sumário

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 721-737, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre-RS: ENDIPE, 2008, p. 516-528.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 154 p.

GONZALEZ, Léila. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje - Anpocs**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução: Flávia Gouveia. **Ciência e Cultura**, Campinas-SP, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GUEDES, Marilde Queiroz. Formação docente, currículo práticas pedagógicas: proposta de componente curricular de um programa de mestrado. In: LUCAS, C. H. **A vida (re)imaginada**: pensamento e transformação do presente. 1 ed. Salvador-Ba: Editora Devires, 2019, p. 9-18.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013. 288 p.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-210, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

sumário

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua 2019)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior, 2018**

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da ABPN**, Uberlândia-MG, v. 12, n. 32, p. 30-45, mar./maio 2020.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016. 85 p.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. 259 p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-vista**, Uberlândia-MG, v. 17, n. 1, p. 69-93, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 200 p.

LOPES, Alice Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo – Políticas e Práticas**. Campinas-SP: Papi-rus, 1999. p. 59-80.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto-PT, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, Donaldo. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 101-114, 2004.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarot. **Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia**. 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco-UFP. Recife-Pe, 2013.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.

sumário

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Vivência – Revista de Antropologia**, Rio Grande do Norte, n. 39, p. 101-123, 2012.

MENDES, Pablo Eugênio; SILVA, Gilberto Ferreira da. Educação intercultural, epistemologia latino-americana e descolonização do saber. In: XI Semana Científica UNILASALLE. Canoas-RS, 2015, Canoas. **Anais ...** Canoas-RS: UNILASALLE, 2015, p. 1-7.

MESSIOU, Kyriaki; et al. Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 27, n. 1, p. 45-61, 2016.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói-RJ, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tábula Rasa**, Alicante-ES, n. 8, p. 243-281, 2008b.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.) **Cadernos PeNesb (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)**. Niterói-RJ: EDUFF, 2004, p.15-34.

NEVES, Cleiton Ricardo das; ALMEIDA, Amélia Cardoso de. A escrita literária pós-colonial como uma perspectiva de descolonização cultural. Santa Cruz do Sul-RS, **Revista de Letras Dom Alberto**, v. 1, n. 3, p. 62-72, jan./jul. 2013.

NOGUEIRA, Audrey Michele. **A implementação da lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores**: o discurso institucional da UFMG. 2017. 118 p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Minas Gerais, 2017.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

sumário

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v. 26, n. 1 p.15-40, 2010.

ONU – Organizações das Nações Unidas. **Resolução no 1.904**: Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1963.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RAMOS, Natália. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra-PT, ano, 41-3, p. 223-244, 2007.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferença. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 135-150, 2017.

RIBEIRO, Ana Isabel Ferreira Abraão de Queiroz. **Sistemas de discriminação positiva na Europa**: facilitadores ou detractores da equidade? 2008. 138 p. Dissertação (Mestrado em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa-PT, 2008.

ROCHA, Andréa Pires.; SANTOS, José Francisco dos. Por uma educação decolonial, antirracista, antipatriarcal: protagonismo de mulheres brasileiras nas ciências sociais, humanas e literárias. In: MONTENEGRO, Rosilene Dias; SILVA, Fábio Ronaldo da; GUEDES, Raquel da Silva (org.). **História das ciências e tecnologias**: onde estão as mulheres? Campina Grande-PB: Editora Ampila, 2021, p. 475-485.

ROCHA, Andréa Pires; SANTOS, José Francisco. Ensino da história da África e da diáspora africana: Instrumento para uma educação Afro-Latina-Americana antirracista. **Crítica e Sociedade – Revista de Cultura Política**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 70-88, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/57679/30213>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RODRIGUES, C. E.; SANTOS, J. F. O ensino de história da África: uma demanda das lutas sociais. **Revista Perspectiva Histórica**, Salvador-Ba, n. 10, p. 21-45, jul./dez. 2017.



sumário

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa-PR, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Almedina, 2020. 32 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conocer desde el Sur para una cultura política emancipatoria**. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006. 112 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 91 p.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. 637 p.

SANTOS, Risomar Alves dos. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

SILVA NETO, Sertório de Amorim. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis-SC, v. 45, n. 2, p. 345-354, 2011.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Belo Horizonte-MG, ano I, n. 1, p. 51-66, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; MORAIS, Danilo de Souza. **Ações afirmativas: perspectivas de estudantes da reserva de vagas**. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2015. 273 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In: PACHECO, José Augusto. **Políticas de integração curricular**. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 59-98.

SILVA, Tomaz Tadeu da **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Editora Autêntica. 2005. 156 p.

sumário

SOUZA, A. E. P. Ações afirmativas e cotas raciais no ensino superior brasileiro. In: III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos IV Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais III Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental, 2019, Londrina. **Anais...** Londrina-PR: CIPSSS, 2019, p. 1-16.

SZELEI, Nikolett; TINOCA, Luiz; PINHO, Ana Sofia. Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. **Professional Development in Education**, n. 46, v. 5, p. 780-796, 2020.

SZELEI, Nikolett; TINOCA, Luiz; PINHO, Ana Sofia. Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 79, p. 176-187, 2019.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Revista Rostros y fronteras de la identidad**, Araucanía-CH, p. 1-9, 2004.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Colegiado de Pedagogia – DCH-Campus IX. **Projeto de implantação do curso de Pedagogia**. Barreiras-Ba, Uneb, 2004.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Colegiado de Pedagogia – DCH-Campus IX. **Projeto de redimensionamento do curso de Pedagogia**. Barreiras-Ba, Uneb, 2009.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022**. Salvador: Uneb, 2017.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005. 74 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200 p.

## SOBRE A AUTORA



Ana Paula Souza do Prado Anjos é Analista Universitária (Pedagoga) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus IX* – Barreiras. Mestre em Ciências Humanas e Sociais (2021) pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Especialista em Coordenação Pedagógica (2019) pela Universidade Candido Mendes, e em Metodologia de Ensino para Educação Profissional (2015) pela Uneb, onde também graduou-se em Ciências Contábeis (2014) e em Pedagogia (2009). Ainda na Uneb, integra os seguintes grupos de pesquisa: Formação de Professores e Currículo (Forpec); Grupo de Estudos e Pesquisas (Gepel); Grupo de Estudos, Pesquisas em Educação e Linguagem (Nuel) e Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (Nedob). Tem interesse nos seguintes temas: políticas públicas; ações afirmativas; educação e interculturalidade; formação docente e currículo.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ações afirmativas 18, 26, 29, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 101, 102, 109, 120, 121, 128, 147, 148, 156, 162, 171, 174, 191  
afro 31, 48, 73, 135, 141, 142, 147, 148

### C

colonização 14, 19, 23, 25, 30, 33, 78, 95, 181, 185  
cotas 13, 15, 19, 45, 58, 67, 75, 76, 94, 98, 104, 113, 115, 117, 122, 128, 129, 130, 131, 133, 156, 162, 167, 176, 177, 190  
crítico-dialética 26, 107, 109  
cultura 14, 15, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 32, 35, 38, 39, 43, 62, 64, 77, 85, 86, 88, 91, 93, 95, 101, 103, 105, 120, 124, 125, 131, 134, 146, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 157, 166, 169, 171, 173, 178, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190  
curricular 15, 79, 80, 84, 94, 98, 102, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 128, 138, 144, 146, 147, 148, 152, 164, 168, 170, 176, 177, 185, 189

### D

DCH-Campus IX 101, 110, 112, 114, 116, 123, 143, 148, 160, 171, 190  
desigualdades 12, 14, 16, 19, 21, 24, 29, 32, 35, 38, 40, 48, 49, 52, 56, 58, 59, 60, 64, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 76, 84, 91, 98, 120, 121, 134, 154, 156, 168, 169, 171, 175, 178  
direitos 14, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 53, 57, 58, 60, 62,

64, 66, 67, 69, 71, 74, 75, 76, 77, 100, 120, 129, 131, 134, 139, 162, 163, 165, 170, 171, 176, 178, 180, 181  
discentes 46, 83, 95, 103, 106, 109, 112, 132, 135, 140, 150, 152, 156, 163, 165, 167, 170, 178

discriminação 35, 68, 147, 148

docentes 7, 16, 23, 63, 71, 82, 89, 91, 93, 94, 101, 102, 105, 106, 109, 112, 114, 115, 123, 135, 138, 140, 144, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 170, 176, 178, 179

### E

educação 7, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 104, 106, 107, 109, 112, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 131, 133, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191  
epistemologia 19, 53, 60, 61, 79, 156, 176, 184, 187  
etnia 14, 16, 20, 24, 33, 35, 36, 38, 41, 66, 72, 84, 86, 88, 91, 151, 187  
étnico-racial 17, 20, 23, 58, 101, 107, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 131, 132, 147, 148, 168, 170, 177, 185

## sumário

### F

feminista 46, 83, 95, 103, 106, 109, 112, 132, 135, 140, 150, 152, 156, 163, 165, 167, 170, 178

formação 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 32, 46, 47, 53, 57, 61, 66, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 101, 102, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 134, 135, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 191

formação docente 25, 78, 90, 185

### G

graduação 12, 15, 23, 75, 81, 83, 93, 104, 105, 128, 129, 130, 132, 133, 150, 156, 161, 166, 177

### H

história 15, 21, 32, 34, 37, 43, 46, 49, 50, 61, 65, 73, 75, 94, 121, 124, 126, 135, 147, 148, 151, 157, 161, 164, 165, 166, 167, 181, 182, 183, 188

### I

identidade 15, 31, 32, 51, 60, 61, 62, 64, 73, 76, 83, 85, 86, 90, 100, 103, 147, 148, 155, 157, 165, 170, 176, 185, 187, 189, 190

inclusão 14, 21, 29, 52, 66, 71, 98, 103, 104, 106, 113, 114, 116, 117, 123, 128, 129, 134, 137, 156, 159, 164, 179

indígena 21, 37, 73, 74, 82, 112, 130, 135, 140, 147, 148, 151, 153, 176, 182

interculturais 7, 25, 53, 54, 57, 62, 82, 92, 94, 97, 98, 127, 134, 159

### N

negro 20, 36, 40, 44, 69, 104, 129, 147, 148, 160, 176, 185

### P

pedagogia 45, 78, 79, 81, 83, 90, 92, 96, 97, 101, 102, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 133, 143, 148, 160, 176, 182, 184, 186, 188, 190, 191

pesquisa 7, 13, 19, 26, 29, 61, 76, 94, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 110, 121, 126, 129, 134, 137, 140, 141, 143, 146, 151, 164, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 185, 186, 191

políticas públicas 18, 21, 25, 29, 32, 40, 44, 58, 65, 67, 71, 74, 75, 77, 101, 103, 105, 121, 122, 128, 139, 140, 152, 156, 161, 170, 171, 174, 177, 178, 191

pós-críticas 26, 84, 86, 87, 88, 175, 186  
preconceito 14, 20, 23, 31, 35, 37, 38, 39, 43, 69, 71, 156, 157, 189

professores 12, 13, 18, 22, 26, 46, 53, 57, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 124, 127, 128, 134, 138, 140, 145, 146, 147, 149, 153, 154, 158, 160, 168, 174, 176, 177, 179, 183, 185, 186, 187, 189

profissional 16, 22, 80, 83, 91, 112, 127, 132, 145, 158, 162, 163, 167, 168, 170, 178, 179

### R

raça 14, 16, 20, 22, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 84, 85, 86, 91, 100, 142, 155, 185, 187



racismo 14, 16, 20, 24, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 66, 68, 69, 70, 83, 91, 106, 114, 122, 142, 149, 154, 157, 159, 165, 169, 181, 183, 187

relações 13, 16, 25, 27, 34, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 73, 76, 78, 81, 84, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 103, 107, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 136, 141, 142, 143, 145, 149, 151, 152, 154, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 173, 174, 176

## S

social 14, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 36, 38, 40, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72,

77, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 95, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 121, 131, 132, 139, 141, 146, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 162, 166, 168, 169, 171, 173, 175, 178, 179, 181, 183, 184, 185

sociedade 14, 15, 21, 22, 24, 29, 31, 33, 40, 43, 46, 47, 49, 52, 54, 59, 61, 63, 64, 69, 71, 73, 75, 76, 82, 84, 86, 91, 92, 95, 101, 104, 107, 122, 123, 128, 131, 134, 139, 144, 146, 147, 148, 149, 157, 169, 170, 174, 189

## U

UNEB 103, 124, 128, 146, 190



[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

das políticas  
de ações afirmativas  
às contribuições  
da interculturalidade  
para formação docente