UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANGÉLICA GABRIELA DA VEIGA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS ERECHIM

Erechim
2024

ANGÉLICA G. DA VEIGA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS ERECHIM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim

Orientador: Prof. Dr. Renan Santos Mattos

Erechim
2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Veiga, Angélica Gabriela da
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS ERECHIM / Angélica Gabriela da Veiga. -- 2024.
88 f.

Orientador: Doutor Renan Santos Mattos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2024.

1. Lei 10.639; Currículo; Ensino Superior. I. Mattos, Renan Santos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANGÉLICA GABRIELA DA VEIGA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS ERECHIM.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia 03/07/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Renan Santos Mattos.

Prof. Dr. Renan Santos Mattos - UFFS
Orientador

Reginahgang.

Prof. Ma. Silvânia Regina Pellena Irgang - UFFS
Avaliador

Vania Aguiar Pinheiro

Prof.ª Ma. Vania Aguiar Pinheiro - Obra Promocional Santa Marta
Avaliador

AGRADECIMENTO

Com uma trajetória de 14 anos de universidade, tive sempre os mesmos rostos junto comigo: minha família, alguns poucos amigos e professores. Os professores Gerson Fraga, Isabel Gritti, em especial, que me conheceram lá em 2010 e desde lá sempre apoiaram a caminhada acadêmica, encorajaram a produção teórica e me acolheram quando eu era só uma graduanda perdida num mar de teoria tendo que viver a experiência do "maternar". Sou grata também pela paciência e compreensão do meu orientador, o professor Renan, que me deu liberdade para realizar a pesquisa o que permitiu me afirmar ainda mais como pesquisadora. Sem deixar de sugerir leituras e apontar devidas correções para que o trabalho ficasse dentro das propostas acadêmicas.

Quando penso nesses 14 anos de UFFS, muitas emoções e sentimentos se manifestam, pois, tive sempre comigo uma rebeldia que me ajudou a não desistir quando todas as circunstâncias diziam o contrário. Assim como, tenho muito presente que não desisti porque pude contar com uma rede de apoio incrível, que em hipótese alguma posso deixar de mencionar, minha família. Minha mãe Elvira, meu pai Luiz, minha irmã Candi, meu irmão Fernando. Meu filho que mesmo em meio a tantas dificuldades enfrentadas foi o acontecimento mais lindo que pude viver, uma criança que em nenhum momento foi empecilho, muito pelo contrário foi meu companheiro em tudo, estudei muito com ele no colo, brincando no chão perto mim se agarrando nas minhas pernas pedindo abraço e atenção, horas correndo pela casa vestido de varias fantasias sempre comigo, até na universidade.

Não posso deixar de mencionar aqui a minha irmã Luciana, companheira de vida e companheira em tudo que me proponho a escrever, co-orientadora de todos meus trabalhos, do início ao fim das pesquisas ela corrige e orienta minha escrita desde 2010.

Sou grata a todos que passaram pela minha vida, mas em especial a esses aqui citados, porque sim estiveram presentes e se fizeram presentes de maneira ativa na minha vida, por isso, eis aqui meu reconhecimento e minha gratidão eterna a essas pessoas tão maravilhosas que olharam para Angélica com respeito, acolhimento e afeto, e com certeza ajudaram na formação dessa mulher como acadêmica e ser humano. Acrescento aqui gratidão e saudações as minhas ancestrais e aos meus guias espirituais.

RESUMO

A presente pesquisa pretende refletir a importância da educação para as relações étnico-raciais dentro do curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. Ao trazer como objeto de pesquisa o Projeto Pedagógico do curso, nos propomos estudar: como o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim incorporou na sua estrutura curricular as exigências da Lei 10.639/03. Inicialmente, realizamos uma reflexão sobre como a lei foi adotada e incorporada aos sistemas de ensino ao longo dos 20 anos de sua aprovação tendo como base os trabalhos de Benedito et.al (2023), Araujo (2021) que assinalam as dificuldades de implementação da lei. A partir disso, apresentamos as propostas do Parecer 003/2004, documento que possui força de lei, e foi elaborado para garantir que a mesma fosse inserida nas práticas pedagógicas cotidianas das instituições de ensino, público e privado, nas etapas da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ao perceber que a lei ainda encontra muitas resistências, entendemos como relevante aprofundar questões sobre o racismo estrutural e as relações com o currículo. Com isso, utilizamos as ideias de Almeida (2020) que nos esclarece que o racismo estrutural estabelecido dentro das instituições se dá através da hegemonia de um único grupo social que estabelece os padrões políticos, culturais e sociais. Por conseguinte, a pesquisa respaldou-se em autores como Carvalho (2019), Kilomba (2019), Silva e Passos (2021), Gomes (2012), Carneiro (2005) e outros para problematizar o caráter eurocentrado presente nos currículos das universidades a ponto de limitar a formação de profissionais antirracistas. Diante da discussão currículo, saber e poder, analisamos o PPC do curso de Pedagogia - Licenciatura da UFFS, com o intuito de reforçar a importância de um processo formativo que contribua com educação antirracista dentro da licenciatura, para que futuros professores sejam capazes de identificar e combater discursos e narrativas racistas e preconceituosos presentes nos diferentes contextos educativos.

Palavras-chave: Lei 10.639; Currículo; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research aims to reflect the importance of education for ethnic-racial relations within the Pedagogy Degree course at the Federal University Fronteira Sul. By bringing the Pedagogical Project of the course as a research object, we propose to study: how the degree course in Pedagogy of the Federal University of Fronteira Sul - Erechim Campus incorporated into its curricular structure the requirements of law 10.639/03. Initially, we reflected on how the law was adopted and incorporated into education systems over the 20 years of its approval, based on the work of Benedito et.al (2023), Araujo (2021) who highlight the difficulties of implementing the law law. From this, we present the proposals of Opinion 003/2004, a document that has the force of law, and was prepared to ensure that it was inserted into the daily pedagogical practices of educational institutions, public and private, in the stages of Early Childhood Education to Education Higher. Upon realizing that the law still encounters a lot of resistance, we believe it is relevant to delve deeper into questions about structural racism and its relationships with the curriculum. With this, we use the ideas of Almeida (2020) who explains that the structural racism established within institutions occurs through the hegemony of a single social group that establishes political, cultural and social standards. Therefore, the research was supported by authors such as Carvalho (2019), Kilomba (2019), Silva and Passos (2021), Gomes (2012), Carneiro (2005) and other authors to problematize the Eurocentric character present in university curricula to the point of limiting the training of anti-racist professionals. In view of the discussion of curriculum, knowledge and power, we analyzed the PPC of the Pedagogy Degree course at UFFS, with the aim of reinforcing the importance of a training process that contributes to anti-racist education within the degree course, so that future teachers are able to identify and combat racist and prejudiced speeches and narratives present in different educational contexts.

Keywords: Law 10,639; Curriculum; University education

Ismália (part. Larissa Luz & Fernanda Montenegro)

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase

[Emicida]
Olhei no espelho, Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do Sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei
O abutre quer te ver de algema pra dizer: Ó, num falei?!

[Emicida e Larissa Luz]
No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ismália, Ismália

[Emicida]
Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena
A raiva insufla, pensa nesse esquema
A ideia imunda, tudo inunda
A dor profunda é que todo mundo é meu tema
Paisinho de bosta, a mídia gosta
Deixou a falha e quer medalha de quem corre com fratura exposta
Apunhalado pelas costa
Esquartejado pelo imposto imposta
E como analgésico nós posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é um uniforme
Hashtags PretoNoTopo, bravo!
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (mais uma vez)
Quem te acusou, nem lá num tava (banda de espírito de porco)
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada
[..]
Ter pele escura é ser ismália
[...]

Composição: Emicida / NAVE Beatz / Renan Samam.

Lista de figuras

Figura 1: Foto da ementa do Componente Curricular obrigatório: Ensino de História I. 62
Figura 2: Foto da ementa do Componente Curricular obrigatório: Ensino de História II.....63
Figura 3: Foto da ementa do Componente Curricular obrigatório: História da Fronteira Sul.....65
Figura 4: Foto da ementa do Componente Curricular optativo: Educação Escolar Indígena e Educação das Relações Étnico Raciais.. 66
Figura 5: Foto da ementa do Componente Curricular optativo: Educação Intercultural. 68
Figura 6: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim 72
Figura 7: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim 73
Figura 8: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim. 74
Figura 9: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim. 75
Figura 10: Representação da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim 76

LISTA DE TABELA

Quadro 1: Busca sobre o tema Licenciatura em pedagogia e educação para as relações étnico-raciais. 19

Quadro 2: Ementas das disciplinas que abordam questões sobre: história e cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais da licenciatura em Pedagogia da UFFS - Campus Erechim/RS. 61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2. 20 ANOS DA LEI 10.6939/03: O QUE ALCANÇAMOS E O QUE PRECISAMOS ALCANÇAR 24
2.1 Parecer 003/2004: como o documento auxilia judicialmente a aplicação da lei 10.639/03 27
2.2 Racismo estrutural e suas manifestações sociais 33
3. CURRÍCULO: UM OLHAR PARA A UNIVERSIDADE 39
3.1 Educação para as relações étnico-raciais e currículo 45
3.2 Ensino Superior e silenciamento 49
4. LEI 10.639: COMO O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA - UFFS *CAMPUS* ERECHIM INCORPOROU ESSA TEMÁTICA À SUA MATRIZ CURRICULAR 53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 80
REFERÊNCIAS: 87

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende estudar: De que forma o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim incorporou na sua estrutura curricular os conteúdos sobre a educação para relações étnico-raciais exigidos pela Lei 10.639/03[1]. A referida lei, promulgada em 09 de janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. Os conteúdos sobre ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana, de acordo com a lei, devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Assim diz a lei:

> LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.
> Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se **obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.**
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.**
> § 3º (VETADO)"

1 É relevante mencionar que a questão étnico-racial já era apontada como importante desde a década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a Lei 9.394/1996 o Artigo 26º afirmava a importância de trabalhar as contribuições das diferentes culturas do povo brasileiro (indígena, africana e europeia). Em 2003 essa diretriz foi alterada pela Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Em 2008, a Lei 10.639 foi alterada pela Lei 11.645, instituída para além de incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, contemplar a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura dos povos indígenas. Mesmo com essa alteração a Lei 10.639/03 é considerada um marco na luta antirracista e uma referência dentro da legislação brasileira porque foi uma conquista que teve a participação da população negra através de militantes e intelectuais negros e outros engajados nessa proposta. Assim como em 2004 houve aprovação do parecer CNE/CP 003/2004, um documento normativo que intencionou regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003. O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata de política curricular, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

> "Art. 79-A. (VETADO)"
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
> Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.
> LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
> Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Sobre os artigos da lei relacionados à **obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar,** Monteiro *et al.* (2020) afirmam que os mesmos apresentam ambiguidades nas interpretações, uma vez que a promulgação da lei é fruto de disputas e negociações políticas e ideológicas. Os autores chamam atenção para a delimitação específica das áreas: Educação Artística, Literatura e História Brasileira para debater e trabalhar a temática. Segundo eles, essa delimitação condiciona e restringe o tema apenas às três áreas. Nas palavras dos autores: "Ao delimitar que a lei deve ser aplicada 'em especial' por algumas disciplinas do currículo escolar, o texto faz com que interpretações diferentes surjam no processo de ampliação da mesma" (Monteiro *et al.*, 2020, p. 60).

Sem fixar atenção apenas às ambiguidades, os autores defendem:

> em consonância com a interpretação do Movimento Negro, uma interpretação mais complexa e dilatada da lei, indicando que apesar do texto apresentar essa delimitação, todos os profissionais da educação devem ser responsáveis por inserir a mesma no cotidiano escolar, em suas práticas, conteúdos e formas, já que antes de delimitar, é explicitado no próprio texto da lei, que deve ser aplicada "no âmbito de todo currículo escolar (Monteiro *et al* 2020, p. 60).

Concordamos que existem ambiguidades na lei, mas também chamamos atenção para os termos: **"*obrigatoriedade do ensino*"** e **"âmbito de todo o currículo escolar".** Assim como enfatizamos a parte do texto que fala a respeito da obrigatoriedade desse ensino dentro dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio de instituições particulares e públicas. Uma primeira interpretação sugere que fica a cargo apenas da escola de Ensino Básico promover esse debate. Porém, se analisarmos o parecer CNE/CP 003/2004, esse papel não é somente dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Cabe também à Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores.

Portanto, considerando as expressões: "*obrigatoriedade do ensino*" e "*âmbito de todo o currículo escolar*", e aquilo que o parecer CNE/CP 003/2004 aponta sobre o papel da Educação Superior nesse processo de discussão sobre a temática educação para as relações étnico-raciais, que intencionamos investigar: como o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim incorporou na sua estrutura curricular as exigências da lei 10.639/03. Enquanto pesquisadora, entendo que a formação de Licenciatura em Pedagogia precisa ser vista, pois é responsável por formar professores e

professoras que atuam e/ou atuarão em sala de aula com sujeitos de diferentes grupos sociais. Portanto, esses docentes devem ter contato com temáticas que discutam e apresentem as questões étnico-raciais dentro do currículo da graduação desde o início de sua formação, através de diversas formas de leituras, reflexões, práticas e debates. Caso contrário, como poderão contribuir para construir uma educação para superar preconceitos dentro da escola?

Na live intitulada "20 anos da lei 10639/2003: refletir o passado, esperançar o futuro", organizada pela ANPUH, no dia 07 de fevereiro de 2023, a professora Nilma Lino Gomes pontuou que a educação deveria, por excelência, construir muitas entradas e saídas para as fronteiras que nos separam. Segundo ela, aos negros e negras, o acesso à educação escolar nem sempre foi permitido, nem sempre foi um direito. Portanto, a luta pela inserção de uma educação democrática é uma demanda do Movimento Negro, na educação de modo geral e no campo da educação pública principalmente, por entender que é na escola pública que as diferenças se encontram. Para a autora, a escola mais diversa é aquela que é mais desafiada a ser democrática. Portanto, palavras ditas pela autora, construir uma educação democrática e igualitária exige que haja a compreensão de que vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade e que convivemos com sujeitos e sujeitas sociais, seres humanos, no reino da diversidade.

Gomes (2023) ainda afirmou que a educação é uma bandeira de luta contra o racismo, e o combate ao racismo dentro da educação foi construído através das denúncias de negras e negros ao longo do após abolição, demonstrando incessantemente que o racismo afetava negativamente pessoas negras e não negras, como ainda afeta. Nas palavras da autora: "O racismo aprisiona todos na ignorância e aprisiona todos na violência. Por isso, superar o racismo é libertar a sociedade brasileira" (Gomes, 2023, Live YouTube, 07/02/2023)

Nesse viés, Carvalho (2019) afirma que a luta descolonizadora deve ser travada no interior do espaço acadêmico. Para o autor,

> A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (Carvalho, 2019, p. 80-81).

Nesse sentido, o currículo tem papel relevante no processo de desconstrução do conhecimento baseado no eurocentrismo. Segundo Souza e Fortunato (2019, p. 132), primeiro porque: "este ocupa papel central nas tensões e controles que envolvem o protagonismo docente diante das diferentes realidades da educação brasileira". Segundo; "o currículo é espaço central e estruturante das políticas públicas para educação nacional" (Souza; Fortunato, 2019, p. 134). Portanto, o currículo delimita o que será abordado ou não, dentro do

campo das práticas educativas. Essa escolha de conteúdos reflete diretamente na forma como nossa sociedade se estrutura, ou seja, o dito e o não dito dentro das práticas pedagógicas nas escolas e universidades contribuem para perpetuar uma mentalidade colonial, excludente e preconceituosa. Diante disso, consideramos imprescindível estudar como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia delineou, na sua estrutura curricular, as temáticas que discutem as relações étnico-raciais. Entendemos que, antes de exigir compromissos éticos de profissionais engajados na luta antirracista, é preciso pensar quais vivências de contraposição ao colonialismo foram apresentadas aos graduandos e graduandas do Curso de Pedagogia em seu processo de formação dentro da universidade? De que forma as universidades se reorganizaram após aprovação da Lei 10.639/03 para contribuir na formação de profissionais engajados na luta antirracista? Que conteúdos, debates, práticas e reflexões de contraposição a estrutura colonial existente na Universidade foram feitas no contexto desses 21 anos da lei para contribuir com a educação para as relações étnico-raciais?

O interesse em pesquisar essa temática surgiu durante a leitura do livro *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*, da autora *Nilma Lino Gomes*. Na parte introdutória desta escrita, a intelectual traz uma série de questionamentos sobre como a pedagogia dialoga com os saberes construídos pelo Movimento Negro Brasileiro ao longo dos anos. Dentre tantas questões relevantes apontadas pela autora, duas impactaram minha leitura. Foram elas: O que os cursos de formação de professores e professoras sabem e discutem sobre o movimento social empreendido pelo Movimento Negro e suas demandas por educação? A pós-graduação dialoga com esses aprendizados? Diante dessas duas colocações, repensei minha caminhada acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFFS. Percebi que a graduação, ao longo dos anos, pouco nos apresentou sobre os saberes construídos por mulheres e homens negros. Mais do que pensar nessa trajetória como graduanda e mulher negra, questionei: se a graduação não dialoga com esses saberes, como teremos professores engajados na luta antirracista, ou professores preparados para apresentar uma forma de saber decolonial para crianças dentro dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio como exige a lei?

Penso que, para a Lei 10.639/03 acontecer efetivamente na escola, é preciso um corpo de professores que tenham tido contato na graduação com os conhecimentos produzidos por intelectuais negros e negras, que conheçam tanto as referências literárias voltadas à valorização da criança negra quanto entendam aspectos da estrutura racista e excludente sob a qual o país se mantém. Que tenham participado dessas discussões durante a graduação, e que esse debate tenha contribuído minimamente para promover a reflexão sobre alguns pré-

conceitos, apresentando possibilidades de reconstrução e de uma forma decolonial de saber e ensinar. Foi da leitura deste livro que surgiu esta pesquisa. Considerando que um professor que tem conhecimento das lutas sociais dos grupos excluídos e sem privilégios, e está disposto a transcender esse modo excludente de saber e ensinar com a proposição de práticas pedagógicas que ajudam a romper ideologias excludentes desde o início da caminhada escolar das crianças. Nesse viés, a formação de profissionais na área da pedagogia, conscientes das questões que envolvem raça, preconceito, discriminação, educação para as relações étnico-raciais e suas lutas reivindicatórias de direito, impactam positivamente na formação cidadã de crianças negras e não negras dentro da Educação Básica.

A pesquisa é qualitativa e exploratória. Realizamos um levantamento bibliográfico com leituras sobre a temática a ser pesquisada, assim como utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC) da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, como documento de análise. Este documento foi a base do nosso estudo, pois contém: dados gerais do curso, histórico institucional e a Organização Curricular, com informações sobre os Componentes Curriculares (CCRs), suas respectivas ementas e referenciais bibliográficos utilizados. A pesquisa, portanto, é também documental. Assim, analisamos em diálogo com a noção de crítica documental de Jacques Le Goff (2013).

Le Goff (2013) afirma que a memória coletiva e sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. Estes dois materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. Além do mais, afirma-se, essencialmente, como um testemunho escrito. O termo “documento” colocar-se-ia em primeiro plano, por um lado, destacando-se de um conjunto de palavras que tentavam reunir os novos métodos da memória coletiva e da história ao desejo de provar cientificamente. Com a escola positivista, o documento triunfa, a história faz-se com documentos escritos. Segundo Le Goff, numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser homem.

A revolução documental tende também a promover uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua. A concepção de documento/monumento é, pois, independente da revolução documental, e entre os seus

objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica ao documento.

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (Le Goff, 2013, p. 495).

Pensamos, com essa reflexão de Le Goff, o documento como forma de registrar e afirmar a história e os feitos heroicos do homem branco, contribuiu para alimentar o que está posto na nossa sociedade, pois agrega aquilo que o coletivo deve seguir como via de regra, como ideal a ser seguido por uma sociedade ou grupo. Portanto, ao fazer análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), olhamos não apenas um amontoado de escrita, mas o profissional da licenciatura enquanto projeto identitário, ou seja, como resultado das disputas e das demandas sociais que constroem os atributos éticos, estéticos e políticos que orbitam a profissão pedagogo.

Para Ludke; André (1986, p. 39),

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informações. Não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Gomes (1994) reitera essa afirmação quando nos diz que:

> através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as perguntas formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 1994, p.67).

Segundo Silva *et al.* (2009, p. 2)

> O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

O problema de pesquisa: De que forma o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim incorporou na sua estrutura curricular conteúdos sobre a educação para relações étnico-raciais exigidos pela Lei 10.639/03? não é inédito, outros autores já refletem a temática sobre como as universidades e as graduações trabalham a história e a cultura Afro-brasileira nas grades curriculares. Em vista disso, realizamos uma busca para encontrar trabalhos que apresentam a temática, com intuito de fazer um levantamento sobre o que já foi produzido no campo acadêmico, e para que nosso trabalho seja enriquecido por referências já existentes.

> A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando pontos e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser estabelecidas. Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a relacionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando este tenha se mostrado pouco eficiente na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde, que a roda já tinha sido inventada. Por essas razões, uma primeira revisão da literatura, extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto. Durante a fase, o pesquisador, auxiliando por suas leituras, vai progressivamente conseguindo definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai permitindo-lhe selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização (Mazzotti, 2002, p. 27-28).

Para termos acesso a referências bibliográficas pertinentes ao tema, construímos o estado de conhecimento que, segundo Morossini (2015, p. 102), é

> identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Fizemos da seguinte maneira: acessamos o acervo de produções acadêmicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Repositório digital UFFS*. Realizamos uma pesquisa no site da biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico *Scielo* e no portal de periódicos da *Capes,* inserindo as palavras: *licenciatura em pedagogia e educação para as relações étnico-raciais*; *Currículo do curso de pedagogia e educação para as relações étnico-raciais*. Elaboramos um quadro ilustrativo com os dados obtidos com a busca.

Quadro 1: Busca sobre o tema Licenciatura em pedagogia e educação para as relações étnico-raciais.

BUSCA	TIPO DE BUSCA	ENCONTRADOS
Licenciatura em pedagogia e educação para as relações étnico-raciais.	Repositório UFFS	Nenhum trabalho com esse tema
		Nenhum trabalho com esse tema
	Site da Scielo	Nenhum resultado
Currículo do curso de pedagogia e educação para as relações étnico-raciais.		Nenhum resultado
	Portal da Capes	Resultado geral – 17
		Resultado geral - 57

Fonte: Elaboração da autora.

A busca virtual e o uso das palavras-chave acessaram alguns trabalhos. O portal da Capes, em especial, nos trouxe inúmeros trabalhos relacionados à temática das relações étnico-raciais e com nosso tema de pesquisa. Destes tantos, selecionamos alguns para utilizar como referência. Como já mencionamos o tema não é inédito, já que outros autores se debruçaram sobre essas questões, mas vale ressaltar que na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim essa temática ainda não aparece dentro do campo de pesquisas. Por isso, vale a reflexão e o estudo nesse campo dentro do curso e da Universidade.

A análise de dados consistiu no estudo da grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS - *Campus* Erechim através da análise do Projeto Pedagógico e considerando o referencial bibliográfico selecionado para embasar a pesquisa.

> Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo material obtido durante a pesquisa. [...] A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas (Ludke; André, 1986, p. 45).

Considerando a relevância do trabalho analítico para realização da pesquisa nossa pesquisa organizou-se da seguinte forma.

Construção da análise:

Para construção da presente pesquisa, consideramos necessário apresentar a Lei 10.639/2003, seu processo reivindicatório e sua proposta enquanto normativa com Gomes (2017), Benedito *et. al* (2023), Araújo (2021). Ao refletir os 20 anos da Lei 10.639/2003: o que alcançamos e o que precisamos alcançar**,** percebemos que a normativa é resultado de lutas, e parte da proposta de uma política de reparação social para a população negra, mas que encontra inúmeras dificuldades de efetivação dentro das instituições educativas. Diante disso, como suporte legal o Parecer 003/2004 construído para salientar a importância de administradores, professores e mantenedores dos sistemas de ensino se comprometerem com esse debate. Não só para essas pessoas, mas para as famílias dos estudantes que querem buscar orientações sobre as questões das relações étnico-raciais. O parecer oferece respostas na área da educação, à demanda da população afro-brasileira, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. E não se detém apenas das instituições de Ensino Básico, mas aponta o papel do Ensino Superior.

Considerando as dificuldades de efetivação da lei mencionada pelos estudos no subtítulo: *Racismo estrutural e suas manifestações sociais*, pensamos questões sobre o racismo estrutural que, segundo Almeida (2020), está ligado à uma ordem social com imposições de regras e padrões racistas inseridos nas instituições. Isso faz com que parâmetros de discriminação baseados em raça mantenham a hegemonia do grupo racial branco no poder. Dentro da Universidade isso se manifesta através da colonialidade do saber que, a grosso modo, é um saber baseado naquilo que o colonizador europeu estabeleceu como científico. Portanto, subtrai outras formas de saber e não apresenta saberes das populações dominadas como é o caso dos negros e indígenas. Essa estrutura racista limita o saber e propaga como norma a cultura do homem branco. Para olhar essa colonialidade do saber dentro da Universidade, no título: *Currículo: um olhar para a universidade*, Silva (2016), Souza e Fortunato (2019), Sacristán (2013), Young (2014), Arroyo (2011), Moreira e Tadeu (2011), Carvalho (2019) apontam que o currículo é documento que norteia e regulamenta conteúdos de aprendizagem e ensino na escolarização moderna. Ao mesmo tempo, agrega a construção de tensões, controles, ideologias e delimitações sobre tudo aquilo que será abordado no campo das práticas educativas. Esses elementos, na maioria das vezes, são responsáveis por manter uma inflexibilidade quanto a outros saberes nas instituições de ensino Básico e no Ensino Superior.

Quanto às questões específicas das relações étnico-raciais no currículo da Universidade, no subtítulo: *Educação para as relações étnico-raciais e currículo,* Monteiro *et al.* (2020), Silva *et al*. (2019), Souza e Fortunato (2019), Gomes (2012), Silva e Passos (2021), Monteiro *et al.* (2020) explicitam que combater o racismo, debater e refletir o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras exige uma mudança de práticas. Não se trata apenas de reconhecer e celebrar o pluralismo. É importante perceber que muitas práticas estão baseadas no mito da democracia racial. Falamos sobre essa questão na seção intitulada, *Ensino Superior e silenciamento*, e com as reflexões de Grada Kilomba (2019) a ideia de democracia racial cai por terra quando existem práticas de silencimento sobre a escrita, história e de estudantes negros. Para a autora, o silenciamento é parte do racismo estrutural e uma forma de manter pessoas negras na subalternidade e o lugar de saber da branquitude sempre inquestionável dentro da Universidade e fora dela.

Refletimos essas questões para então olhar para dentro do Curso de Pedagogia Licenciatura da UFFS - *Campus* Erechim. No título, *Lei 10.639: como o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura UFFS - Campus Erechim incorporou essa temática à sua grade curricular***,** realizamos a leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), olhando para elementos do contexto de criação da própria Universidade na região do Alto Uruguai, e sobre o curso de Pedagogia, propósito e objetivo do curso, proposta de formação profissional, referenciais orientadores e ético-políticos. Detivemo-nos na organização curricular, destacando e analisando que disciplinas apresentam a temática relações étnico-raciais como debate. Fazendo uso das reflexões de Kilomba (2019), Carneiro (2005), Silva *et al.* (2019), Carvalho (2019), Gomes (2012), Almeida (2020) e outros autores, percebemos o quanto a Universidade ainda centra seu saber naquilo que o intelectual branco estuda sobre a história da população negra; o quanto escritores e escritoras negras são colocados fora da agenda de debate pelo regime dominante; o quanto os efeitos do colonialismo invisibilizam a temática dentro da Universidade, o que contribui para a falta dessa discussão na sala de aula no Ensino Básico. A Universidade precisa se abrir para o debate decolonial e a branquitude[2] que ocupa este espaço em maioria precisa perceber seus privilégios, reconhecer as diferenças e permitir

[2] Segundo Silva (2011), nos estudos sobre a branquitude, no Brasil e em outros países, existe o consenso de que a identidade racial branca é diversa. No entanto, na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial "injusta" e racismo. Uma pesquisadora proeminente desse tema Ruth Frankenberg define: "a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo" (Frankenberg, 1999b, pp. 70-101, Piza, 2002, pp. 59-90).

que intelectuais negros sejam vistos nas ementas, através de referenciais bibliográficos, de falas em que professoras e professores negros ou militantes sejam convidados a falar.

Se pensarmos no que está posto no PPC do curso com relação à formação dos graduandos, o documento afirma que o curso e a Universidade são de caráter público e popular e buscam ações e propostas para que o futuro profissional compreenda e se sensibilize com causas históricas. E que o currículo em si constitui-se na perspectiva de presentificar a voz dos historicamente excluídos. Assim como menciona a importância de trabalhar a temática Educação para as relações étnico-raciais, de acordo com a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/2004. Porém, sua organização curricular ainda bem focada em produções de intelectuais brancos nos diz o contrário. A matriz curricular a que competem os componentes curriculares citados é bem eurocêntrica, pois quando trata a temática é pela perspectiva do intelectual branco. Sendo o PPC construído em 2018 e a lei aprovada em 2003, esperava-se que as ementas das referidas disciplinas contemplassem mais autores negros, mais discussões voltadas para a estrutura racista que forma nossa sociedade.

Não basta citar nas ementas as palavras: Educação das Relações Étnico-Raciais, história afrodescendente como temática das disciplinas. É imprescindível apresentar aos graduandos debates e reflexões sobre o que é racismo, desigualdade, exclusão e preconceito. Esses conceitos são cruciais para entender a importância de descolonizar o currículo escolar, de trabalhar a representatividade negra em sala de aula, de acolher a criança negra e inseri-la em todas as atividades, a importância de ter uma escola com espaço físico e profissionais qualificados nas periferias. Entender que houve um processo de desumanização das pessoas negras, que houve um processo de exclusão e que a forma como os educadores trabalham tais questões pode contribuir para manter essa estrutura racista e excludente. Tudo isso é de suma importância para a formação profissional do pedagogo e da pedagoga. O que está posto no documento é o que fundamenta a formação dos sujeitos. O que não é apresentado de forma profunda e com respeito devido à pluralidade cultural não será descolonizado.

Buscamos com essa pesquisa apontar elementos que faltam para aprimorar as práticas pedagógicas sobre a temática educação para as relações étnico-raciais existentes dentro do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Esperamos que esse estudo contribua para fortalecer estratégias e ações antirracistas dentro do curso e na Universidade que se intitula como popular. Ao identificar lacunas durante o processo de pesquisa, buscaremos pensar os limites de articulação que podem ser feitos para reorganizar essa estrutura para melhor atender às demandas do que está sendo identificado. Nessa direção, a principal contribuição da pesquisa, visto que não há pesquisas nesse campo, currículo da

licenciatura em pedagogia e relações étnico-raciais na Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, é reforçar a necessidade de um processo formativo que contribua com educação antirracista nas licenciaturas, para que futuros professores sejam capazes de identificar e combater discursos e narrativas racistas e preconceituosos dentro da escola, seu espaço de atuação. Para que não sejam eles propagadores e reforçadores de tais narrativas. Espera-se também que este trabalho fomente outras pesquisas com temáticas semelhantes e sirva para que outros pesquisadores ampliem e aprofundem essa reflexão.

2. 20 ANOS DA LEI 10.6939/03: O QUE ALCANÇAMOS E O QUE PRECISAMOS ALCANÇAR

A Lei 10.639/03 foi uma conquista, resultado de muitas lutas empreendidas por pessoas negras, militantes e intelectuais engajadas na luta antirracistas:

> O Movimento Negro [...]. Também foi e tem sido principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. [...] Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, 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 construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 18).

O que a lei propôs para os estabelecimentos de ensino públicos e privados foi a incorporação de ações didático-pedagógicas de estudo e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como a reflexão e o "entendimento sobre como as diferenças se transformam em desigualdades" (Benedito *et al.*, 2023).

Ao longo dos 21 anos de existência da lei, muitas reflexões e estudos foram realizados com o propósito de identificar o que foi conquistado e o que ainda precisa ser feito para efetivação da mesma. Uma das pesquisas que tivemos acesso foi realizada pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana. O estudo intitulado: *Lei 10.639: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* teve como objetivo atualizar dados educacionais de qualidade e do cenário da política de educação para relações étnico-raciais dos últimos anos. Assim, investigou como as Secretarias Municipais incorporaram a Lei 10.639 nas suas estruturas administrativas, bem como trouxe como problemática de que forma a lei aparece na parte pedagógica e de planejamento das redes municipais de ensino. Essa pesquisa, de extrema relevância para o momento, distribuiu questionários digitais para 1.187 Secretarias Municipais de Educação, 21% de todos os municípios brasileiros, com respondentes nas cinco regiões do país. O resultado da pesquisa identificou que apenas 5% dos municípios implementaram uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais, só 8% dizem ter dotação orçamentária específica. A menor parcela dos municípios realizou alterações em sua estrutura administrativa e financeira para implementação da Lei. Municípios de um mesmo estado divergem em relação à existência de regulamentação estadual, indicando pouca clareza sobre a normatização. Quanto às ações realizadas, a maioria das Secretarias Municipais de Educação afirma realizar ações relacionadas ao ensino de

história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas. Entretanto, segundo as próprias redes de ensino, as ações são realizadas de maneira esporádica.

Quanto ao suporte de diferentes governos e organizações, em geral, os municípios não possuem órgãos ou espaços para a discussão de relações étnico-raciais na educação. Desse modo, 13% possuem um conselho, comitê ou fórum específico para tratar da temática. A maioria das redes afirma não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições. A participação dos Conselhos Municipais de Educação nas discussões sobre a lei em questão é pequena. Apenas 25% das secretarias afirmam que o conselho colaborou na criação de algum parecer ou resolução acerca do tema. Sobre as percepções sobre a implementação da lei e desafios, a diversidade cultural é o tema citado pelos gestores como mais importante de ser trabalhado nas escolas. Temas relacionados a "poder", como construções de privilégios históricos e letramento sobre questões raciais, são menos priorizados. A maioria das secretarias avalia como satisfatório o conhecimento e apropriações de diferentes atores da rede em relação à temática.

De acordo com as secretarias, os principais desafios para implementação da Lei 10.639/03 são: ausência de apoio; falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino; baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas. Apesar de 58% das Secretarias Municipais terem adaptado o referencial curricular considerando a lei em questão, a realização de atividades se concentra apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra ainda é muito presente. De acordo com o estudo, a institucionalização da lei ainda é baixa na estrutura administrativa das redes: apenas uma Secretaria Municipal em cada quatro possui uma área, equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das secretarias, e somente um em cada cinco municípios possui regulamentação específica sobre o ensino. O cenário de implementação da lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas, o que nos torna ainda mais vigilantes para a construção de estratégias de garantia de direitos que se apresentem nesse cenário de forma denunciativa e também propositiva.

Outra reflexão sobre a aplicação da lei nas instituições de ensino foi realizada por Leonor Franco Araujo (2021) que faz questionamentos relevantes e nos convida a pensar: "O que temos a comemorar?", após a aprovação da Lei 10.639/03, e por que enfrentamos tantas dificuldades na sua implementação? Segundo a autora, a lei foi sancionada em 2003, mas a luta pela inclusão cidadã do Movimento Negro já vinha sendo empreendido pelo Teatro Experimental Negro com Abdias do Nascimento e as décadas de 1970 e 1980 foram anos de

diálogos, encontros e elaboração de propostas do Movimento a favor da afirmação da identidade negra e da luta contra o racismo.

Quanto à Lei 10.639/03, Araujo (2021) afirma que é uma proposta revolucionária para a educação brasileira, pois exige o estabelecimento de novas matrizes civilizatórias para pensar o Brasil a partir da educação. A autora questiona os universalismos acadêmicos que perpetuam na educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofóbica e individualista. Assim como faz ressalvas ao conjunto jurídico da lei, quando aponta que o texto final da lei construído a partir de muitas negociações para a aprovação pelo Congresso Nacional, na época considerado "progressista", refletiu o racismo estrutural da sociedade brasileira. E o resultado foi uma legislação curta, com vetos, principalmente no que dizia respeito à participação do Movimento Negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação, e que deixou vácuos nas contingências quanto a sua execução e as medidas jurídicas necessárias e cabíveis quanto ao seu não cumprimento. Retomamos o texto da lei para que sejam observados os vetos:

> LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.
> Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
> Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> § 3º (VETADO)"
> "Art. 79-A. (VETADO)"
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
> Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182 ºda Independência e 115 ºda República.
> LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
> Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Araujo (2021) aponta que o veto do parágrafo 3º dizia respeito à proposta de que pelo menos 10% do conteúdo semestral ou anual das disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, seria dedicado à temática africana e afro-brasileira. O artigo 79-A propunha a participação das universidades, instituições acadêmicas vinculadas ao tema e entidades do Movimento Negro brasileiro nos cursos de capacitação para professores. Para a

autora, esses vetos são parte do racismo estrutural brasileiro, pois não houve e nem foi pensado uma regulamentação da lei para determinar as sanções que seriam impostas a gestores e instituições que não cumprissem a referida legislação. Essa questão, de acordo com a autora, abriu nichos jurídicos e políticos que ajudam na responsabilização de gestores e instituições que não cumprem a Lei em todo território Nacional:

> Há enormes dificuldades de implementação de disposições legais desta ordem, sobretudo em sociedades autoritárias e de fundamentos coloniais e escravistas, como no caso brasileiro. A emergência e o acatamento formal de novos dispositivos jurídicos refletem disputas entre diferentes forças sociais. Os problemas de efetivação das novas disposições constitucionais revelam, em decorrência, obstáculos concretos de difícil superação, como no caso da implementação da Lei 10.639/2003 (Araujo, 2021, p. 286).

Araujo (2021) reitera que, no intuito de impedir que alguns pontos da Lei ficassem passivos, houve uma articulação e diálogo entre o Movimento Negro Brasileiro e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesta ação a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, através do Parecer nº 03/2004 buscou recuperar o conjunto jurídico indutor da Lei. O documento redigido pelos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, a partir da participação de mulheres e homens entre crianças e adultos com diferentes níveis de escolarização, somado à Resolução nº 1 auxiliaram na regulamentação da Lei 10.639/03. A resolução 01 tem força de Lei, o que segundo a autora, nos autoriza a cobrar judicialmente o que foi aprovado. Araujo (2021) afirma que, de acordo com o conjunto jurídico, toda rede de educação brasileira, pública e particular, todos os níveis e modalidades da educação, está obrigada a cumprir a Lei 10.639/2003. Apresentaremos a seguir os pontos relevantes que aparecem no Parecer 003/2004.

2.1 Parecer 003/2004: como o documento auxilia judicialmente a aplicação da lei 10.639/03

Ao realizar a leitura do parecer CNE/CP 003/2004, percebemos que os relatores deixam claro que o documento se destina aos administradores, professores, mantenedores dos sistemas de ensino. Não só para essas pessoas, mas para as famílias dos estudantes que querem buscar orientações sobre as questões das relações étnico-raciais. O parecer busca oferecer respostas na área da educação, à demanda da população afro-brasileira, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos

de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. O parecer descreve que combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais não é tarefa exclusiva da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.

Portanto, segundo o documento, a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação das nações como espaço democrático e igualitário. O Parecer aponta que, para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

Esses processos pedagógicos, de acordo com o Parecer, devem ser inseridos nos sistemas de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior como parte da matriz curricular. E sobre as resoluções do parecer destacamos o artigo 1º, já comentado por Araujo (2021), e o artigo 7º que dizem o seguinte:

> Art. 1° - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.
> Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004, p. 19-20).

Sobre os apontamentos do parecer 003/2004, gostaríamos de destacar alguns pontos que nos chamaram atenção durante a leitura. São eles: eliminação das discriminações; conquista de racionalidade; desfazer a mentalidade racista. Entendemos que a intenção dos relatores foi colocar neste documento toda sua utopia militante de viver um mundo livre das dores das exclusões, dos preconceitos, das misérias sociais que o sistema colonial e capitalista estabelece. Como, consideramos que o Parecer foi escrito há 20 anos, e desde lá, muitos

conceitos foram revisados, repensados justamente por serem projeções distantes de uma realização. Para ficar mais claro o que queremos falar, apresentamos uma reflexão de Bell Hooks que diz:

> Vivemos no caos, na incerteza de que será possível construir e manter uma comunidade. As figuras públicas que mais nos falam sobre volta de valores antigos incorporam os males que King descreve. São as pessoas mais comprometidas com a manutenção de sistemas de dominação – o racismo, o sexismo, a exploração de classe e o imperialismo. Elas promovem uma visão perversa de liberdade que a equipara ao materialismo. Nos ensinam a crer que a dominação é "natural", que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes. O que me espanta é que, embora tanta gente afirme rejeitar esses valores, nossa rejeição coletiva está longe de ser completa, visto que eles ainda prevalecem em nossa vida cotidiana. [...] Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação (Hooks, 2013, p. 43).

Por isso, é importante pensar que não é uma tarefa fácil e talvez uma "missão" inalcançável *eliminar* preconceitos e discriminações, ou *desfazer* uma mentalidade racista, assim como conquistar a racionalidade. *Eliminar* e/ou desfazer algo que está posto como cerne da formação social não é simples, e quando se trata de uma questão que mexe com a estrutura social hierárquica e com os privilégios de uma parcela beneficiada, desfazer e eliminar se torna um assunto delicado e motivo de resistência para manter o que está posto como padrão.

Pensamos também o uso do termo "conquista de racionalidade". Essa é outra questão profunda que envolve argumentos e construções teóricas sustentadas durante séculos. A racionalidade foi o pilar da formação do mundo dentro da perspectiva europeia; foi a racionalidade através dos fundamentos filosóficos iluministas que adentrou e destruiu tudo que havia de diferente nos mundos conquistados: América, África e demais povos não ocidentais. De acordo com Almeida (2020, p. 26), "foi o movimento de levar a civilização para onde não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo". Podemos pensar que os relatores do Parecer 003/2004 escolheram esse termo, talvez idealizando a racionalização de outra forma de pensar a educação pela perspectiva descolonizadora, e como de fato eles pontuam uma racionalidade que rege as relações sociais e raciais, no sentido de construir espaços democráticos e igualitários.

Mesmo assim, consideramos relevante pensar que usar a racionalidade para alcançar algumas propostas talvez não seja o melhor caminho. Trabalhar por esse viés permite o risco de substituir uma hierarquia pela outra, uma exclusão pela outra. E o que se busca com a Lei 10.639/03 é a valorização e a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana no

currículo das instituições escolares. Portanto, mencionamos que não precisamos de uma racionalidade, mas sim aquilo que Bell Hooks vai chamar de pedagogia engajada. Essa proposta

> significa que o professor tem compromisso ativo com um processo de auto atualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. [...] Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino foco de resistência (Hooks, 2013, p. 28, 36).

Considerando essa trajetória de lutas e reivindicações empreendidas por militantes, intelectuais e pessoas negras atuantes em diversos órgãos políticos, jurídicos e sociais, entendemos que a luta para incluir de forma efetiva a temática sobre as relações étnico-raciais foi e ainda é grande. Existe um movimento social que defende a importância de incluir esse tema em todos os espaços, principalmente nas instituições de ensino.

No caso das escolas, para que elas tenham esse potencial, é necessário, como afirma a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no parecer 03/2004, que os professores passem por um processo de desconstrução da "mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos".

Concordamos com a autora que a escola deve acolher e incluir esse tema em seu currículo e trabalhar ao longo do ano letivo. Esse é o ideal esperado pelos militantes negros. Porém, o racismo estrutural presente nas instituições de ensino limita a formação dos professores no que se refere à efetiva inclusão da temática, o que implica tanto na ausência de práticas de ensino a respeito da educação étnico-racial quanto na permanência de estereótipos como apontam os estudos realizados pelo Geledés e Instituto Alana e pelas reflexões de Araujo (2021) mencionados anteriormente. Entendemos, através dessas reflexões, que práticas esporádicas que não são debatidas e refletidas em profundidade acabam por reforçar estereótipos e a ideia errônea de que a lei quer dar privilégio às pessoas negras em detrimento dos direitos das pessoas não negras.

Por isso, o presente estudo pretende refletir a Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade na estrutura curricular do curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim. A intenção de pesquisar o que o currículo da Universidade oferece quanto a estudo e conhecimento sobre a temática parte da premissa de que não podemos cobrar dos professores da Educação Básica uma mentalidade antirracista, de combate contra a discriminação e/ou uma forma de educação decolonial em seus processos

pedagógicos se a Universidade não os preparou para isso. É preciso que através de reflexões, leituras, debates sobre a temática e os conceitos chaves, como racismos, colonialismo, exclusão, preconceito racial, sejam proporcionados dentro da Universidade nos cursos de licenciatura, para que esse futuro professor entenda o porquê da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais deve ser parte integrante de suas práticas pedagógicas. E também para que ele possa desconstruir preconceitos internalizados e consiga através dessa desconstrução buscar uma perspectiva menos estereotipada, racista, sexista, excludente e discriminatória de ensino nas suas práticas pedagógicas.

Debruçar tempo de estudo e reflexão a essa pergunta é uma forma de evidenciar a importância dos cursos de licenciatura aderirem a essa temática como parte integrante de todos os componentes curriculares da matriz curricular do curso. Direcionamos nosso olhar para a instituição, Universidade, por entender que este lugar faz parte de uma sociedade forjada sob a ideia de classificação em: "raça", gênero, nação, e na distinção entre: "civilizado" e "incivilizado". Não afirmamos aqui que essa prática e essa divisão aconteçam de forma proposital por parte de todos os indivíduos que fazem a instituição, mas a formação social colonizadora implicou na naturalização da exclusão, do preconceito e da ideia de "raça" civilizada versus "raça" incivilizada.

Nesse sentido, o indivíduo sendo parte das instituições levará para esse lugar esses conflitos sociais, e em muitos casos debates voltados para construção de saber dos povos subjugados, no processo da expansão territorial dos povos europeus, serão colocados em segundo plano, e na maioria dos casos não serão apresentados, fazendo com que a figura do homem, branco europeu como padrão e principal ocupante do espaço social se cristalize e se ressignifique.

As Universidades agregam a estratificação social baseada em classe, raça, gênero e cor. Portanto, esse lugar que constrói saber ainda é permeado pela ideia de que o homem branco é o intelectual representante universal do conhecimento. Nesse contexto, os currículos são construídos de acordo com aquilo que o homem, branco, hétero e colonial acredita ser o "certo", o "civilizado", como o padrão a ser seguido.

As Universidades, segundo José Jorge de Carvalho (2019), são lugares para o homem branco. Por isso é um lugar que reproduz e não consegue apresentar propostas efetivas voltadas para a decolonialidade do saber. Por isso, a estrutura racista, preconceituosa e excludente se mantém como parte da sociedade. Considerando o apontamento de Carvalho (2019), refletimos que, grosso modo, muitas temáticas, por mais que estejam como pauta de debate dentro do currículo, nem sempre vão acontecer, pois estão ali como algo secundário,

complementar e não como base nas referências. As pautas sobre as relações étnico-raciais, que é nosso foco de estudo, por exemplo, estão em debate desde antes de 2003, ano de aprovação da lei. Porém, nunca foi tratada nas universidades e nas escolas.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que fez parte do Conselho Nacional de Educação em 2003, e contribuiu na reivindicação e elaboração do Parecer 003/2004 como intelectual indicada pelo Movimento Negro para compor o conselho, vivenciou esse processo de oficialização da lei. Na live: *20 anos da lei 10639/2003: refletir o passado, esperançar o futuro***,** já citada, durante sua fala e reflexão fez questão de frisar que a Lei 10.639 e o Parecer 3/2004 não nasceram em 2003, mas surgiram de um movimento silencioso ocorrido ao longo do século XX, no seio de diferentes histórias que estavam sendo protagonizadas principalmente por professoras negras militantes nas instituições de Ensino Básico. Essas educadoras, segundo ela, preocupadas com a educação das relações étnico-raciais buscavam apresentar para os estudantes uma representatividade positiva sobre a população negra nas salas de aulas. Embora esse termo ainda não estivesse cunhado, já praticavam a educação para as relações étnico-raciais. Nas palavras de Petronilha: "A Lei 10.639 é uma longa construção demandada pelo Movimento Negro e alimentada pelo Movimento Negro" (Silva, 2023, Live YouTube, 07/02/2023).

É relevante esclarecer que, quando se fala de Movimento Negro, não estamos falando de uma instituição isolada, mas sim de vários movimentos de pessoas preocupadas em inserir as questões ligadas a história afro-brasileira nos espaços em que estão inseridos. Geralmente essas ações partem de pessoas negras. Como afirma Gomes (2017, p. 23):

> Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação.

Essas diversas organizações sociais de pessoas negras preocupadas com a inserção social de seus iguais no meio social impulsionaram e impulsionam muitas lutas e alcançaram algumas conquistas, como é o caso da lei. Mesmo com a aprovação da lei, muitas instituições ainda colocam esse tema como optativo ou se dedicam a ele apenas no mês de novembro, mês da Consciência Negra. Não estamos aqui desmerecendo essa forma de trabalhar, mas o que a lei busca é a integração de saberes, das contribuições sociais, e valorização da participação social, econômica e cultural das populações negras para construção do país nos conteúdos ao longo do ano letivo. Colocar essa temática como secundária e/ou optativa ou como leitura

complementar contribui para a manutenção da ideia de que o saber é branco, hétero, e isso faz parte do chamado racismo estrutural.

Sobre a aplicação da Lei 10.639 existe uma cobrança muito grande dentro das escolas de Educação Básica, mas não temos um movimento que reivindique isso das universidades. O que quero dizer com isso: as universidades são as instituições que formam os profissionais que vão atuar nas principais áreas sociais, aquelas que estruturam uma sociedade, educação, saúde e direito. Se o currículo só apresenta os valores éticos, estéticos e políticos com base na história dos vencedores, dos civilizados, dos colonizadores o que a universidade está mantendo senão o pensamento racista e excludente que mantém o racismo estrutural? Conceito que trataremos no próximo subtítulo.

2.2 Racismo estrutural e suas manifestações sociais

Para estabelecer relações entre o que estamos refletindo, utilizamos as ideias do jurista Silvio Luiz de Almeida (2020), que afirma que o racismo é sempre estrutural. Para o autor, a filosofia, a ciência política, a teoria do direito e a teoria econômica mantêm, ainda que de modo velado, um diálogo com o conceito de raça. Portanto, segundo o intelectual, o significado de raça e racismo, bem como suas terríveis consequências, exigem dos pesquisadores um sólido conhecimento de teoria social. Além disso, Almeida (2020) nos diz que o racismo é manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade.

Nessa dimensão, o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. As expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade. O termo “raça”, segundo o autor, não é fixo; seu sentido está atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista reflete sobre a humanidade e a multiplicidade da existência humana. O contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas.

Nas palavras de Almeida (2020), o iluminismo (XVIII) constituiu ferramentas que tornaram possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge, então, a distinção filosófica-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o civilizado e primitivo.

O iluminismo tornou–se o fundamento filosófico das grandes revoluções liberais, esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo. A classificação de seres humanos serviria como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações. Almeida (2020) aponta que o positivismo no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológica - determinismo biológico - ou condições climáticas e/ou ambientais - determinismo geográfico - seriam capazes de explicar diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre diferentes “raças”. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência.

Almeida (2020), além da contextualização desse processo de dominação e criação dos critérios de classificação social, apresenta em sua escrita os conceitos centrais para entender o racismo estrutural que temos no Brasil, e começa por destacar a diferença entre preconceito racial e racismo. Para ele, o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias. É a distribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Já o racismo, para o autor, é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Racismo, portanto, é definido por seu caráter sistêmico, uma vez que trata-se do processo de distribuição e reprodução de condições de subalternidades e de privilégios entre grupos raciais nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. Articula-se ainda com a segregação racial, ou seja, divisão espacial de raças em localidades específicas (bairros, guetos, periferias), ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos como escolas e hospitais.

De acordo com Almeida (2020), o racismo se manifesta através de três concepções: individualista, institucional e estrutural. Desse modo, sob a ótica individualista, o racismo acontece de maneira isolada através de indivíduos racistas ou em grupos específicos. Porém, para o autor o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é o resultado do funcionamento das instituições que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. As instituições de acordo com o autor, enquanto somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social; como parte da sociedade também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição.

Os conflitos raciais também são parte das instituições. Conforme Almeida (2020), a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são homogeneizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. Detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas - o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. - e instituições privadas - por exemplo, diretoria de empresas - depende, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultam a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da existência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

A concepção de racismo estrutural para Almeida (2020) está ligada a uma ordem social com imposições de regras e padrões racistas, já que as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos, portanto, as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Para o intelectual, em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a

desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade.

É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaço ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de micro agressões - piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. Se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.

Ao utilizar as elucidações do jurista Silvio Luiz de Almeida sobre o racismo estrutural existente na nossa sociedade, ponderamos, a partir do que ele expõe, que não basta a Universidade, nosso caso de estudo, reconhecer que existe uma diversidade social e apontar no seu currículo a importância de trabalhar a Lei 10.639/03. É crucial que esse lugar de saber tenha práticas e discussões efetivas contra o pensamento racista internalizado no meio social como algo “normal”. O racismo se fundamenta através de ações individuais internalizadas pela ideia de “raça” como divisão social, e esse pensamento é levado para dentro das instituições através de barreiras invisíveis e imperceptíveis, pois, como vimos com Almeida (2020), a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas. Mas, fundamentalmente, porque as instituições são homogeneizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

Pensando sobre essa estrutura racista que se mantém e se ressignifica para manter privilégios de um único grupo, dentro das instituições, nos propomos estudar o que a instituição Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim apresenta como práticas pedagógicas, discussões, reflexões dentro do currículo do curso de Pedagogia - Licenciatura para trabalhar as temáticas exigidas pela Lei 10.639/03. Nossa pesquisa não pretende emitir juízo de valor sobre certo ou errado. Busca chamar atenção dos docentes e discentes para a urgência de mudar a forma de ensinar os graduandos durante sua formação profissional no curso. É crucial que aqueles que constroem e perpetuam o saber percebam o quanto a forma como esse tema é inserido no curso durante o processo de formação dos discentes pode ou não contribuir para com a luta antirracista e para romper a ideia universal de saber eurocentrado. É preciso que a branquitude que ocupa em grande maioria espaço na Universidade sinta o desconforto, caso esse tema não esteja no currículo como formação

basilar de saber, e assuma seu compromisso com a luta antirracista, porque, sim, essa é uma responsabilidade de todos.

No Universidades, a colonialidade do saber subtraiu as formas de saber dos povos considerados incivilizados. Os autores Oliveira e Candau (2010), ao citarem Quijano, afirmam que:

> colonialidade do saber, é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por suas vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a "outra raça" (Quijano, apud Oliveira; Candau, 2010, p. 20).

A colonialidade do saber existente nas universidades é responsável pelo imaginário social que o conhecimento é privilégio de poucos, e esses poucos são "deuses", quer dizer a intelectualidade tem cor, tem gênero, tem religião e pertence à elite. Esse lugar de saber através de mecanismos muito sutis distância pobres, negros, indígenas e mulheres conhecimento. No caso da população negra, como a firma Sueli Aparecida Carneiro (2005), o epistemicídio expropriou do sujeito negro a condição de autor de conhecimento, de cultura e de ciências, rejeitando seus saberes, colocando-os apenas na condição servil. Ou seja, esse sujeito não tinha humanidade, portanto não contribuiu para formação social "civilizada", ideia que permanece viva no imaginário social.

A partir disso, concordamos com Almeida (2020) que o racismo é uma manifestação consciente e em alguns casos pode acontecer de forma inconsciente, porque de fato essa prática foi naturalizada pelo colonizador através de ideologias raciais baseadas em "estudos científicos", uma pseudociência. Ponderamos que pensar diferente dessa lógica é uma discussão recente que significa ampliar os referenciais sobre as formas de ser, saber e existir presentes nos espaços educativos e problematizam verdades cristalizadas durante séculos pelo saber colonizado. É, portanto, uma luta difícil, pois temos que desconstruir nossa forma de pensar aquilo que temos internalizado como padrão. Uma luta difícil, mas não impossível.

Dentro da Universidade, o caminho do pensamento decolonial tem nos colocado diante de algumas possibilidades. Os estudiosos desse campo do pensamento decolonial falam sobre a importância de construir um conhecimento alternativo à modernidade eurocêntrica. Torres (2019) nos diz que: "a decolonialidade refere-se a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos". No caso do saber construído dentro da Universidade, uma forma de decolonialidade é abrir espaço para os saberes subtraídos ao longo da história de dominação, ou seja, é fazer aquilo que a Lei 10.639/03 exige: inserir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos a Educação das

Relações Étnico-Raciais e tratar questões e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e africanidades. Por isso, é importante que essa pauta de debate esteja incluída no currículo das instituições de ensino, pois esse documento é o norteador das práticas pedagógicas e de tudo aquilo que será utilizado como discussão, referencial teórico ao longo do semestre letivo. Sobre isso falaremos na próxima seção.

3. CURRÍCULO: UM OLHAR PARA A UNIVERSIDADE

Estudar e refletir sobre o currículo é um desafio. Um caminho que exige cuidado, pois este documento expressa a sua construção de tensões, de controles, de ideologias e de delimitações sobre tudo aquilo que será abordado no campo das práticas educativas. Esses elementos, na maioria das vezes, são responsáveis por manter uma inflexibilidade quanto a outros saberes. Segundo Silva (2016), o uso do conceito "currículo" como é utilizado atualmente é recente. Teve seus contornos nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, e foi desenvolvido na confluência entre diferentes campos teóricos e abordagens analíticas, adquirindo, portanto, múltiplas definições e possibilidades interventivas.

Souza e Fortunato (2019) afirmam que o processo de institucionalização da educação, nos Estados Unidos, no início do século XX, tinha como elemento central a preocupação com a organização e os métodos da atividade educacional. De caráter eminentemente técnico, as forças políticas, econômicas e culturais buscavam adequar os conteúdos, a seleção e a forma de ensinar a busca por resultados concretos, de acordo com os princípios da administração científica, pensamento conservador tecnicista para produção industrial. Decidir o que ensinar de forma técnica, em consonância com a ordem econômica e produtiva norte-americana inaugura, para o mundo, a preocupação específica com o currículo. Nesse contexto, o enfoque era priorizar a gestão, a eficiência e a organização da educação em convergência com as transformações sofridas no modelo produtivo da indústria mundial.

Para Sacristán (2013), o currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando aprendizagem fragmentada. Para o autor, o currículo desempenha função dupla, organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e do aprender. Proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido.

Para além, Sacristán (2013) afirma que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas. Esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. Não é algo neutro, universal e móvel, mas um território controverso e mesmo

conflituoso a respeito do qual se tomam decisões. São feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis.

Para o autor, a importância fundamental do currículo para escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles), aquilo que consideram adequado. Porém, segundo Sacristán, esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. Para ele, a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade. Para isso, os conteúdos, os períodos de tempo e atividades específicas precisam ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam para o alcance desses objetivos.

Para Young (2014), os currículos são a forma do conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Dentro dessa perspectiva de condicionalidade do currículo, Miguel Arroyo (2011) vai falar sobre a rigidez dos currículos escolares, reflexões que vão ao encontro dos apontamentos de Sacristán e Young (2014).

Para Arroyo (2011), o currículo apresenta uma rigidez que prejudica a criatividade dos profissionais da educação e sua organização didático pedagógica de acordo com sua realidade escolar. Portanto, essa rigidez limita as possibilidades de educar para cidadania, visto que “os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem a incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento” (Arroyo, 2011, p.37). Segundo o autor, a escola sempre recebe algo já pré-estabelecido para aplicar. Por isso, a educação não alcança uma ação integral capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam para a formação do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade. É fato que a clássica cultura acadêmica vê o ensino como algo para desenvolver habilidades técnicas. Portanto, como diz Young (2014), o conhecimento educacional especializado buscará meios para garantir que essa forma técnica de ensino seja concretizada.

Diante dos apontamentos dos autores, consideramos relevante relembrar que a nossa sociedade foi formada sob três eixos: dominação, exploração e exclusão, elementos que a nosso ver impactam diretamente na forma como a educação ainda é pensada. Sobre nosso nascedouro social, Quijano (2006) expressa que:

> Com a conquista das sociedades e das culturas que habitam o que hoje é nomeado como América Latina começou a formação de uma ordem mundial que culmina, 500 anos depois, em um poder global que articula todo planeta. [...] Os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas. [...] Foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo. [...] A estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas em "raciais", "étnicas", "antropológicas" ou "nacionais", segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. [...] Consiste inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. [...] No começo uma sistemática repressão de crenças e conhecimentos, [...] que recaiu sobre os modos de conhecer e produzir conhecimento, [...] seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes. [...] Os colonizadores impuseram também uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações. [...] A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal (Quijano 2006, p. 1-2).

Os padrões delimitados pelo colonizador que condicionaram os povos em raça, etnia etc, impuseram formas de viver e aprender consideradas "corretas" para os grupos dominados. Dentro do campo educacional, esses eixos de dominação, exploração e exclusão hieraquizaram a sociedade com base na racialidade. Assim pessoas negras e indígenas foram colocadas no lugar de servidão e tinham acesso a uma educação "adestradora". Segundo Veiga (2023):

> Durante o processo de dominações o sistema educacional serviu como difusor da civilidade, e também como um limitador de direitos e da cidadania, dos povos negros e indígenas. [...] Os indígenas eram aceitos num modo de ensino restrito se negassem seus costumes e aceitassem a verdadeira fé, tornando-se católicos, esse era o chamado processo de catequização. [...] Violência e silenciamento, no processo de ensino que se estendia aos povos africanos, para esses as aprendizagens aconteciam através de castigos físicos, voltada apenas para o trabalho braçal. A educação para população negra sempre foi refutada, escravos não precisavam ir à escola, sua utilidade social era a servidão (Veiga, 2023, p. 34).

O processo de invasão dos novos territórios trouxe consigo pela presença do colonizador uma mudança na forma de organizar as sociedades. E esse formato de sociedade criou a exclusão, desumanizou o outro, subtraiu culturas e saberes transformando-os em ausência[3]. A ausência e a ideia de que o descendente do colonizador está no topo da hierarquia social foi internalizada ao longo dos anos, e se mantém presente nas mesmas instituições utilizadas para propagar ideias de sociedade civilizada, como é o caso das instituições de ensino. O processo educacional no período colonial previa uma educação de servidão para negros e indígenas, e uma educação para aproximar os filhos dos colonizadores dos modelos europeus, e também buscava manter a estrutura social dentro da lógica: civilizados versus incivilizados.

3 Sociologia das ausências é um termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos no texto "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". Publicado na Revista crítica de ciências sociais, 63, outubro de 2002:237-280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF.

Quando nos deparamos com a afirmativa de Miguel Arroyo (2011) de que os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, e resistem às indagações e conhecimentos vivos que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento, é inevitável refletir esse processo de construção social ao qual fomos condicionados. Essa parte da nossa construção social não deve ser apagada, pois é através dela que conseguimos entender porque ainda temos dentro das instituições educacionais a preservação de ideias de manutenção de *status quo*. É importante ressaltar que conhecer nossa formação social não significa reforçar essa memória como positiva, mas utilizá-la para desconstruir essa memória excludente das nossas práticas cotidianas.

Construir um currículo que abarque todas as reivindicações sociais recentes, ou seja, que vão reconhecer e respeitar as diferenças, bem como debater as desigualdades que existem na sociedade, mostra-se uma perspectiva de difícil concretização porque a forma social imposta pelo colonizador influencia diretamente no modo como construímos nosso currículo escolar. Fomos dominados e submetidos a diversos tipos de exploração; fomos submetidos à servidão forçada através da violência física e psicológica.

Quando a ideia de “civilizados” e “incivilizados” é reforçada diariamente, dificilmente conseguimos perceber as amarras da servidão. E nos libertar desse pensamento colonial demanda compreensão sobre a formação social para transcender essa lógica, o que demanda tempo, reflexão e reconstrução. Não pretendemos estender a discussão sobre a formação social. Intencionamos demonstrar que esse formato de sociedade influencia diretamente nossa mentalidade coletiva e também faz parte da política, da economia e instituições. É uma mentalidade cristalizada e ainda muito perpetuada inclusive através dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Como vimos com Sacristán (2013), o currículo não é algo neutro, universal e móvel, mas um território controverso e conflituoso a respeito do qual se tomam decisões. São feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Entendemos que a construção e os usos desse documento estão intrinsecamente relacionados a tudo aquilo que temos internalizado enquanto ideia: de sociedade, de saber, de quem pode construir o saber e quem não pode, de quem pode ou não estar dentro da escola ou da Universidade.

Como já mencionamos, a função social das instituições educativas tinha como proposta civilizar e atender as demandas sociais que surgiam de acordo com o sistema vigente, ou seja, a grosso modo, se o sistema utilizava mão de obra escrava para o trabalho, teorias científicas que comprovaram que o outro não era humano foram construídas. Os mecanismos de dominação se ressignificaram ao longo do tempo e percebemos que, hoje, a

demanda é mão de obra para o mercado de trabalho, e muitas teorias foram construídas para reforçar esse campo como algo essencial para a vida humana. Mesmo com a contemporaneidade acontecendo, a ideia de civilizado versus incivilizados se mantém vigente.

A escola é uma instituição muito utilizada nesse jogo social hierárquico, econômico e político. Existe uma cobrança para que essa instituição se organize para preparar os indivíduos de acordo com as demandas sociais, fazendo uso de conteúdos e propostas que contribuam para essa função. Moreira e Tadeu (2011, p. 17) afirmam que:

> A escola foi, então vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que corriam. Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos "adequados".

Quando pensamos sobre currículo, na maioria das vezes pensamos no documento construído na e para a educação escolar das etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e sempre se questiona as limitações do currículo apenas dessas instituições. Passa despercebido que a Universidade também tem um currículo, segundo Young (2014, p. 192),

> o currículo foi associado por tempo demais apenas às escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional.

Este lugar de saber/poder que produz conhecimento, forma profissionais e é responsável pela produção de conteúdos reflexivos direcionado à profissionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e de certa forma ditam como estes devem conduzir suas práticas pedagógicas para formar indivíduos atuantes no mundo, e geralmente nunca são questionados. Se questionado, geralmente não encontra muitos adeptos, afinal, como questionar o lugar que é a fonte do saber.

Em nosso estudo, arriscamos pensar esse lugar e de que forma ele promove seus conhecimentos, quais saberes ele prioriza. Como afirma Young (2014), as Universidades também têm currículos. Portanto, estas instituições não diferente das demais; possuem um documento que carrega tensões, controles, ideologias e delimitações sobre aquilo que será abordado no campo das práticas educativas.

A Universidade é o espaço de formação de profissionais que ocupam diversas áreas sociais, e, no caso das licenciaturas, professores que compõem o corpo docente das escolas. Quando a Universidade privilegia um currículo condicionado ao pensamento colonial,

teremos como, afirma Arroyo (2013), rigidez, imposições e propagação de conhecimentos superados dentro das escolas.

José Jorge de Carvalho (2019) reflete que as Universidades são grandes mantenedoras de ideias e ideologias colonizadoras. Segundo o autor, os movimentos que provocaram uma forma descolonizada para pensar o padrão eurocêntrico das Universidades foram: a luta pelas cotas para negros e indígenas iniciada em 1999 e 2000, aprovada em 2003, e a lei de cotas aprovada em 2012, pela lei federal nº 12.711. Essa reivindicação e conquista suscitou o debate sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas Universidades e da mentalidade colonizada de origem. O autor afirma a necessidade de propostas descolonizadoras dentro das Universidades. Nas palavras dele:

> Afinal, das universidades saem os quadros de servidores do Estado - o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação, etc. A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades. Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser conforntados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reporoduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais. Ao enfatizar a centralidade da instituição universitária nas lutas antirracistas e descolonizadoras, enfatizo também o nosso papel como docentes e afirmo que a luta descolonizadora deve ser travada por nós no interior do nosso espaço acadêmico (Carvalho. 2019, p. 80-81).

O autor nos coloca diante de uma discussão de extrema relevância quando aponta o papel da formação universitária para a carreira dos profissionais que irão ocupar cargos em diversas áreas dentro da sociedade. Quando fala sobre a formação que agrega práticas seculares de exclusão, perpetuada através do pensamento colonizador não questionado, não desconstruído e não reconstruído, e o quanto a estrutura colonial de poder que produziu as discriminações sociais codificadas em “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais” influencia e está cristalizada na nossa sociedade. Essa estrutura excludente que coloca o outro na condição de “não existência” e de “não ser” se ressignifica na chamada sociedade “contemporânea” e o grupo que detém privilégios cria novas formas de afastar esses sujeitos dos direitos sociais.

Outra questão que o autor aponta é o papel dos professores dentro da Universidade quanto a formação de graduandos antirracistas. Aproveitando essa provocação do autor, acrescentamos nosso questionamento: Que conteúdos esses professores mestres, doutores e pós-doutores apresentam e discutem com os graduandos para pensar a estrutura racista e excludente da sociedade? Que reflexões sobre como inverter essa lógica são apresentadas para

esses futuros profissionais? Como esse intelectual faz uso do seu lugar de fala para desconstruir essa lógica excludente, preconceituosa e discriminatória dentro das salas de aula dos cursos de graduação? Como esse educador acolhe os alunos periféricos, bolsistas, pretos, pobres e seus saberes?

Longe de emitir juízo de valor de certo ou errado, entendemos que somos resultado de um processo civilizatório que impôs algumas condições de sociedade civilizada a todos os seres humanos, e é difícil pensar fora dessa lógica colonial. Porém, movimentos de reivindicação e resistência das populações invisibilizadas sempre existiram e hoje esses movimentos estão mais fortes e exigem uma postura e uma forma de ensinar que perceba, receba e acolha outros saberes, outros personagens e inclua-os nas outras éticas, estéticas e políticas dentro das instituições. Uma dificuldade que as instituições de ensino não conseguem superar ou não querem promover ações para isso por medo de perder privilégios. Existem nesses espaços atitudes excludentes que nem sempre são declaradas. Sobre isso falaremos no subtítulo: Educação para as relações étnico-raciais e currículo com apoio reflexivo na autora Grada Kilomba.

3.1 Educação para as relações étnico-raciais e currículo

Quanto ao caso das Universidades, Monteiro *et al.* (2020) afirmam que, no geral, as Universidades seguem uma agenda neoliberal na intersecção entre o conhecimento e o mercado de trabalho. Portanto, o saber acadêmico privilegia um currículo funcionalista, não que isso seja equivocado, porém mesmo uma formação para o mercado de trabalho não pode ser circunscrita apenas a competência técnica. Os autores afirmam que para uma formação universal, integral e plural é necessário o conhecimento e reconhecimento das diferentes categorias como raça, classe, gênero, sexualidade, etnia etc. E o poder do currículo está naquilo que ele gesta enquanto um dispositivo educacional. Não se trata apenas de celebrar o pluralismo, mas de entender que o currículo é um campo de disputa, um campo de poderes que envolvem muito mais do que uma gama de disciplinas curriculares; envolve o mecanismo do mercado, de postos de trabalho, de "poder-saber" que mexe no tecido social como um todo.

Silva *et al.* (2019) afirmam que a educação assume papel primordial no combate ao racismo e na discussão sobre a formação para a consciência das desigualdades raciais. Porém, muitas vezes os professores não conseguem abordar a temática étnico-racial por falta de experiência e, até mesmo, de qualificação. Muitas práticas de ensino ainda estão baseadas no

mito da democracia racial[4], comprometendo o processo de formação de crianças, jovens e adultos.

Nessa perspectiva, segundo os autores, a formação docente assume lugar central, o professor é uma das figuras centrais que deve mobilizar-se a construir uma atmosfera positiva dentro da sala de aula, incluindo a criança negra/indígena para que a mesma jamais se sinta excluída ou deixada de lado nas interações com a turma. A instituição deve proporcionar momento de discussão e estudo do assunto, propiciando o compromisso com o combate ao racismo como uma necessidade premente no ambiente escolar. Nesse sentido, os autores acreditam que a qualificação dos profissionais da educação se torna imprescindível para que se possa lidar com as relações produzidas pelo racismo e a discriminação no ambiente escolar.

As Universidades enquanto instituições, como vimos com Almeida (2020), apresentam os conflitos existentes na sociedade e são atravessadas por lutas entre indivíduos que carregam insígnias dos grupos aos quais pertencem. Grupos que, seguindo a lógica hierárquica, reproduzem formas de controle social para manter-se no controle dos direitos, da economia, da política e das instituições. Acrescentamos a esse pensamento do autor que mesmo que esses grupos não busquem se manter no controle, também nada fazem para abrir mão de seus privilégios. Essa estrutura social somada à agenda neoliberal da formação das habilidades profissionais, apontada por Monteiro *et al.* (2020), contribui diretamente na formação de profissionais sem embasamento teórico suficiente para debater, refletir e defrontar a estrutura racista que é reforçada dentro das Universidades através de um currículo eurocêntrico.

> O conhecimento escolar, nessa acepção, deve reportar-se aos conhecimentos, saberes, modos de ser e viver elaborados pela população mundial mais avançada no desenvolvimento histórico unilinear, onde a Europa Ocidental e, mais recentemente, Estados Unidos, figuram como ápice e exemplo a serem seguidos. O conhecimento que é construído nas universidades a partir do século XVIII endossa a narrativa eurocêntrica, dando suporte a ela, partindo de uma falsa universalidade e

4.
Segundo Domingues (2005), democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. A lei Áurea, em 1888, aboliu a escravidão, o principal dispositivo institucional de opressão dos negros no Brasil. Em 1889, a proclamação da República universalizou, em tese, o direito à cidadania. Do ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc. No entanto, não podemos esquecer que, segundo o artigo 70, título IV, da Constituição de 1891, não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados, entre outros, os analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria da população negra, em São Paulo, no alvorecer da República. Assim, a inexistência da igualdade política anulava, na prática, muitos dos supostos avanços da teoria. As raízes históricas do mito da democracia racial remontam ao século XIX, impulsionadas: a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem.

> neutralidade que acabam naturalizando e legitimando a ordem social excludente e desigual do mundo moderno (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1783).

Para Souza e Fortunato (2019), o currículo é o espaço central e estruturante das políticas públicas para educação nacional. Sobre essa questão de política pública e currículo, Nilma Lino Gomes (2012) afirma que a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da Educação Básica e Superior, mudança de representação e de práticas. Exige também questionamento dos lugares de poder, e sobre a relação entre direito e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional em nossas escolas e na própria universidade. Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. A autora aponta que muito já foi denunciado sobre a rigidez das matrizes curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas rejeitadas e silenciadas nos currículos. Na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos.

Nesse contexto, segundo Gomes (2012), a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. No que se refere a questão racial, há que se perguntar: Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de "não poder falar" sobre a questão racial? A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações para produzir algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Os autores apresentam a necessidade de descolonizar o currículo, e arriscamo-nos afirmar aqui que para o currículo ser reconstruído pela lógica decolonial é necessário que a branquitude, que ocupa em grande maioria esse espaço, dê lugar para outros saberes através de referenciais teóricos que apresentem esse tema em sua amplitude desde a discussão de conceitos a sugestões e produções que tratem assuntos diversos ligados a economia, política, educação, cultura produzidos por intelectuais negros e negras. Para que se desconstrua a ideia de que a população negra não tem contribuição teórica para a Universidade é relevante apresentar produções e reflexões teóricas realizadas por intelectuais negros e negras.

Para Silva e Passos (2021), quando se pensa o papel da Educação Superior dentro da sociedade, não se pode deixar de pensar que são espaços que formam quadros técnicos e intelectuais, mas também onde se forma a identidade cidadã das pessoas. As autoras afirmam que as instituições de Ensino Superior agregam o racismo em suas práticas cotidianas e têm uma visão deturpada sobre democracia. Por isso, tem vitimado pessoas negras. Elas apontam, desse modo, que o racismo em nossa sociedade desenvolve mecanismos sofisticados para se perpetuar em diferentes contextos históricos. Portanto, olhar de forma analítica as instituições sociais, tendo como foco a vigência do racismo como organizador social é uma tarefa urgente. De acordo com as autoras, a humanidade é composta apenas pela racialidade branca, ou seja, a branquitude inculca a hegemonia de valores dos sujeitos brancos em relação a outras racialidades, o que colabora para a criação do sujeito político ocidental como padrão ideal. Através da pesquisa: "Percepção sobre relações étnico-raciais no ensino superior (graduação)", Silva e Passos (2021) buscaram pensar como a branquitude estrutural é pilar das desigualdades.

Quanto à percepção sobre o corpo docente, os dados demonstraram que os homens brancos ocupam a docência universitária em maior número. Existe pouca diversidade étnico-racial na docência universitária. Esse fator, segundo as pesquisadoras, é danoso por impedir o processo de contranarrativa a uma única versão sobre o que é a sociedade, a humanidade e os conhecimentos científicos. O que indica também que há uma reprodução de hierarquias que se interpõem, favorecendo vantagens sociais e a manutenção de privilégios.

Sobre o perfil discente nas Instituições de Ensino Superior, a pesquisa identificou um histórico de pouca diversidade, mesmo com as políticas de ações afirmativas. Essa ausência de diversidade étnico-racial no corpo discente empobrece a qualidade da formação identitária e de produção de conhecimento, assim como legitima a ideia de que há, na sociedade, lugares para brancos e lugares para não brancos.

Por fim, em relação ao currículo, as autoras afirmam que este tem sido um espaço de perpetuação da lógica eurocêntrica, relacionada à manutenção de uma visão de mundo que desconsidera como potência outros saberes, e perpetua uma perspectiva de ciência eurocêntrica, reafirmando os valores que a branquitude impõe como norma. O currículo eurocêntrico pode ser entendido como um dos principais mecanismos para reprodução da branquitude no ambiente acadêmico. Através da pesquisa, as autoras apontam que as relações étnico-raciais no espaço acadêmico precisam ser melhor trabalhadas, pois a cultura do "não dito" não tem favorecido a autorreflexão e a mudança necessária. Ao contrário, tem reforçado

estereótipos que, no limite, atribuem responsabilidade de um problema estrutural aos indivíduos de forma particular, causando ainda mais danos.

3.2 Ensino Superior e silenciamento

Para refletir sobre as questões sobre o racismo e o processo de silenciamento, apresentaremos as reflexões da psicanalista Grada Kilomba em seu livro *Memórias da Plantação - episódios de racismo cotidiano* (2019) sobre silenciamento de homens e mulheres negras nos espaços acadêmicos e nas relações cotidianas. Por isso, sua obra tem apelo universal e extrema relevância, pois, Kilomba enfatiza que a sociedade vive na negação ou na glorificação da história colonial, e tal questão não permite que novas linguagens sejam criadas.

Kilomba (2019) nos possibilita enxergar como o processo de escravização foi cruel para a população negra, pois silenciou muitas vozes de mulheres e homens negros por intermédio da tortura e da violência. Através de uma reflexão sobre a máscara de silenciamento colocada na mulher escravizada Anastácia, a autora aponta o quanto esse instrumento de tortura real se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. A máscara era usada, principalmente, para implementar senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. A máscara representa o colonialismo como um todo. Simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos/as chamados/as os "Outro/as": Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? Segundo Kilomba (2019), a boca é um órgão especial, ela simboliza a fala.

No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão, representando o que os brancos querem controlar, consequentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado. No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. A autora afirma que o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, alguém pode falar quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aqueles que são ouvidos são também aqueles que "pertencem". E aqueles que não são ouvidos se tornam os que "não pertencem". Portanto, na reflexão da autora, a máscara de silenciamento recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizados possam um dia ser ouvidos e, consequentemente, possam pertencer.

No caso do meio acadêmico, Kilomba (2019) afirma que o silêncio se caracteriza pelo fato de a maioria dos acadêmicos brancos não conhecer a história e os efeitos da colonização

para a população negra, não conhecerem reis e rainhas africanos, não conhecerem autores negros.

> [...] o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o "Outras/os" inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco. [...] Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se "especialistas" em nossa cultura, e mesmo em nós (Kilomba, 2019, p. 50, 51).

Nesse sentido, de acordo com Kilomba (2019), a academia não é um espaço neutro de conhecimento; é também um espaço de violência. Ao citar seu próprio exemplo, a intelectual afirma que ao longo de sua trajetória acadêmica por inúmeras vezes recebeu críticas de pensadores brancos sobre sua forma de escrever: "[...] é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico" (Kilomba, 2019, p. 51). Comentários que, segundo a autora, funcionam como uma máscara de silenciamento e que permitem ao sujeito branco colocar os discursos, e estudos sobre o racismo nas margens, como conhecimento desviante, enquanto os discursos do intelectual branco se conservam no centro, ou seja, quando eles falam é científico. Como resultado dessa centralização de saber na figura do intelectual branco, o trabalho de escritoras/es e intelectuais negros/as fica fora do corpo acadêmico e de suas agendas. Não acidentalmente, foram colocadas à margem por regimes dominantes que regulam o que é a "verdadeira" erudição.

De acordo com Kilomba (2019), enquanto os espaços de saber e de autoridade forem rejeitados às pessoas negras, as ideias de ciência e erudição prevalecem intactas e permanecem "propriedade" exclusiva e inquestionável da branquitude. "Interessante, mas não científico; interessante, mas subjetivo; interessante, mas pessoal, emocional, parcial: 'Você interpreta demais', disse uma colega. 'Você deve se achar a rainha da interpretação'" (KILOMBA, 2019, p. 55). Tais observações, nas palavras da autora, revelam o controle sobre a voz do sujeito negro e o anseio de comandar como ele se aproxima e interpreta a realidade.

Dessa forma, o sujeito branco é assegurado de seu lugar de poder e autoridade sobre um grupo que ele está classificando como "menos inteligente". Através de comentários como esses, intelectuais negras/os são convidadas/os a retornar a "seus lugares", "fora" da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como "apropriados" e "em casa". Esses comentários agressivos são performances frutíferas do poder, controle e intimidação que certamente tiveram sucesso em silenciar vozes oprimidas.

Ao acrescentar as reflexões de Grada Kilomba à análise das autoras Silva e Passos (2021), buscamos demonstrar como se caracteriza dentro da academia o racismo institucional. Ele muitas vezes não aparece de forma declarada. Na maioria das vezes aparece através do comentário, do isolamento, do não-dito, do olhar de reprovação, através das desaprovações científicas. De forma inconsciente e muitas vezes consciente a branquitude dominante está sempre dizendo "este aqui não é seu lugar". O estudo que Grada Kilomba realiza em Berlim se torna significativo porque apresenta o que muitos estudantes negros e negras enfrentam diariamente no meio acadêmico, no qual acessar a esse lugar é uma conquista para muitos, mas permanecer nele e continuar como uma/um intelectual é uma luta diária. Fazer a leitura de Kilomba (2019), olhar para a pesquisa de Silva e Passos (2021) sobre racismo no Ensino Superior, fazer um link com o que José Jorge de Carvalho (2019) fala sobre efeitos do pensamento colonial dentro da academia é deveras frustrante. Pois, ações cotidianas de racismo são universais para pessoas negras em qualquer lugar do mundo. Qualquer graduando/graduanda negro/negra, ao ler esse trabalho, lembrará de um fato parecido ou semelhante que aconteceu a ele no espaço da Universidade.

Diante dessas pesquisas e apontamentos, fica evidente a importância da luta antirracista e o processo de descolonização dos currículos, como afirma Gomes (2012), Monteiro *et al.* (2020), Silva *et al.* (2019), não só no Ensino Básico, mas também nas Universidades. Ao acompanhar as lutas da chamada contemporaneidade e também como graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, percebi que a graduação, ao longo dos anos, pouco apresentou sobre os saberes construídos por mulheres e homens negros. Mais do que pensar nessa trajetória como graduanda e mulher negra, me questionei: se a graduação não dialoga com esses saberes, como teremos professores engajados na luta antirracista? Ou professores preparados e professoras preparadas para apresentar uma forma de saber decolonial para crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio dentro das escolas?

Ponderamos que, para a Lei 10.639/03 acontecer efetivamente na escola, é preciso um corpo de professores que tenha tido contato no Ensino Superior com os conhecimentos produzidos por intelectuais negros e negras, que conheçam referências literárias voltadas para a valorização da criança negra, que entenda aspectos da estrutura racial sob a qual o país se fundamentou. E mais do que isso, entendam que os mecanismos de racismo e classificação social se organizam para manter um grupo como central e dominante.

Portanto, é crucial estar atento aos discursos que estão sendo apoiados e reproduzidos dentro e fora da escola, dentro e fora da Universidade. Diante dessa questão, racismo

institucional, e aquilo que habita o que não é dito diretamente, mas está ligado à forma de tratamento dado aos saberes colocados no lugar de subalternização. Consideramos importante pensar o que curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim apresenta como conteúdo para contemplar a Lei 10.639/2003 de modo que isso contribua para formação de professores engajados em realizar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas.

Estudamos o Projeto Pedagógico, pois este documento contempla todos os elementos referentes ao curso, e o principal foco de análise do nosso estudo é a organização curricular, a matriz curricular, e os componentes curriculares com suas respectivas ementas. Nossa proposta de estudo é analisar as matérias que segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) são responsáveis por trabalhar questões exigidas pela Lei 10.639/03, observar quantas disciplinas obrigatórias, quantas optativas, e quais são os referenciais teóricos disponibilizados para isso. É sobre essa reflexão que apresentaremos no próximo Capítulo.

4. LEI 10.639: COMO O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA - UFFS *CAMPUS* ERECHIM INCORPOROU ESSA TEMÁTICA À SUA MATRIZ CURRICULAR

Para realizar essa reflexão, consideramos relevante fazer a leitura do Projeto Pedagógico do curso, por ser este um documento base para todas as instituições de ensino e conter as propostas educacionais norteadoras das instituições. Assim como, este documento apresenta dados sobre a instituição, sobre o curso e principalmente a organização curricular, informações que precisamos para realizar o estudo.

Ao realizar a leitura do Projeto Pedagógico[5] do Curso de Pedagogia - Licenciatura, descrevemos aqui pontos que consideramos relevantes. O primeiro ponto refere-se ao histórico da instituição. Nesse sentido, a Universidade Federal da Fronteira Sul nasceu de lutas e reivindicações sociais. Essas mobilizações tiveram como marco o processo de redemocratização. Mesmo com alguns retrocessos causados pelo ideário neoliberal nos anos de 1990, os movimentos reivindicatórios continuaram ativos e, na primeira década do século XXI, vários movimentos geraram uma retomada da mobilização em busca de acesso ao Ensino Superior público e gratuito.

Dessa composição, os movimentos sociais do campo, os sindicatos urbanos, as instituições públicas, privadas e comunitárias passaram a mobilizar a população para manifestações públicas, para fazer pressão política, para publicização da ideia e para criação das condições necessárias para implantação de uma ou mais universidades públicas federais na região. Em 2006 houve a unificação dos movimentos em prol da Universidade Pública Federal nesta grande região, visando construir um interlocutor único junto ao Ministério da Educação (MEC). Como resultado, o MEC aprovou, em 13 de julho de 2006, a proposta de criar uma Universidade Federal para o Sul do Brasil, com abrangência prevista para o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná. Em 15 de setembro de 2009, através da Lei 12.029, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, criou a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó e Campi em Cerro Largo, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza.

Sobre a concepção de currículo do Curso de Pedagogia - Licenciatura, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ele está assentado em três domínios: o Domínio Comum, que visa proporcionar uma formação crítico-social e introduzir o acadêmico no

5 As informações que seguem foram retiradas do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura do Campus - PPC Erechim publicado em dezembro de 2018.

ambiente universitário; o Domínio Conexo, objetiva a formação e o diálogo interdisciplinar entre diferentes cursos; e o Domínio Específico preocupa-se com uma sólida formação profissional.

O propósito do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, de acordo com o PPC, é democratizar o Ensino Superior Público, de qualidade e gratuito aos historicamente excluídos da Educação Superior. Segundo o documento estudado, a instalação de uma universidade pública representa a superação de barreiras históricas, como a falta de profissionais habilitados, especialmente na Educação Infantil e Anos Iniciais, dimensão de atuação do pedagogo. O projeto formativo da universidade visa a um profissional que compreenda a sua inserção na educação não apenas pontual ou fragmentariamente, mas que entenda, de fato, a sua atuação no sistema educacional, percebendo a amplitude da dimensão da escola para além de sua arquitetura, o modo como essa instituição relaciona-se com as outras instituições de educação e as instituições sociais.

O Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura visa responder à exigência social de um profissional capaz de perceber a amplitude dos significados da democratização da Educação, compreendendo a socialização dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história como um direito e a valorização dos saberes populares tácitos, como condição para a cidadania, fugindo, portanto, das concepções simplórias e reducionistas da educação que a colocam como mecanismo de uma "nova cruzada" a levar civilização aos "incivilizados", reproduzindo dicotomias e uma delas bastante recorrente é entre a cidade e o campo.

Nesse sentido, caberá ao profissional Licenciado em Pedagogia compreender criticamente a sua atuação profissional, valendo-se dos embasamentos teóricos e práticos possibilitando ao longo da formação inicial para pensar e intervir concretamente, propondo, criando, executando projetos pedagógicos orientados à construção de uma realidade mais justa, ética e democrática.

Quanto aos referenciais orientadores (ético-políticos, epistemológicos, didático-pedagógicos). Os referenciais ético-políticos: o curso define sua política de trabalho em consonância com as necessidades e expectativas gerais da sociedade local e em interface permanente com o mercado de trabalho global e o sistema educacional, pois a formação precisa estar comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender a si mesmos e ao outro, por meio de um amplo conhecimento do mundo e das relações que se estabelecem entre os homens e entre esses e o meio ambiente físico e social. Entende, ainda, que a educação contribui para compreensão das transformações da sociedade como um processo complexo e inacabado, nos quais valores e paradigmas estão sendo permanentemente

questionados. As ações propostas no curso de Pedagogia são amparadas nos compromissos com:

> 1) geração, transmissão e disseminação de conhecimentos com reconhecidos padrões de qualidade; 2) interação contínua e permanente com a sociedade civil organizada buscando oferecer-lhe respostas às necessidades teórico-práticas; 3) construção de ideias para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural referenciados na dignidade da pessoa, nos valores sociais do trabalho, no pluralismo político e na solidariedade humana; 4) promoção na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber; 5) formação de profissionais aptos ao exercício profissional competente, interferindo desse modo no desenvolvimento da comunidade regional e global (PPC, p. 25, 2018).

Desse modo, de acordo com o documento, o curso de Pedagogia – Licenciatura se compromete:

> I - com a formação de professores da Educação Básica pública;
> II - com a democratização do acesso e da produção do conhecimento e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica e com a construção de uma universidade popular;
> III - com o reconhecimento da instituição escolar e seus sujeitos como os formadores;
> IV - com a inclusão;
> V - com a gestão democrática, o planejamento participativo e o trabalho coletivo;
> VI - com o respeito às especificidades da infância enquanto categoria geracional;
> VII - com a atuação profissional pautada no marco ético-jurídico da educação e aos direitos humanos, na ética profissional e na sensibilidade estética. (PPC, 2018, p. 26)

Sobre os referenciais epistemológicos, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura:

> Art 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil a 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. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico educacional, em contextos escolares e não-escolares (PPC, p. 27, 2018).

Segundo o PPC, compreendendo a complexidade do campo de atuação do profissional da Pedagogia, citado acima, as bases epistemológicas do curso se fundamentam numa abordagem dialética, dialógica e holística, em que o processo reflexivo é a ação dinamizadora da teoria e da prática. A formação do estudante se efetiva por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. A formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base. A docência é compreendida

como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Sobre os referenciais Didático-pedagógicos, busca de acordo com as ideias de Pimenta (2003), as finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (relação de conhecimento e poder), éticos (relação conhecimento e formação humana), psicopedagógicos (relação conhecimento e desenvolvimento do pensar e sentir, dos valores) e os didáticos (organização do ensino, seleção de conteúdos, de currículo e organização das aulas, das formas de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos).

Já em relação aos Referenciais Legais e Institucionais, o documento assume alguns princípios que norteiam a formação inicial e continuada e que sustentam este projeto de curso, tais como: a) sólida formação teórica, interdisciplinar e contextual; b) unidade teórico-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; h) pesquisa enquanto princípio pedagógico.

O objetivo geral do curso, de acordo como o PPC, é promover a formação de pedagogos/as para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, gestão escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, bem como para a produção e difusão de conhecimentos.

Os objetivos específicos:

a) exercer com propriedade as atividades de planejamento, execução e avaliação de ações educativas no espaço escolar e em espaços não escolares;

b) desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da profissão do pedagogo nos diferentes espaços de atuação;

c) desenvolver conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais para o exercício do magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio Normal e na Educação de Jovens e Adultos;

d) desenvolver habilidades para analisar e articular o repertório de informações composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, diálogo, problematização e participação, considerando a sua pertinência e relevância social, ética, estética e afetiva;

e) compreender a escola como uma organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
f) pesquisar, analisar e articular os resultados de investigações com a realidade educacional concreta;
g) participar na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Espera-se que o egresso do curso de Pedagogia tenha consciência do que compõe o trabalho pedagógico e o respectivo campo de atuação, principalmente no que se refere à formação humana e seu caráter social, crítico, ético, histórico, científico e tecnológico, construindo e refletindo sobre objetivos, finalidades e formas de intervenção nos processos educativos escolares e extraescolares, coordenação pedagógica e gestão escolar. Assim, o perfil do egresso do curso de Pedagogia da UFFS é constituído pelas seguintes características:

> a) sensibilidade social: perceber o processo de exclusão e de privilégio presentes na realidade educacional e superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, percebendo também os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade;
> b) senso crítico: considerar as várias esferas de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos. Implica ainda a capacidade de crítica ao projeto social, bem como na capacidade de vislumbrar, a partir desta forma de compreensão, as consequências da transformação social do processo produtivo;
> c) consciência histórica: compreender e sensibilizar-se com as causas históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento;
> d) capacidade de trabalho independente e em grupo: superar o caráter individualista da sociedade e da escola, mediante cooperação, solidariedade, responsabilidade e seriedade dos participantes;
> e) autonomia intelectual e atitude investigadora – construir autonomia intelectual, profissional e cidadã com a realidade em que vive, exigindo uma relação que efetivamente demonstre a responsabilidade social;
> f) capacidade de produção científica – dominar os aspectos básicos da pesquisa para a produção e socialização do conhecimento;
> g) domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas - dominar as tecnologias da aprendizagem a favor do processo pedagógico; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> h) capacidade de planejar a ação – diferenciar em nível teórico e prático, a partir de pressupostos teórico-metodológicos, as concepções que norteiam o fazer docente, compreendendo que qualquer ação que pretenda ser transformadora da realidade necessita ser planejada.

Da organização curricular, o PPC delimita a formação a ser desenvolvida pelas universidades, de acordo com Zabalza (2014), com foco nas dimensões pessoal e social, intelectual e prática. Nessa perspectiva, o currículo do curso de Pedagogia está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais, de modo a considerar em suas ações no ensino, pesquisa e extensão os seguintes aspectos:

> a cultura popular; b) o homem como sujeito em emancipação; c) a universidade como espaço cultural de conflito; d) a participação fundante para a prática democrática; e) o pensamento crítico; f) a autonomia de pensamento; g) a aprendizagem correlacionada com a vida. Ainda, o currículo constitui-se na perspectiva de presentificar as vozes que historicamente foram emudecidas, de modo a dar atenção a como se situam no território de disputas: a) as culturas infantis e juvenis; b) as etnias minoritárias; c) o mundo feminino; d) as sexualidades; e) a classe trabalhadora; f) o mundo rural; g) as pessoas com deficiência; h) os homens e mulheres da terceira idade.

Ao ler o PPC do curso, consideramos relevante apontar elementos breves sobre como a instituição Universidade Federal da Fronteira Sul foi formada. Assim, como olhamos e descrevemos aqui, de acordo com o documento, como o curso de Pedagogia foi pensado, qual propósito do curso, que profissional pretende formar, quais são os referenciais orientadores, que compromissos sociais ele agrega em seu processo de formação.

Ao realizar a leitura do documento, interpretamos que existe impresso em suas páginas uma vontade de formar profissionais comprometidos com a democratização e socialização do ensino, com a formação humana, com consciência sobre seu trabalho e campo de atuação, que promova ações educativas que vão ao encontro das lutas reivindicatórias de direitos e cidadania para todos. Pensando nessa questão, de ações educativas para difusão de saberes crítico-reflexivos sobre as lutas por direito e cidadania dos povos excluídos.

Observamos no documento como está colocada a temática educação para as relações étnico-raciais, sendo que esta pesquisa pretende estudar como o curso de Pedagogia - Licenciatura incorporou, na sua estrutura curricular, temáticas que discutem a história e cultura afro-brasileira, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional e suas contribuições (sociais, econômicas, culturais e políticas) e em acordo com o Parecer n° 2/2015 em referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Nível Superior.

Sobre a Lei 10.639/03, o documento descreve que para contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004, as temáticas são trabalhadas nas disciplinas obrigatórias de História da Fronteira Sul, Ensino de História I e Ensino de História II**,** e nas optativas Educação Escolar Indígena e Educação para as Relações étnico-raciais, Educação Intercultural e em projetos de pesquisa e extensão e em seminários e eventos organizados para a discussão do tema.

Acreditamos que o propósito da Universidade, assim como daqueles que lutaram e pensaram na estrutura do campus, do espaço físico aos projetos político pedagógicos de cada

curso que a compõem, é genuíno. O desejo de construir um espaço de Ensino Superior para fazer diferença na região é um grande feito e uma iniciativa memorável. Porém, é importante pensar que o desejo de propor uma universidade pública, gratuita e democrática esbarra em questões que estão internalizadas e que impendem a consolidação dessas propostas como é caso do pensamento colonial cristalizado no meio social que é determinante para impedir algumas mudanças necessárias, conforme vimos com Almeida (2020), Kilomba (2019), Carvalho (2019), Silva e Passos (2021), Gomes (2012), Carneiro (2005) e demais autores.

Pensando especificamente o curso de Licenciatura em Pedagogia, percebemos que uma das missões da Universidade está em superar barreiras históricas, com a falta de profissionais habilitados para trabalhar na Educação Infantil e Anos Iniciais. Tal perspectiva ainda engloba a afirmativa de Monteiro *et al.* (2020) do currículo funcionalista que conecta sujeito e mercado de trabalho. Para além, pensar a formação profissional dos docentes possibilita superar a ideia de que o pedagogo é apenas um cuidador de crianças, e sim um profissional da educação.

Segundo o PPC, o curso busca formar profissionais capazes de perceber a amplitude dos significados da democratização da Educação, ou seja, que o processo de aprendizagem nas instituições formais não existe apenas para um pequeno grupo de pessoas, mas que as instituições públicas de ensino básico devem contar com profissionais com sensibilidade social, senso crítico, consciência histórica, capacidade de trabalho conjunto, autonomia intelectual, capacidade de produção científica, domínio de conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas. Por essa razão, a proposta é formar pedagogos com consciência de seu respectivo campo de atuação, assim como se compromete com a difusão do saber, com a pesquisa, com inovações, com o ensino e a formação, com a educação permanente.

Como afirmamos, essa é uma proposta ousada da Universidade para o caso da nossa região, que carrega fortemente a ideia de formação colonial ligada ao europeu como único civilizador e subtrai o protagonismo de outros grupos. Uma Universidade que abre as portas para os filhos das minorias, das classes trabalhadoras, filhos de agricultores, indígenas e negros e demais pessoas da periferia de Erechim, traz consigo um ar de mudanças muito importante para nossa região. Essa busca para democratizar o Ensino Superior aos até então excluídos desse lugar de saber, também é responsável por alguns questionamentos e reflexões presentes nesse trabalho de pesquisa.

Ao longo da leitura do PPC, percebemos que existe uma luta para democratizar o Ensino Superior e fomentar uma formação investigativa, crítica, assim como o curso

intenciona. Pelo que diz o documento, uma docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais.

O nosso ponto de pesquisa e reflexão é justamente esse, as relações étnico-raciais. Se esta temática está no PPC do curso, como ele é trabalhado para que os futuros docentes de Pedagogia - Licenciatura tenham em suas práticas ações didático-pedagógicas antirracistas de valorização da história da África e do negro brasileiro, contemplando o então chamado ensino democrático, sensível e crítico-reflexivo capaz de contribuir com o protagonismo de intelectuais negros e indígenas na Educação Básica. Ou capaz de pensar propostas para educar estudantes negros e não negros para o respeito à diversidade.

Olhar para o PPC do curso é uma forma de pensar como o futuro profissional da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais está sendo preparado para incluir de forma crítico-reflexiva, valorativa a educação para as relações étnico-raciais na escola. Lugar, segundo o Parecer CNE/CP 03/2004, no qual perpassam racismo, desigualdade e discriminação existentes na sociedade. Portanto, espaço indispensável para consolidação de processos pedagógicos de reflexão e reeducação da mentalidade excludente e discriminadora.

O documento aponta que as relações étnico-raciais são trabalhadas dentro das disciplinas obrigatórias de História da Fronteira Sul, Ensino de História I e Ensino de História II nas optativas, Educação Intercultural, Educação Escolar Indígena e Educação para as Relações étnico-raciais. Para estudo desses Componentes Curriculares elaboramos uma tabela destacando o que diz cada ementa. O quadro ajudou a observar que as ementas explicitam a necessidade de trabalhar temáticas indígenas, afro-brasileiras e educação para as relações étnico-raciais, como podemos observar abaixo.

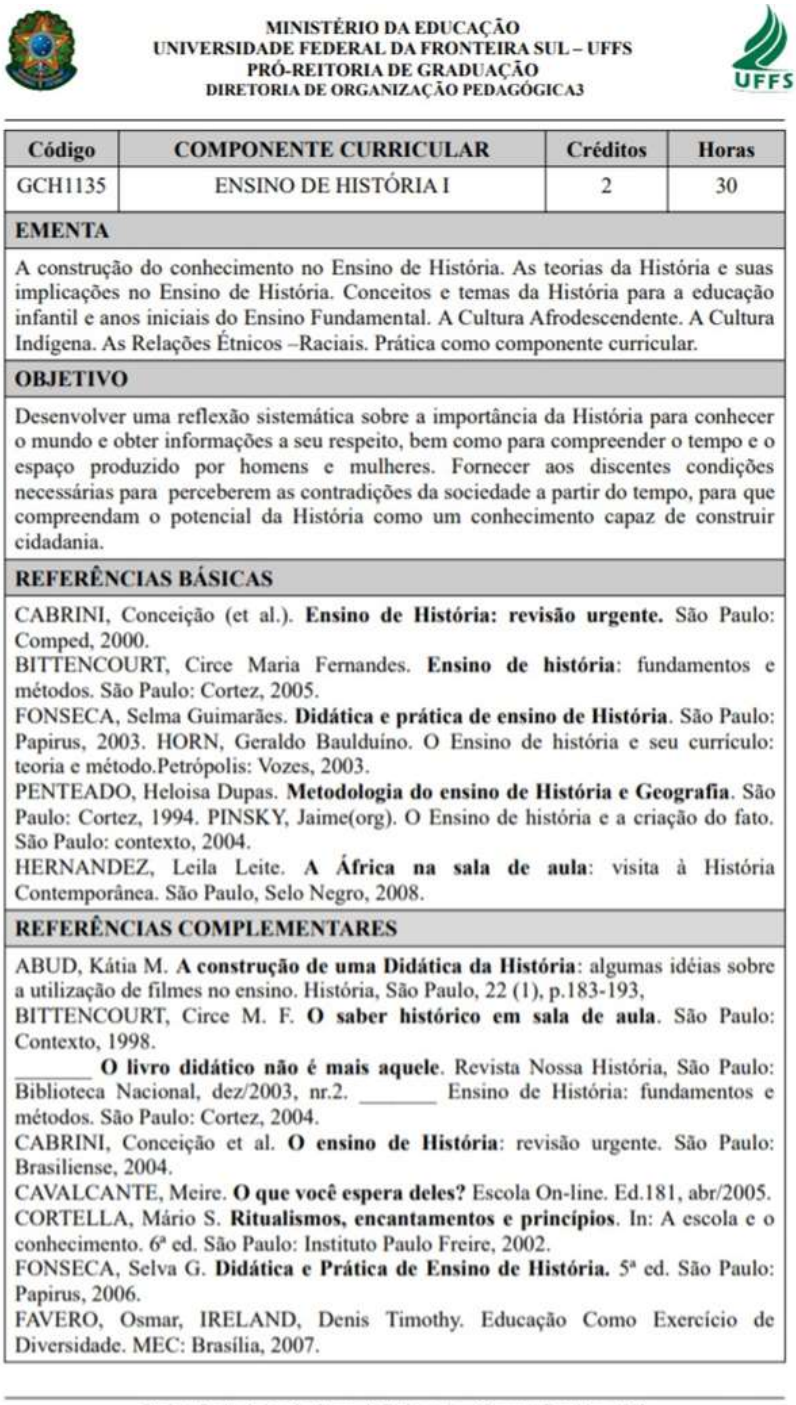
Quadro 2: Ementas das disciplinas que abordam questões sobre: história e cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais da licenciatura em Pedagogia da UFFS - Campus Erechim/RS.

Licenciatura Pedagogia UFFS/Campus Erechim	**Ementas das disciplinas obrigatórias**
Ensino de história I	A construção do conhecimento no Ensino de História. As teorias da História e suas implicações no Ensino de História. Conceitos e temas da História para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A **Cultura Afrodescendente**. A **Cultura Indígena**. As **Relações Étnicos –Raciais.** Prática como componente curricular.
Ensino de História II	A Didática da História. Teoria e Metodologia do ensino de História. Conceitos e temas da História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos específicos da História propostos em livros didáticos. Plano de Ensino para o ensino de História na Educação Infantil e nos anos iniciais. **A Cultura Afrodescendente**. A **Cultura Indígena**. As **Relações Étnicas e Raciais.** Prática como componente curricular.
História da Fronteira Sul	Construção dos sentidos históricos. Noções de Identidade e de Fronteira. Invenção das tradições. Processos de povoamento, despovoamento e colonização. Conflitos econômicos e políticos. Choques culturais no processo de colonização. **Questão indígena, cabocla e afrodescendente.**
Ementas das disciplinas optativas	
Educação Intercultural	Estudos Culturais. Multiculturalismo. Interculturalidade. Didática Intercultural
Educação escolar Indígena e Educação das Relações Étnico-Raciais	Políticas públicas e a educação escolar indígena. **Relações Étnico-Raciais** e o currículo da educação básica. A escola e a construção da **identidade na diversidade.** Escola, práticas pedagógicas e **relações étnico-raciais.** Panorama geral sobre as **relações étnico-raciais** e a questão da identidade nacional.

Quanto aos objetivos e aos referenciais bibliográficos, podemos visualizar nas imagens a seguir. No componente **Ensino de História I,** das sete (7) referências básicas indicadas, apenas uma (1) é específica sobre História da África, intitulada: *A África na sala de*

aula: visita à História Contemporânea, Leila Leite Hernandez. Das oito (8) referências complementares, nenhuma é específica sobre a temática relações étnico-raciais ou sobre a cultura afro-brasileira como diz a ementa.

Figura 1: Foto da ementa do Componente Curricular obrigatório: Ensino de História I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA3

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas
GCH1135	ENSINO DE HISTÓRIA I	2	30

EMENTA

A construção do conhecimento no Ensino de História. As teorias da História e suas implicações no Ensino de História. Conceitos e temas da História para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A Cultura Afrodescendente. A Cultura Indígena. As Relações Étnicos –Raciais. Prática como componente curricular.

OBJETIVO

Desenvolver uma reflexão sistemática sobre a importância da História para conhecer o mundo e obter informações a seu respeito, bem como para compreender o tempo e o espaço produzido por homens e mulheres. Fornecer aos discentes condições necessárias para perceberem as contradições da sociedade a partir do tempo, para que compreendam o potencial da História como um conhecimento capaz de construir cidadania.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

CABRINI, Conceição (et al.). **Ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: Comped, 2000.
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2003. HORN, Geraldo Baulduíno. O Ensino de história e seu currículo: teoria e método.Petrópolis: Vozes, 2003.
PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994. PINSKY, Jaime(org). O Ensino de história e a criação do fato. São Paulo: contexto, 2004.
HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à História Contemporânea. São Paulo, Selo Negro, 2008.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ABUD, Kátia M. **A construção de uma Didática da História**: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. História, São Paulo, 22 (1), p.183-193,
BITTENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
_____ **O livro didático não é mais aquele**. Revista Nossa História, São Paulo: Biblioteca Nacional, dez/2003, nr.2. _____ Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 2004.
CAVALCANTE, Meire. **O que você espera deles?** Escola On-line. Ed.181, abr/2005.
CORTELLA, Mário S. **Ritualismos, encantamentos e princípios**. In: A escola e o conhecimento. 6ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.
FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História.** 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.
FAVERO, Osmar, IRELAND, Denis Timothy. Educação Como Exercício de Diversidade. MEC: Brasília, 2007.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – *Campus* Erechim - 113

Fonte: Acervo da Autora

No componente Ensino de História II**,** das cinco (5) referências básicas, uma é específica sobre História da África, intitulada: *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea, da autora Leila Leite Hernandez.* Das referências complementares, das dez (10) indicações, duas (2) são específicas, uma sobre História da África intitulada: *História da África, do autor José Rivair Macedo*; e um documento elaborado pelo MEC parte da coleção educação para todos, intitulado: *História da Educação do Negro e outras*, disponível no portal do MEC.

Figura 2: Foto da ementa do Componente Curricular obrigatório: Ensino de História II

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA3

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas
GCH1140	ENSINO DE HISTÓRIA II	4	60

EMENTA

A Didática da História. Teoria e Metodologia do ensino de História. Conceitos e temas da História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos específicos da História propostos em livros didáticos. Plano de Ensino para o ensino de História na Educação Infantil e nos anos iniciais. A Cultura Afrodescendente. A Cultura Indígena. As Relações Étnicas e Raciais. Prática como componente curricular.

OBJETIVO

Proporcionar a compreensão de conteúdos e temas da História na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, fornecendo aos discentes alternativas e possibilidades para desenvolver atividades didáticas, com uso de materiais que contribuam para a assimilação dos conceitos necessários à aprendizagem da área.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

BITTENCOURT, Circe (Org.). **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo:Cortez, 2004.
BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.
FONSECA, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
FONSECA, Thais N. L. **História & ensino de história.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,2004.
HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à História Contemporânea. São Paulo, Selo Negro, 2008

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

FAVERO, Osmar, IRELAND, Denis Timothy. **Educação Como Exercício de Diversidade**. MEC: Brasília, 2007. Disponível no portal do MEC.
MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto,2013.
MARTHA; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia.Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.
MEC. **História da Educação do Negro e outras.** História. MEC: Brasília,2005.disponível no portal do MEC.
NADAI, Elza. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História,** n. 25/26, p. 143-162, 1993.
NIKITIUK, S. (Org.). **Repensando o Ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.
PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a construção do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
REGO, Teresa C. **Memória, História e Escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011.
SÉRIE VIA DOS SABERES N.1 **Índio Brasileiro**: O que Você Precisa Saber Sobre os Povos Indígenas no Brasil de Hoje. MEC: Brasília, 2006. Disponível no portal do MEC.
SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – *Campus* Erechim - 126

Fonte: Acervo da Autora

No componente curricular História da Fronteira Sul, das sete (7) referências bibliográficas sugeridas, quatro (4) delas apresentam títulos referentes à discussão sobre: grupos étnicos, cultura e etnicidade, intituladas: *Grupos étnicos e suas fronteiras*, *Frederik Barth*; *Teorias da etnicidade*, *Jocelyne Streiff-Fenart*; *A identidade cultural na pós-modernidade*, *Stuart Hall*, *A noção de cultura das Ciência Sociais*, *de Denys Cuche*. Quanto às referências complementares, das vinte e uma (21) referências indicadas, três (3) apresentam títulos que falam sobre: preconceito de origem, identidade e etnia, e uma específica sobre o negro no sul do país. São elas: *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar – As fronteiras da discórdia de Durval Muniz Albuquerque Júnior*; *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e territorialidade de Ilka Boaventura Leite*; *Identidade, etnia e estrutura social de Roberto Cardoso de Oliveira*.

Figura 3: Foto da ementa do Componente Curricular obrigatório: História da Fronteira Sul

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA3

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas
GCH292	HISTÓRIA DA FRONTEIRA SUL	04	60

EMENTA

Construção dos sentidos históricos. Noções de Identidade e de Fronteira. Invenção das tradições. Processos de povoamento, despovoamento e colonização. Conflitos econômicos e políticos. Choques culturais no processo de colonização. Questão indígena, cabocla e afrodescendente.

OBJETIVO

Compreender o processo de formação da região sul do Brasil por meio da análise de aspectos históricos do contexto de povoamento, despovoamento e colonização.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p 185-228.
CUCHE, Denys. **A noção de cultura das Ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.
HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
LE GOFF, Jacques. **Memória e História**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Fronteiras culturais** – Brasil, Uruguay, Argentina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Miniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar** – As fronteiras da discórdia. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
AMADO, Janaína. **A Revolta dos Mucker**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
AXT, Gunter. **As guerras dos gaúchos:** história dos conflitos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (Coord.). **História Geral do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2006. 6 v.
CEOM. **Para uma história do Oeste Catarinense.** 10 anos de CEOM. Chapecó: UNOESC, 1995.
GUAZZELLI, César; KUHN, Fábio; GRIJÓ, Luiz Alberto; NEUMANN, Eduardo (Org.). **Capítulos de História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
GRIJÓ, Luiz Alberto; NEUMANN, Eduardo (Org.). **O continente em armas:** uma história da guerra no sul do Brasil. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.
LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: Invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado**: a formação e a atuação das chefias caboclas (1912-1916). Campinas: UNICAMP, 2004.
MARTINS, José de Souza. **Fronteira:** a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.
NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA3

Livraria Pioneira, 1976.
PESAVENTO, Sandra. **A Revolução Farroupilha.** São Paulo: Brasiliense, 1990.
RENK, Arlene. **A luta da erva**: um ofício étnico da nação brasileira no oeste catarinense. Chapecó: Grifos, 1997.
RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**. São Paulo: Unesp, 2010.
SILVA, Marcos A. da (Org.). **República em migalhas:** História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero/MCT/CNPq, 1990.
TEDESCO, João Carlos; CARINI, Joel João. **Conflitos agrários no norte gaúcho (1960-1980).** Porto Alegre: EST, 2007.
_____. **Conflitos no norte gaúcho (1980-2008)**. Porto Alegre: EST, 2008.
TOTA, Antônio Pedro. **Contestado:** a guerra do novo mundo. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 14-90.
WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná.** Curitiba: Gráfica Vicentina, 1988.

Fonte: Acervo da autora

Nas disciplinas optativas, começando pelo Componente Curricular Educação Escolar Indígena e Educação para as Relações étnico-raciais.

Figura 4: Foto da ementa do Componente Curricular optativo: Educação Escolar Indígena e Educação das Relações Étnico-Raciais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA3

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas
GCH1157	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	4	60

EMENTA

Políticas públicas e a educação escolar indígena. Relações Étnico-Raciais e o currículo da educação básica. A escola e a construção da identidade na diversidade. Escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais. Panorama geral sobre as relações étnico-raciais e a questão da identidade nacional.

OBJETIVO

Sensibilizar e fortalecer as bases pedagógicas diante das diversas questões étnico-raciais, que possibilitem reconhecer a história, a identidade e a cultura nacional.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

FERNANDES, Florestan**. A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.
GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças** – O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autênctica, 2002.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. OLIVEIRA, Iolanda et al. **Negro e Educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. Brasília: INEP, 2005.
SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: FAPESP/Global, 2001.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

AGUILERA, Sandra Mara. **A influência Africana na Língua Portuguesa**. In: Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural. Florianópolis: Atilênde, 2002.
CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2000.
FREYRE, Gilberto**. Casa - grande & senzala**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil – 1. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e Educação** – presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Pulo/Rio de Janeiro: Ação Educativa/ANPED, 2001.
INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil.** Brasília: INEP, 2007.
LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004.
OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (Org.). **Negro e Educação - identidade negra** - pesquisas sobre o negro e educação no Brasil. São Paulo/Rio de Janeiro: Ação Educativa/ANPED, 2003.
PAIXÃO, Marcelo J. P. **Manifesto Anti-racista** – idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações-Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – *Campus* Erechim - 159

Fonte: Acervo da Autora.

Nesta, tanto as referências básicas como as complementares indicadas apresentam títulos sobre multiculturalismo, identidade cultural, racismo, negro na educação e sobre a questão indígena. Das seis (6) referências básicas indicadas, quatro (4) foram escritas e/ou organizadas por intelectuais negros. São elas: *O jogo das diferenças – O multiculturalismo e seus contextos*, de Luiz Alberto Oliveira e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva; *A identidade cultural na Pós-Modernidade* de Stuart Hall; *Superando o racismo na escola*, de Kabengele Munanga; *Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas* de Iolanda Oliveira. Das dez (10) referências complementares, cinco (5) foram escritas e/ou organizadas por autores negros: *A influência Africana na Língua Portuguesa*, de Sandra Mara Aguilera; *Negro e Educação – presença do negro no sistema educacional brasileiro*, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; *Negro e Educação - identidade negra*, de Iolanda Oliveira e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; *Manifesto Anti-racista*, de Marcelo J.P Paixão; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações-Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Quanto à optativa Educação Intercultural, as referências básica e complementar, apresentam títulos específicos sobre a temática. Das cinco referências básicas, uma (1) é escrita por autor negro, *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, de Stuar Hall. Das sete (7) referências complementares, nenhuma produção é escrita por autores negros, como podemos observar na imagem abaixo.

Figura 5: Foto da ementa do Componente Curricular optativo: Educação Intercultural.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA3

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas
GCH1151	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	4	60

EMENTA

Estudos Culturais. Multiculturalismo. Interculturalidade. Didática Intercultural.

OBJETIVO

Conceituar Multiculturalismo e Interculturalidade para refletir suas propostas para o contexto educacional, no que se refere à cultura para a convivência democrática (questões de conflito em sala de aula; questões de gênero; questões étnico-raciais

REFERÊNCIAS BÁSICAS

AGUADO, María José Díaz. **Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa**. Portugal: Porto Editora,
CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura (s)** – Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural** – aproximações. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.
McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

CANDAU, V.M. (Org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
_____. **Didática crítica intercultural** – aproximações. Petrópolis: Vozes, 2011.
FONTOURA, Madalena. **Uns e Outros:** Da Educação Multicultural à Construção da Cidadania. Lisboa: EDUCA, 2005..
McLAREN, Peter. **A vida nas escolas** – uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre, 1997.
_____. **Multiculturalismo Revolucionário** – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTmed, 2000.
SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – *Campus* Erechim - 153

Fonte: Acervo da Autora.

Ao observar as ementas dos componentes curriculares *História da Fronteira Sul*, *Ensino de História I* e *Ensino de História II*, citadas no Projeto Político Pedagógico como responsáveis por abordar temáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, percebemos que essas disciplinas obrigatórias possuem poucas referências específicas sobre, assim como, não apresenta obras escritas por autores

negros e negras. Diante disso, retomamos aquilo que Grada Kilomba (2019) chama de silenciamento, que se caracteriza pelo fato de a maioria dos acadêmicos brancos não conhecer a história e efeitos da colonização para população negra; não conhecerem reis e rainhas africanos, e não conhecerem produções teóricas de autores negros e negras.

Reflexão que vai ao encontro do epistemicídio negro que, segundo Sueli Aparecida Carneiro (2005, p. 97),

> é além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

As disciplinas obrigatórias apresentam poucas referências específicas para abordar as temáticas exigidas pela Lei 10.639/03, assim como as bibliografias citadas em sua maioria são escritas por intelectuais brancos. Não estamos com essa observação reduzindo a importância do estudo realizado por eles; estamos ressaltando que a forma colonial de saber reflete na organização curricular da Universidade, limitando o saber apenas na figura do intelectual branco. Essa forma, essa organização converge naquilo que Kilomba (2019) reflete, sobre priorizar os discursos do intelectual branco como científico, enquanto o trabalho de escritoras/es e intelectuais negros e negras fica fora do corpo acadêmico e de suas agendas; não acidentalmente, mas colocadas à margem por regimes dominantes que regulam o que é a "verdadeira" erudição.

> [...] as estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição "de verdade" e "válida", são controladas por acadêmica/os brancas/os. [...] Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob argumento de não construir ciência credível (Kilomba, 2019, p. 53).

Reflexão que novamente encontra amparo em Carneiro (2005) que diz:

> O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade articula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial. O silêncio se manifesta também, na relação aluno-professor, instâncias diretivas do aparelho escolar, [...], no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos instrumentos didáticos, acoplado a uma representação humana superior. O silêncio tem, como subproduto, a produção de um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia nos alunos negros, posto que ele vive e sente um problema que ninguém reconhece. (Carneiro, 2005, p. 114 – 115)

Observar a estrutura curricular com apoio reflexivo dessas autoras nos permite pensar que as ementas das disciplinas obrigatórias precisam ser revistas, reorganizadas e atualizadas.

Percebemos que todas as produções já têm mais de 10 anos. Muitos autores, autoras, pesquisadores e pesquisadoras negras produziram reflexões relevantes para falar sobre as relações étnico-raciais, e muitos termos e questões conceituais sobre racismo, educação antirracista foram revistas e ressignificadas, ampliando o sentido.

Portanto, é importante agregar às ementas mais referências bibliográficas produzidas por intelectuais negros e negras, mais leituras sobre as relações étnico-raciais, assim como debater e refletir os conceitos racismo, exclusão, preconceito e privilégio. É deveras relevante que esses conceitos e como esses elementos se retroalimentam, e se ressignificam sejam refletidos em profundidade com os graduandos, caso contrário não haverá uma reconstrução do modo colonial de pensar a educação.

Podemos refletir ao observar as ementas dos CCRs, Ensino de História I e Ensino de História II, que o foco de diálogo se concentra em leituras didáticas sobre como trabalhar o ensino de História na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Quanto a História da Fronteira Sul, a proposta está voltada para pensar o processo de povoamento da região, de modos que as referências estão organizadas para contemplar essa análise, ou seja, se o professor não tiver compromisso ético com a Lei 10.639/03 essa temática será secundária.

As matérias optativas apresentam uma bibliografia específica e com reflexões mais voltadas para a temática. Nesse caso também podemos apontar, utilizando as reflexões de Silva *et al.* (2019), que o fato de muitos cursos oferecem disciplinas que tratam questões étnico-raciais de forma optativa possibilita o aluno cursar ou não a disciplina. Para os autores, a não obrigatoriedade ou a ausência de carga horária suficiente resulta que o discente só discute tais questões caso considere pertinente para sua formação.

Os cursos de licenciatura constituem alicerces para a formação de profissionais qualificados em suas esferas diversas, fator que exige empenho no preparo do futuro docente para a igualdade racial. Segundo os autores, a oferta de disciplinas que trate sobre as questões étnico-raciais se torna essencial para a formação de profissionais qualificados. Por isso, é necessário arranjo curricular nos projetos dos cursos, potencializando os processos de formação e construindo um currículo comprometido em formar indivíduos capazes de combater qualquer preconceito e discriminação racial presentes na sociedade.

> A universidade precisa repensar sobre a questão, de maneira a tentar superar a ausência da temática no currículo dos cursos de Ensino Superior. Ignorar a questão apenas contribui para a consolidação do preconceito e racismo já enraizados. A formação dos profissionais para o trabalho com as relações étnico-raciais é fundamental no que diz respeito à educação de crianças, jovens e adultos e, portanto, durante o processo de formação de professores, é necessário que questões como o

> preconceito e a discriminação, sejam temas determinantes, e não apenas tidos como objeto de estudo de uma disciplina ou outra, e provenientes de um caso evidente na escola ou universidade (Silva *et al.* 2019, p. 85).

No caso do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, observamos que sua organização curricular apresenta 48 disciplinas para cursar, durante 4 anos e meio de curso, entre disciplinas obrigatórias e optativas. Dessas 48, apenas duas (2) das optativas, e três (3) das obrigatórias são citadas como responsáveis por trabalhar questões relacionadas à Lei 10.639/03, História da Fronteira Sul, Ensino de História I e Ensino de História II. Abaixo apresentamos as imagens da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFFS - *Campus* Erechim para observar o que estamos indicando

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Matriz curricular

Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura *Campus* Erechim						Atividades*							Vigência a partir de 2018.1	
						Aulas presenciais			Aulas não presenciais	Estágio	Extensão	Pesquisa		
Fase	**Nº**	**Domínio**	**Código**	**Componente Curricular**	**Créditos**	Teórica	Prática	PCCr**					**Horas**	**Pré-req**
1ª fase	Eixo-formativo: **Pedagogia e Fundamentos da Educação**													
	01	ES	GCH830	A Pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo	4	50		10					60	
	02	ES	GCH831	Filosofia da educação	4	50		10					60	
	03	ES	GCH832	História da educação	4	50		10					60	
	04	CM	GCH291	Introdução ao pensamento Social	4	60							60	
	05	CM	GCH290	Iniciação à prática científica	4	60							60	
Subtotal					**20**			**30**					**300**	
2ª fase	Eixo-formativo: **Educação e Sociedade**													
	06	CM	GLA104	Produção textual acadêmica	4	60							60	
	07	CM	GEX210	Estatística Básica	4	60							60	
	08	CX	GCH806	Políticas educacionais	4	50		10					60	
	09	CX	GCH804	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação	4	50		10					60	
	10	CM	GEX208	Informática básica	4	60							60	
Subtotal					**20**			**20**					**300**	
3ª fase	Eixo-formativo: **Educação e Escola**													
	11	ES	GLA229	Alfabetização	4	50		10					60	
	12	ES	GCH1084	Currículo e avaliação	4	50		10					60	

Figura 6: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim. Fonte: Acervo da autora

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura *Campus* Erechim						Atividades*							Vigência a partir de 2018.1	
						Aulas presenciais			Aulas não presenciais	Estágio	Extensão	Pesquisa		
Fase	**Nº**	**Domínio**	**Código**	**Componente Curricular**	**Créditos**	Teórica	Prática	PCCr**					**Horas**	**Pré-req**
	13	CX	GCH805	Didática geral	4	50		10					60	
	14	CX	GCH807	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	4	50		10					60	
	15	ES	GCH1085	Sociologia da educação	4	50		10					60	
Subtotal					**20**			**50**					**300**	
4ª fase	Eixo-formativo: **Sujeitos e processos de ensino e aprendizagem na infância**													
	16	ES	GCH1093	Infância(s) e cultura infantil	5	60		15					75	08, 09 e 14
	17	ES	GCH1094	Gestão e organização escolar	4	50		10					60	
	18	CX	GCH809	Educação inclusiva	4	50		10					60	
	19	ES	GLA234	Ensino da língua portuguesa	4	50		10					60	11e 13
	20	ES	GCH1095	Psicologia da educação	5	60		15					75	14
Subtotal					**22**			**60**					**330**	
5ª fase	Eixo-formativo: **A docência na escola**													
	21	ES	GCH1096	Educação infantil	5	60		15					75	16
	22	CX	GCH808	Estágio curricular supervisionado – gestão escolar	6	60				30			90	17
	23	ES	GEX775	Ensino de matemática I	4	50		10					60	13
	24	ES	GLA235	Ensino de arte	5	60		15					75	13
	25	ES	GLA236	Literatura infantojuvenil	5	50	10	15					75	
Subtotal					**25**		**10**	**55**					**375**	
6ª	Eixo-formativo: **prática pedagógica e fundamentos metodológicos**													

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - *Campus* Erechim - 68

Figura 7: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim. Fonte: Acervo da autora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

UFFS

Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura *Campus* Erechim						Atividades*							Vigência a partir de 2018.1	
						Aulas presenciais			Aulas não presenciais	Estágio	Extensão	Pesquisa		
Fase	**Nº**	**Domínio**	**Código**	**Componente Curricular**	**Créditos**	Teórica	Prática	PCCr**					**Horas**	**Pré-req**
fase	26	ES	GCH1097	Estágio em educação infantil	11	60				105			165	13, 16, 21, 24 e 25
	27	ES	GCH1098	Ensino de geografia I	2	25		05					30	13
	28	ES	GCH1135	Ensino de história I	2	25		05					30	13
	29	ES	GEX778	Ensino de matemática II	4	45		15					60	13 e 23
	30	ES	GCH1136	Ensino de educação Física	4	45		15					60	13
	31	ES	GCB351	Ensino de ciências I	2	25		05					30	13
	32	ES	GCH1137	Educação de jovens e adultos	4	35	10	15					60	
Subtotal					**29**		**10**	**60**					**435**	
7ª fase	Eixo-formativo: **Metodologias para o ensino e aprendizagem**													
	33	ES	GCB352	Ensino de ciências II	4	45		15					60	13, 31
	34	ES	GCH1140	Ensino de história II	4	45		15					60	13, 28
	35	ES	GCH1139	Ensino de geografia II	4	45		15					60	13, 27
	36	ES	GCH1138	Pesquisa em educação	7	60	25	20					105	
	37	ES	GCH1141	Estágio em anos iniciais do ensino fundamental I	6	60				30			90	11, 13, 16, 19, 20, 24, 25, 29 e 30
Subtotal					**25**		**25**	**65**					**375**	
	Eixo-formativo: **A docência nos anos iniciais do ensino fundamental**													
	38	ES	GCH1142	Estágio em anos iniciais do ensino	8	60				60			120	16,19,20

Figura 8: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim. Fonte: Acervo da autora

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura *Campus* Erechim						Atividades*							Vigência a partir de 2018.1	
						Aulas presenciais			Aulas não presenciais	Estágio	Extensão	Pesquisa		
Fase	**Nº**	**Domínio**	**Código**	**Componente Curricular**	**Créditos**	Teórica	Prática	PCCr**					**Horas**	**Pré-req**
				fundamental II										,24,25,29,30,37
	39	CX	GLA211	Língua brasileira de sinais – Libras	4	45		15					60	
	40	ES	GCH1033	Educação popular e processos educativos não-formais	4	40		20					60	
8ª fase	41	ES		Optativa I	4	60							60	
	42	ES	GCH1143	Trabalho de conclusão de curso I	4	50		10					60	36
Subtotal					**24**			**45**					**360**	
	Eixo-formativo: **Saberes da docência e da pesquisa**													
	43	CM	GCH292	História da Fronteira Sul	4	60							60	
	44	CM	GCS238	Meio ambiente, economia e sociedade	4	60							60	
9ª fase	45	ES	GCH1144	Trabalho de conclusão de curso II	4	45		15					60	42
	46	ES		Optativa II	4	60							60	
	47	ES		Optativa III	4	60							60	
Subtotal					**20**			**15**					**300**	
Subtotal Geral					**205**			**400**					**3075**	
Atividades curriculares complementares					14								210	
Total Geral					**219**								**3285**	

Quadro 8 – Matriz curricular do curso de Pedagogia, *campus* Erechim
*Atividades descritas conforme previsto no Art. 14 do atual Regulamento da Graduação da UFFS:

Figura 9: Imagem da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim. Fonte: Acervo da autora.

REPRESENTAÇÃO VERTICAL E HORIZONTAL DA MATRIZ CURRICULAR – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

	EIXO PEDAGOGIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	EIXO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	EIXO EDUCAÇÃO E ESCOLA	EIXO SUJEITOS E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA	EIXO A DOCÊNCIA NA ESCOLA	EIXO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	EIXO METODOLOGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM	EIXO A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	EIXO SABERES DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA
1º SEMESTRE	01 - A Pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo – 4 CR	06 - Produção textual acadêmica – 4 CR	11 - Alfabetização – 4 CR	16 - Infância(s) e cultura infantil – 5 CR PRÉ-REQ. 08, 09, 14	21 - Educação infantil – 5 CR PRÉ-REQ.16	26 - Estágio em educação infantil – 11 CR PRÉ-REQ.13, 16, 21, 24 e 25	33 - Ensino de ciências II – 4 CR PRÉ-REQ.13 -31	38 - Estágio em anos iniciais do ensino fundamental II – 8 CR PRÉ-REQ. 16, 19, 20, 24, 25, 29 e 30 e 37	43 - Historia da Fronteira Sul – 4 CR
2º SEMESTRE	02 - Filosofia da educação – 4 CR	07 - Estatística básica – 4 CR	12 - Currículo e avaliação – 4 CR	17 - Gestão e organização escolar – 4 CR	22 - Estágio curricular supervisionado – gestão escolar – 6 CR PRÉ-REQ.17	27 - Ensino de geografia I – 2 CR PRÉ-REQ.13	34 - Ensino de história II – 4 CR PRÉ-REQ.13-28	39 - Língua brasileira de sinais – Libras – 4 CR	44 - Meio ambiente, economia e sociedade – 4 CR
3º SEMESTRE	03 - História da educação – 4 CR	08 - Políticas educacionais – 4 CR	13 - Didática geral – 4 CR	18 - Educação inclusiva – 4 CR	23 - Ensino de matemática I – 4 CR PRÉ-REQ.13	28 - Ensino de história I – 2 CR PRÉ-REQ.13	35 - Ensino de geografia II – 4 CR PRÉ-REQ.13-27	40 - Educação popular e processos educativos não-formais – 4 CR	45 - Trabalho de conclusão de curso II – 4 CR PRÉ-REQ 42
4º SEMESTRE	04 - Introdução ao pensamento Social – 4 CR	09 - Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação – 4 CR	14 - Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano – 4 CR	19 - Ensino da língua portuguesa – 4 CR PRÉ-REQ.11-13	24 - Ensino de arte – 5 CR PRÉ-REQ.13	29 - Ensino de matemática II – 4 CR PRÉ-REQ.13-23	36 - Pesquisa em educação – 7 CR	41 - Optativa I – 4 CR	46 - Optativa II – 4 CR
5º SEMESTRE	05 - Iniciação à prática científica – 4 CR	10 - Informática básica – 4 CR	15 - Sociologia da educação – 4 CR	20 - Psicologia da educação – 5 CR PRÉ-REQ.14	25 - Literatura infantojuvenil – 5 CR	30 - Ensino de educação Física – 4 CR PRÉ-REQ.13	37 - Estágio em anos iniciais do ensino fundamental I – 6 CR PRÉ-REQ.11, 13, 16, 19, 20, 24, 25, 29 e 30	42 - Trabalho de conclusão de curso I – 4 CR PRÉ-REQ.36	47 - Optativa III – 4 CR
6º SEMESTRE						31 - Ensino de ciências I – 2 CR PRÉ-REQ.13			

Figura 10: Representação da Matriz Curricular do curso de Pedagogia Licenciatura - UFFS Campus Erechim. Fonte: Acervo da autora.

Em análise anterior, apontamos que as matérias obrigatórias têm pouca bibliografia específica sobre a temática exigida pela Lei 10.639/03, assim como chamamos atenção para o fato de que por mais que a bibliografia apareça na ementa ela pode ou não ser utilizada durante o semestre letivo. Como vimos com Grada Kilomba (2019), Silvio Almeida (2020), Nilma Lino Gomes (2012), José Jorge de Carvalho (2019), Sueli Aparecida Carneiro (2005) e demais autores citados durante este estudo, os efeitos do colonialismo é tão forte na nossa sociedade que a invisibilidade quanto à temática *relações étnico-raciais, História da África, história da cultura afro-brasileira* acontece quase que de maneira inconsciente e natural. É preciso muita desconstrução, profissionalismo, domínio e conhecimento de conceitos sobre a estrutura racista e empenho do profissional que ministra tais disciplinas para incluir os saberes subtraídos ao longo do processo de dominação colonial.

> [...] pôr em prática a educação das relações étnico-raciais diz respeito a muito mais do que a inclusão de componentes curriculares nos cursos de licenciatura e nas escolas de educação básica. Para que isso aconteça, é preciso fazer mais do que incluir a temática em apenas uma disciplina no currículo e na prática docente. Faz-se necessário uma mudança no fazer pedagógico, redimensionando os olhares para um trabalho voltado para a valorização da história e cultura desses povos. Tal ação exige que a escola e instituição estejam dispostas a romper paradigmas e vivenciar dentro do cotidiano, experiências de vida e práticas culturais voltadas para a valorização (Silva *et al.*, 2019, p. 86).

Quanto às disciplinas optativas, *Educação Escolar Indígena e Educação para as Relações étnico-raciais e Educação Intercultural*, observamos que a bibliografia que aparece na ementa contempla muito das propostas que o componente propõe. Porém, fica a questão apontada por Silva *et al.* (2019) sobre ofertar disciplinas optativas, o que coloca o estudante diante da escolha, ou seja, se esse conteúdo não for do interesse do graduando ele não vai escolher cursar tal optativa, e essa escolha caracteriza a falta de discussão relativa à temática. E é essa ausência que, para os autores, contribui para que o futuro professor adote um comportamento de desinteresse ou invisibilidade sobre a temática dentro de sala de aula, destruindo todo histórico de luta e conquista dos movimentos negro e indígena na sociedade brasileira.

> Embora consideremos importante a presença de disciplinas que contemplem tal questão, é preciso reconhecer que ainda não são o bastante para a formação de profissionais e principalmente, futuros professores capacitados e preparados para abordar a temática de forma crítica e reflexiva no ambiente escolar tendo em vista que a carga horária é muito pequena e são poucas aquelas que oferecem a prática como um momento para execução da práxis pedagógica (Silva *et al.* , 2019, p. 85).

Considerando as ideias dos autores e o estudo sobre os referenciais disponibilizados na matriz curricular do curso de pedagogia, ressaltamos que existe a necessidade de rever essa organização curricular e inserir mais produções acadêmicas sobre a temática e incluir nelas as

produções de intelectuais negros para atender as demandas da Lei 10.639/03 de forma significativa. A matriz curricular apresenta discussões relevantes, porém tem como principal fonte de saber o intelectual branco. Desse modo, vale também ressaltar que, por mais que a bibliografia apareça na ementa, não significa que ela será utilizada durante o semestre letivo.

Podemos assinalar, com base nas pesquisas do Geledés e Instituto Alana (2023) e de Araujo (2021), as dificuldades de implementação da lei nas instituições de Ensino Básico, o que significa que cada vez menos os professores que atuam nessa área da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio sabem sobre essa temática. Isso aponta para uma lacuna da Universidade no que se refere ao processo de formação de professores para as questões étnico-raciais.

O Parecer CNE/CP 03/2004 é incisivo quando responsabiliza a formação dos professores e professoras nos Cursos de Licenciatura como espaço para incluir tais conteúdos em seus diferentes cursos. Ao estudar a organização curricular do curso de Pedagogia enfatizamos a importância de descolonizar esse currículo e acolher outros saberes para assim formar um profissional comprometido e com domínio teórico sobre a temática exigida pela Lei 10.639.

Nessa direção, Monteiro *et al.* (2020), diz que é relevante uma compreensão ampla da Lei 10.639/03 e uma ampliação da mesma, que vise reposicionar os negros e negras no mundo da educação, contribuindo para construção positiva de sua identidade e trajetória social. Para os autores, admitir a dimensão política dos currículos e a "colonialidade do poder" que influencia a construção desse documento permite superar a ideia de saber-poder centralizado na figura do homem branco, possibilitando a afirmação e consolidação de identidade de diversos tipos sujeitos em seus diferentes tipos de raça e etnia. Certamente, cabe ao ensino universitário potencializar uma experiência qualificada através dos debates e estudos promovidos nessas disciplinas. Algo que tende a ser benéfico para promoção de uma práxis pedagógica que aponta para a superação das práticas de opressão ainda muito presentes no currículo tradicional e que refletem valores de uma sociedade estruturalmente racista.

Para os autores, é preciso pensar no ensino universitário como um espaço-tempo de produção de conhecimentos epistemologicamente afinados com a superação das estruturas de opressão, que será reproduzido em maior ou menor escala na sala de aula da Educação Básica. Nesse sentido, conforme Monteiro *et al.* (2020), é preciso não apenas o domínio de conteúdo sobre as relações étnico-raciais, mas reconhecimento da existência internalizada de preconceitos e a busca pela superação. Algo que envolve trabalho sobre currículo, e não apenas conteúdos explícitos, mas também sobre o que está oculto. Uma educação para

superação dos preconceitos tem de ser um processo de construção de empatia, que passa pela superação da visão estereotipada e exótica dos sujeitos que são reproduzidas muitas vezes em muitos recursos didáticos, expressões racistas cotidianas. Com relação ao estudo realizado sobre o currículo do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, percebemos que este precisa ser revisto, pois uma Universidade que se diz popular, pelo que está expresso na matriz curricular do curso, mantém uma formação nos moldes de saber colonial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa temática de pesquisa objetivou estudar: De que forma o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim incorporou na sua estrutura curricular conteúdos sobre a educação para as relações étnico-raciais exigidos pela Lei 10.639/ 03. Buscamos observar como a Universidade se organizou para contribuir na formação profissional de professores engajados na luta antirracista. Que conteúdos, debates, reflexões sobre a temática o curso vem desenvolvendo desde o momento da aprovação da lei. Quais componentes curriculares são responsáveis por esse debate, e que bibliografias contemplam o assunto.

Partimos de uma análise documental em que estudamos o Projeto Pedagógico do curso, escrito que continha as informações que precisávamos para realizar a pesquisa. Priorizamos as informações mais gerais do curso e a parte sobre a organização curricular. A leitura do documento contribuiu para conhecermos o histórico de formação da Universidade Federal aqui na região, as propostas do curso de Pedagogia e principalmente estudo e análise da matriz curricular, com foco nos componentes curriculares responsáveis pela discussão da temática educação para as relações étnico-raciais e suas ementas. Não estamos tratando em nosso trabalho de uma reflexão inédita, mas, ao utilizar estudos semelhantes já realizados, pensamos a forma como o curso de Pedagogia da UFFS - Campus Erechim, que se diz pública e popular, incorporou e tem realizado o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana; luta dos negros no Brasil; o negro na formação da sociedade nacional e suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

Apresentamos como reflexão inicial alguns pontos sobre a Lei 10.639/03, processo de reivindicação e como ela foi sendo incorporada nas instituições de ensino ao longo desses 21 anos. Chamamos atenção, em nota de rodapé, que a lei foi sendo reestruturada para atender demandas dos movimentos Negro e Indígena, e em 2008 a Lei 10.639 foi alterada pela Lei 11.645[6], com intuito de incluir a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura dos povos

6 LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.
Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da

indígenas. Mesmo com essa alteração, a Lei 10.639/03 é um marco da luta antirracista e uma referência dentro da legislação brasileira, porque foi uma conquista que teve a participação da população negra através de militantes e intelectuais negros e outros engajados nessa proposta.

Observamos através da pesquisa: Lei 10.639: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, realizada pelo Geledés e Instituto Alana publicada em 2023, e com o texto de Araujo (2021) que o cenário de implementação da lei é crítico em virtude da resistência das instituições para implementar a temática. Portanto, há uma necessidade de estar vigilante para cobrar que ela seja inserida nesses espaços. Através dessa reflexão, percebemos que a dificuldade para trabalhar as questões étnico-raciais nas escolas vai além da força legal; esbarra em uma estrutura racista estabelecida ao longo do processo de colonização.

Nessa direção, utilizamos as ideias de Silvio Almeida (2020) para pensar questões sobre o racismo estrutural e como ele acontece dentro das instituições. No nosso caso, buscamos refletir sobre a instituição de ensino, a Universidade. A concepção de racismo estrutural para Almeida (2020) está ligada a uma ordem social com imposições de regras e padrões racistas. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas e privadas depende da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e a existência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

Entendemos, com auxílio de Almeida (2020), que o entrave na aplicação da temática dentro do ensino escolar básico, é resultado do racismo estrutural manifestado dentro das instituições de Educação Superior. As manifestações de racismo nas instituições, para Grada Kilomba (2019), decorrem do chamado silencimento e, para Sueli Aparecida Carneiro (2005), se caracteriza através do chamado epistemicídio. Para Kilomba (2019), o silencimento das

---

história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad

pessoas negras acontece através da falta de espaço para fala de estudantes negros e negras, da não presença de professores negros e negras, da não valorização do que é produzido teoricamente por teóricos negros e negras, através do não conhecimento da história da população negra, seus reis, rainhas, líderes e intelectuais. Entendemos, pelo que a autora aponta que silenciar é uma forma de manter a estrutura racial excludente onde o grupo de pessoas brancas continua dominando e construindo regras e padrões de maneira universal na sociedade. Dito de outra forma, o epistemicídio, que para Carneiro (2005), é o sistema de expropriação do sujeito negro como autor de conhecimento, de cultura e de ciências, é o processo de rejeição de seus saberes, colocando-os apenas na condição servil.

Diante desse contexto estrutural racista, existe a necessidade de pensar além, pois, se há uma dificuldade de aplicar a Lei 10.639 nas escolas de Ensino Básico, há uma falha na formação profissional dos professores que atuarão nas instituições de ensino, de modo que é relevante refletir e questionar: como a Universidade está apresentando essa temática para seus graduandos? Que conteúdos a Universidade oferece para formar professores com conhecimento capaz de criar propostas que contemplem a educação para as relações étnico-raciais? Ou quais as reflexões relevantes para que, enquanto indivíduos condicionados a esse sistema excludente, possamos repensar, desconstruir e reconstruir essa forma de pensar, o nosso modo de estar e atuar nos espaços?

Ao longo da escrita, percebemos que a lei é resultado de lutas e reivindicações e ainda é uma discussão pautada por militantes, intelectuais e pessoas preocupadas com essa temática. Sendo assim, ao percebermos que o modo colonial de pensar o mundo ainda é parte fundante da sociedade e das instituições, o currículo, com seus saberes e conhecimentos definidos, é um território passível de dominação e alienação. Portanto, trata-se de um documento que precisa ser visto, revisto, questionado e reorganizado para atender às demandas sociais de direitos sociais. Em vista disso, nos detemos a observar a organização curricular que compete ao Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim. Realizamos a leitura do Projeto Pedagógico do Curso; destacamos alguns aspectos sobre o propósito do curso, sobre a formação do pedagogo. O documento salienta o compromisso com a superação das desigualdades educacionais; e compromisso com a formação de um profissional capaz de perceber o processo de exclusão e privilégios na realidade educacional e assim superar a explicação pela lógica mérito/culpa.

Está impresso nas páginas do PPC o interesse em formar profissionais comprometidos com a democratização e socialização do ensino, com a formação humana, com consciência sobre seu trabalho e campo de atuação, que promova ações educativas que vão ao encontro

das lutas reivindicatórias de direitos e cidadania para todos. Constatamos ainda que o currículo se constitui na perspectiva de presentificar as vozes que historicamente foram emudecidas. Considerando essa questão, estudamos como a matriz curricular do curso incorporou as demandas exigidas pela Lei 10.639/03, e como está colocada a temática educação para as relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional e suas contribuições (sociais, econômicas, culturais e políticas). A luta do Movimento Negro como uma política de reparação social para população negra busca a integração dos historicamente emudecidos.
Portanto, a lei exige propostas de ensino e ações educativas de valorização sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. E sendo interesse da Universidade presentificar as vozes que historicamente foram emudecidas, questionamos: como esses saberes estão sendo apresentados para seus discentes?

Ao observar a organização curricular, percebemos que o curso oferta 48 componentes curriculares em um tempo de formação de 4 anos e meio de curso, entre disciplinas obrigatórias e optativas. Dessas 48, apenas duas (2) das optativas: *Educação Escolar Indígena; Educação para as Relações étnico-raciais e Educação Intercultural*. Três (3) das obrigatórias, *História da Fronteira Sul, Ensino de História I e Ensino de História II*, são citadas como responsáveis para trabalhar questões relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira. As disciplinas obrigatórias apresentam poucas referências específicas para abordar as temáticas exigidas pela Lei 10.639/03, assim como as bibliografias citadas em sua maioria são escritas por intelectuais brancos.

O foco se concentra em leituras didáticas sobre como trabalhar o ensino de história na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Quanto à História da Fronteira Sul, a proposta está voltada para pensar o processo de povoamento da região, de modo que as referências estão organizadas para contemplar essa análise, ou seja, se o professor não tiver compromisso ético com a Lei 10.639/03 essa temática será secundária. Quanto às disciplinas optativas, *Educação Escolar Indígena e Educação para as Relações étnico-raciais e Educação Intercultural*, observamos que a bibliografia que aparece na ementa contempla muito das propostas que o componente propõe. Porém, fica a questão apontada por Silva *et al.* (2019): a oferta de disciplinas em caráter optativo coloca o estudante diante da escolha, de modo que, se esse conteúdo não for do interesse do graduando, ele não vai cursar tal CCR, e essa escolha caracteriza a falta de discussão relativa à temática. Para os autores, isso contribui para que o futuro professor adote um comportamento de desinteresse ou invisibilidade sobre a

temática dentro de sala de aula, destruindo todo histórico de luta e conquista dos movimentos negro e indígena na sociedade brasileira.

O documento afirma que o curso e a universidade são de caráter público e popular e buscam ações e propostas para que o futuro profissional compreenda e se sensibilize com causas históricas. E que o currículo em si se constitui na perspectiva de presentificar a voz dos historicamente excluídos. Ao aprofundar a leitura e analisar a matriz curricular, identificamos que existem algumas lacunas para serem preenchidas: das 48 matérias ofertadas apenas duas (2) optativas e três (3) obrigatórias são citadas como responsáveis por trabalhar questões relacionas a Lei 10.639/03. A maioria das referências bibliográficas apresentadas nas ementas é escrita por intelectuais não negros e essas análises já têm mais de 10 anos. Autoras e autores como: Silvio Almeida, Grada Kilomba, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Sueli Aparecida Carneiro, Lélia González, Bell Hooks não aparecem nas referências.

Sem querer desmerecer a importância da Universidade para nossa região e formação, buscamos com essa pesquisa apontar elementos que faltam para aprimorar as práticas pedagógicas sobre a temática *educação para as relações étnico-racial* que aparece no PPC do curso como pauta de debate para o curso de Pedagogia. Assim, esperamos que esse estudo contribua para fortalecer estratégias e ações antirracistas dentro do curso e na Universidade. O PPC menciona a importância de trabalhar a temática de acordo com a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/2004, porém sua organização curricular ainda bem focada em produções de intelectuais brancos nos diz o contrário.

Entendemos que a matriz curricular, ao que compete aos CCRs citados, é bem eurocêntrica, pois quando trata a temática é pela perspectiva do intelectual branco. Atentamos à lei sendo aprovada em 2003 e o PPC elaborado em 2018 deveria apresentar nas ementas das referidas disciplinas mais autores negros, mais discussões voltadas para a estrutura racista que forma nossa sociedade. Diante disso, arriscamos dizer que não basta citar nas ementas as palavras: *Educação das Relações Étnico-Raciais, história afrodescendente* como temática das disciplinas. É imprescindível apresentar aos graduandos debates e reflexões sobre o que é racismo, desigualdade, exclusão, preconceito. Esses conceitos são cruciais para entender a importância de descolonizar o currículo escolar, de trabalhar a representatividade negra em sala de aula, de acolher a criança negra e inseri-la em todas as atividades; a importância de ter uma escola com espaço físico e profissionais qualificados. Entender que houve um processo de desumanização, um processo de exclusão das pessoas negras, e que a forma como os educadores trabalham tais questões pode contribuir para manter essa estrutura racista e excludente é de suma importância. E, claramente, não fixar debate somente sobre esses

conceitos. Apresentá-los aos estudantes, mas também apresentar possibilidades para transgredir o que está posto como "norma".

Ao identificar lacunas durante o processo de pesquisa, percebemos que existe a necessidade de reorganizar a estrutura curricular para melhor atender as demandas da lei. Consideramos que é preciso causar o desconforto de apresentar debates que façam discentes e docentes do curso perceber o quão racistas podem ser em suas atitudes e didáticas. Se as pessoas perceberem os racismos cotidianos dentro da Universidade iniciaremos os primeiros passos para a caminhada decolonial que contribuirá na sala de aula do Ensino Básico.

Como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e demais relatores especificam no parecer CNE/CP,

> Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004).

O não trabalhar as relações étnico-raciais arrisco dizer, parte do princípio que a branquitude que ocupa em grande maioria o espaço acadêmico não tomou para si a responsabilidade de fazer sua parte. Como diz Almeida (2020), não quer ser destituída desse lugar sagrado de detentor do saber, não quer abrir mão de seus privilégios, e inconsciente ou conscientemente considera que falar das relações étnico-raciais é "coisa de gente preta" e que esse assunto é menos importante que a didática pela perspectiva dos grandes pensadores europeus, norte-americanos brancos.

Mais do que a temática Educação para as relações étnico-raciais ser citada no PPC ou aparecer como optativa na matriz curricular do curso é importante que práticas pedagógicas cotidianas sejam realizadas nos componentes curriculares do curso em forma de discussão, leituras e reflexões de modo a indicar formas de ser, saber e existir nos diferentes campos de conhecimentos e domínios. É imprescindível que todos os campos de conhecimento tenham referencias da cultura africana e afro-brasileira. Todas as CCRs do curso deveriam apresentar essa discussão de alguma forma, através de brincadeiras, musicalidades, reflexões sobre a infância negra na educação infantil, sobre a importância do cuidado, acolhimento e afetividade para com essa infância, sobre a importância da representatividade negra nas ilustrações que acompanham o cotidiano escolar. Essa temática não deve ser colocada apenas nas optativas, *Educação Escolar Indígena e Educação para as Relações étnico-raciais e Educação Intercultural*, ou nas obrigatórias, *História da Fronteira Sul, Ensino de História I e Ensino de História II*. É um tema amplo e obviamente impossível de abordar tudo nessas

cinco CCRs. Por isso, a importância de o corpo docente da Universidade olhar para suas propostas dentro de cada CCR e incluir essa temática com mais seriedade e valorização devida, pois trata-se da reivindicação de um grupo social desumanizado ao longo da história e que enfrenta o racismo estrutural criado para manter privilégios do homem e da mulher branca e seus descendentes.

Nessas últimas páginas do trabalho, como aluna negra da Universidade Federal da Fronteira Sul, defendo a importância dessa instituição de Ensino Superior na nossa região. A instituição possibilitou a entrada de inúmeros alunos da classe trabalhadora no Ensino Superior e apresentou uma formação voltada para o compromisso ético sobre a atuação do pedagogo. Porém, em 14 anos de trajetória dentro da Universidade pouco apresentaram sobre intelectuais e história do negro em que me vi representada.

Encontrei inúmeras dificuldades para alcançar o saber nos moldes eurocêntricos exigidos pelo corpo de professores desse espaço. Foram poucos que tiveram a sensibilidade e humanidade, a pedagogia engajada, de acolher o que eu sabia e me ajudar a crescer intelectualmente. A Universidade parte como, diz Carvalho (2019), de um currículo eurocentrado em que a branquitude domina todos os campos de saber e isso precisa ser revisto. Uma Universidade que quer se afirmar como pública e popular precisa repensar esse currículo eurocêntrico e a forma como os docentes apresentam ou escutam apontamentos de alunas e alunos negros/negras e indígenas, como eu, no contexto do curso de pedagogia da UFFS.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARAUJO, Leonor Franco. A lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que comemorar? **Redoc**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, maio/ago 2021.

ARROYO, Miguel. Disputas pela autoria criativa docente. In **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, Petrópolis, 2011.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Sueli Aparecida; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.630/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Despacho do Ministério, publicado no Diário Oficial da União de 19/05/2004. Resolução nº1, 17 de junho de 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Feusp, 2005.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Org. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Domingues, P. (2005). O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos** , 6 (10), 16. https://doi.org/10.7146/dl.v6i10.113653

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade.** Org. Minayo, M. C. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Org. Flavia Rios, Márcia Lima. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques, **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão [et.al], 7º ed.revista - Campinas SP: Editora da Unicamp, 2013.

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

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A "revisão da bibliografia" em tese e dissertações: meus tipos inesquecíveis o retorno. In. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** São Paulo: Cortez editora, 2002, p. 355-365.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019e-Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: Fev./2024

MONTEIRO, Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas; SANTOS, Guilherme Celestino Souza; FILHO, Jair Barduni. As relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas na UEMG - Carangola: notas sobre a proposição de novas epistemologias críticas e construtivas. **Revista Pró-discente: caderno de produção acadêmico-científico.** Vitória-ES, v.26, n.1, p.50-70, jan./jun. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSSINI, Marilia Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação atirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura. Erechim, dezembro de 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e Modernidade/Racionalidade. Em: BONILLA, Heraclio (Org). **Os conquistados 1492 e a população indígena da Américas.** São Paulo: Hucitec, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, José Gimeno (org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: editora, Penso, 2013.

SILVA, Felipe de Lima; COSTA, Andressa Florcena da; SILVA, Thalita Pereira. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum,** Presidente Prudente, v.16, n.3, p.76-88 jul/set 2019.

SILVA, Hernani Francisco da. **Definições da branquitude**. Portal Geledés, 10/09/2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/definicoes-sobre-branquitude/

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUIDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423.

SILVA, Priscila Elisabete da; PASSOS, Ana Helena. Expressões da branquitude no ensino superior brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico** - n.230 - set./out. 2021 - bimestral.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: Contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de pesquisa**, v.46.n.159, p.158-182, jan./mar.2016.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de; FORTUNATO, Ivan. O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, Nº5, p.130-159, Edição Especial 2019.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de; FORTUNATO, Ivan. O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol.9, nº 5, p. 130-159, Edição Especial 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In. **Decolonialidade e pensamentos afrodiaspórico.** Organizadores. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. 2ed; 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VEIGA, Angélica G. **Grupo Cultura Popular: A cultura negra como Educação não Formal em Erechim**. Erechim, UFFS, 2023, Dissertação Mestrado.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa.** v. 44, n.151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

SITES ELETRÔNICOS VISITADOS

LIVE: **20 anos da lei 10639/2003: refletir o passado, esperançar o futuro.** Disponível em: https://www.youtube.com/live/NMlSPk-aXPI?feature=share.