



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAEd.
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANA ALICE FERREIRA BATISTA

**EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFCG: A PERSPECTIVA DO ALUNADO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

ANA ALICE FERREIRA BATISTA

**EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFCG: A PERSPECTIVA DO ALUNADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

ANA ALICE FERREIRA BATISTA

**EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFCG: A PERSPECTIVA DO ALUNADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof Dr. André Augusto Diniz Lira
Orientador – PPGED – UFCG

Prof. Dra Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Examinadora Interna – PPGED – UFCG

Dr. Edwirde Luiz Silva Camêlo
Examinador Externo – UEPB

Prof. Dr. Paulo Matias Figueiredo Júnior
Examinador externo – UFCG

CAMPINA GRANDE – PB
2020

Dedico este trabalho a minha mãe e a minha filha Sofia, as pessoas mais importantes na minha vida. Sei da grandeza do amor de vocês por mim, assim como sei da infinidade do amor que sinto por vocês. Nenhum amor se compara ao amor de uma mãe.

AGRADECIMENTOS

Ser grato é muito importante em todos os relacionamentos humanos. Há sempre algo para agradecer. Portanto, serei eternamente grata pela conquista do título de mestra em Educação a um conjunto de pessoas.

O primeiro agradecimento não podia ser diferente. Agradeço a Deus, ser supremo, perfeito, que me ama e cuida de mim, me entende sem ter dado nenhuma explicação. Obrigada Deus, tu és fiel, a tua benignidade é imerecida, tua graça me segurou em todo esse trajeto, e todas as vezes em que cai me ergueu e mostrou o teu amor por mim.

A minha filha Sofia, razão de me fazer acreditar e lutar por um mundo melhor. Agradeço filha, por ter suportado minha ausência, nesses dois anos em que te deixava e percorria 380km de ônibus para alcançar meu sonho. Tudo o que faço é pensando no melhor para você. Te amo muito, filha amada.

Ao meu esposo, pela ajuda nos cuidados com a nossa filha, pela paciência e companheirismo, obrigada pela ajuda e parceria. Eu também te amo muito.

Agradeço ao meu pai (*in memoriam*), sempre lembrarei do senhor, foste para o Pai muito cedo.

Ao meu orientador André Augusto Diniz Lira, fostes muito mais do que um orientador. Sem o senhor não teria sequer começado, fostes meu maior companheiro nesta jornada. Incessantemente, mesmo em momentos difíceis, não hesitou, varou madrugadas em ocasiões de descanso, período de férias, enfim, obrigada professor. O senhor faz parte de um dos trechos mais difíceis e, ao mesmo tempo, mais bonitos da minha vida.

A minha mãe, maior incentivadora de tudo na minha vida, és preciosa, e das coisas boas que conquisto na vida, a sua mão prevalece, professora por excelência, a maior e melhor professora de todas. Mãe! Você é valiosa demais!

Aos meus irmãos e irmãs, em nome da minha irmã Aldela, a qual também teve grande contribuição nesta conquista, e aos meus demais familiares e amigos de São José de Piranhas – PB e de Campina Grande – PB, meu muito obrigada. Ainda, uma pessoa merece um agradecimento especial, por essa conquista, a minha tia Aldenir, que me recebia toda semana em sua casa em Campina Grande –PB, fizeste a casa dela a minha, e cuidaste de mim como uma mãe. Muito obrigada tia, eu te amo!

Manifesto minha alegria e amor a terceira turma do Mestrado Acadêmico em Educação da UFCG, meus caros colegas, vocês foram essenciais nessa caminhada, juntos de fato, fomos mais fortes no objetivo de “Ser Mestres”. Há presentes que excedem o valor de diplomas e, sem citar nomes, afirmo que cada um de vocês foram presentes de Deus em minha vida. Que o Altíssimo Senhor os abençoe.

Aos professores do PPGE – UFCG, agradeço toda a didática, a teoria, o rigor necessário e os ensinamentos além da humanidade com que sempre me tratavam.

Agradeço à Genilda, na xerox, ao pessoal das barracas de lanches, aos porteiros, ao pessoal da limpeza, ao pessoal da coordenação e da secretaria do programa, a coordenação e secretaria do curso de pedagogia da UFCG, ao pessoal da biblioteca, todos vocês fazem educação e contribuíram de alguma forma para a minha formação e conquista.

Agradeço a Universidade Federal de Campina Grande –PB, aos cursos de Pedagogia de Campina Grande e Cajazeiras.

Agradeço aos meus professores da graduação no campus da UFCG em Cajazeiras, em nome da minha eterna professora e amiga, Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares.

Por fim, agradeço aqueles que tiveram o papel mais importante nesse estudo, os sujeitos da pesquisa, os estudantes de Pedagogia da UFCG, obrigada. Tenham a certeza de que vocês contribuíram para melhorar a educação da nossa Paraíba e até mesmo do nosso país.

RESUMO

Esta dissertação analisa o lugar que ocupa a educação para a diversidade étnico-racial nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFCG, considerando o ponto de vista de estudantes do Centro de Humanidades (CH) e do Centro de Formação de Professores (CFP), no contexto dos Projetos Pedagógicos Curriculares em curso. Buscamos analisar como os graduandos desses cursos apreenderam o que seja a “diversidade étnico-racial” como um conteúdo mais amplo da temática e a “educação para a diversidade étnico-racial” como um conteúdo específico. Em um universo de 509 (quinhentos e nove) sujeitos matriculados, no ano de 2019, em todos os períodos dos cursos, coletamos dados junto a 150 (cento e cinquenta) alunos (29,8% do universo). A participação dos cursos de Pedagogia do CFP e do CH foram respectivamente 28% e 32% do universo total de estudantes. Foi aplicado um questionário com perguntas objetivas, abertas e também Associações Livres de Palavras (ALP) com as expressões estímulo: “diversidade étnico-racial” e a “educação para a diversidade étnico-racial”. As análises realizadas foram a estatística descritiva e, por meio do Iramuteq, a análise da frequência e de co-ocorrência de palavras mais evocadas das ALPs e a Análise Hierárquica Descendente de uma questão aberta. As análises apontam, no geral, para uma dificuldade do curso de Pedagogia do CH na compreensão dos conteúdos relativos às temáticas em tela, provavelmente devido a uma estrutura curricular que não trata especificamente das mesmas. A diversidade étnico-racial é articulada, em ambos os cursos, pelas palavras: respeito, cultura, negro e preconceito. A “educação para a diversidade étnico-racial” é compreendida pelo curso de Pedagogia do CH principalmente pelas evocações respeito, cultura, direito. Entretanto, 54,1% dos estudantes do CH não conhece nenhuma lei sobre as temáticas e 11,5% não lembrou. Provavelmente, aproximam-se de um conhecimento do senso comum do que seja uma “educação para diversidade étnico-racial”. Os estudantes de Pedagogia do CFP a compreendem pelas evocações: respeito, cultura e conhecimento. O conhecimento se relaciona a questões mais práticas do ensino e uma abordagem mais propositiva. Consideramos, por fim, a importância de tratar mais diretamente, nos currículos de Pedagogia, a educação para a diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Formação acadêmica. Pedagogia.

ABSTRACT

This Dissertation analyzes the place that education for ethnic-racial diversity occupies in UFCG Pedagogy Degree Courses, considering the point of view of students from the Humanities Center (CH) and the Teacher Training Center (CFP), in the context of ongoing Curricular Pedagogical Projects. We seek to analyze how the graduates of these courses learned what “ethnic-racial diversity” is as a broader content of the theme and “education for ethnic-racial diversity” as a specific content. In a universe of 509 (five hundred and nine) subjects enrolled, in 2019, in all periods of the courses, we collected data from 150 (one hundred and fifty) students (29.8% of the universe). The participation of the Pedagogy courses of the CFP and CH were 28% and 32%, respectively, of the total universe of students. A questionnaire was applied with objective, open questions and also Free Word Associations (ALP) with the expressions stimulus: "ethnic-racial diversity" and "education for ethnic-racial diversity". Analyzes performed were descriptive statistics and, through Iramuteq, the analysis of the frequency and co-occurrence of the most evoked words of the ALPs and the Descending Hierarchical Analysis of an open question. The analyzes point, in general, to a difficulty of the CH Pedagogy course in understanding the contents related to the themes on screen, probably due to a curricular structure that does not specifically deal with them. The ethnic-racial diversity is articulated, in both courses, by the words: respect, culture, black and prejudice. The “education for ethnic-racial diversity” is understood by the Pedagogy course of the CH mainly by the evocations of respect, culture, law. However, 54.1% of CH students do not know any law on the themes and 11.5% did not remember. Probably, they come close to a common sense knowledge of what an “education for ethnic-racial diversity” is. Pedagogy students at CFP understand it through the evocations: respect, culture and knowledge. Knowledge relates to more practical teaching issues and a more purposeful approach. Finally, we consider the importance of dealing more directly, in Pedagogy curricula, education for ethnic-racial diversity.

Keywords: Ethnic-racial diversity. Academic education. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de Palavras do CH “Diversidade ético-racial”.....	83
Figura 2 – Análise da Similitude do CH sobre Diversidade Étnico-Racial.....	84
Figura 3 – Nuvem de Palavras CFP “Diversidade Ético-Racial”	87
Figura 4 – Árvore Máxima do CFP “Diversidade Étnico-Racial”	89
Figura 5 – Nuvem de Palavras do CH “Educação para a Diversidade Étnico-Racial” ..	90
Figura 6 – Árvore Máxima do CH “Educação para a Diversidade Étnico-Racial”	90
Figura 7 – Nuvem de Palavras do CFP sobre “Educação para a Diversidade Étnico-Racial”	92
Figura 8 – Árvore Máxima do CFP “Educação para a Diversidade Étnico-Racial”....	93
Figura 9 – Dendograma da classificação hierárquica descendente.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes da pesquisa por curso e turno.....	67
Gráfico 2 – Distribuição de participantes da pesquisa por curso e sexo.....	67
Gráfico 3 – Avaliação do estudo das "relações étnico-raciais" na trajetória escolar por curso.....	72
Gráfico 4 – Avaliação do estudo sobre a "diversidade étnico-racial" na formação em Pedagogia por curso.....	74
Gráfico 5 – Lembrança de disciplinas que trataram sobre a diversidade étnico-racial por curso de Pedagogia.....	75
Gráfico 6 – Avaliação do estudo sobre "Educação para diversidade étnico-racial" em Pedagogia por curso.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universo e distribuição dos participantes da pesquisa.....	66
Quadro 2 – Disciplinas lembradas pelos estudantes de Pedagogia do CH que trabalharam com a diversidade étnico-racial.....	75
Quadro 3 – Disciplinas lembradas pelos estudantes de Pedagogia do CFP que trabalharam com a diversidade étnico-racial.....	76
Quadro 4 – Percentagem de conhecimento de Leis ou documentos sobre educação para diversidade étnico-racial.....	80
Quadro 5 – Palavras evocadas por Pedagogia/CH com o estímulo diversidade-étnico racial.....	82
Quadro 6 – Palavras evocadas por Pedagogia/CFP com o estímulo diversidade-étnico racial.....	86
Quadro 7 – Palavras evocadas por Pedagogia/CFP com o estímulo "educação para diversidade-étnico racial".....	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFC	Análise Fatorial de Correspondência
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CCTA	Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEEI	Centro de Engenharia Elétrica e Informática
CES	Centro de Educação e Saúde
CF	Constituição Federal
CFP	Centro de Formação de Professores
CH	Centro de Humanidades
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CSTR	Centro de Saúde e Tecnologia Rural
CTRN	Centro de Tecnologia e Recursos Naturais
DCNERER	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GPESCE	Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação da UFCG
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IRAMUTEQ	<i>Interface de R les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de Cajazeiras
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Os cursos de Pedagogia no Brasil	22
1.2 Contexto atual	25
1.3 A UFCG e seus cursos de Pedagogia do Centro de Humanidades (CH) e do Centro de Formação de Professores (CFP)	27
1.3.1 A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	27
2 DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AOS DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	31
2.1 Mais que esquecidos: os indígenas no Brasil	31
2.1.1 No pêndulo do retrocesso: movimento indígena e educação escolar indígena...	31
2.1.2 Os indígenas no Brasil: conquistas legais e impasses.....	34
2.2 Outros esquecidos resistentes	36
2.2.1 O movimento negro e a educação	36
2.2.2 Conquistas legais	38
2.3 Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais	43
3 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	45
3.1 Conceitos fundantes	45
3.1.1 Raça	45
3.1.2 Racismo	46
3.1.3 Etnia	48
3.1.4 Relações étnico-raciais	49
3.1.5 Ressignificação	50
3.2 Educação para a diversidade étnico-racial	51
3.2.1 Preconceito Étnico-Racial e a escola	52
3.2.2 Educação antirracista	56
4 A PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	61
4.1 Currículo e Diversidade	61

4.2 Fundamentos metodológicos	65
4.2.1 Participantes da pesquisa	65
4.2.2 Instrumentos de produção de dados	68
4.2.3 Análise de dados	69
5 O ESTUDO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: DA TRAJETORIA ESCOLAR À EDUCAÇÃO SUPERIOR	71
5.1 Relações Étnico-Raciais na trajetória escolar dos participantes da pesquisa	71
5.2 As questões étnico-raciais nos cursos de Pedagogia da UFCG	73
6 A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA PERPECTIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFCG	81
6.1 Diversidade étnico-racial é... ..	81
6.2 Educação para a diversidade étnico-racial é... ..	89
7 PARA ALÉM DO RESPEITO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	107

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFCG: A PERSPECTIVA
DO ALUNADO**



Ana Alice Ferreira Batista

@gabferreira.a

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver uma discussão sobre a temática étnico-racial na formação docente não é uma tarefa fácil, pelo contrário, ainda é um dos obstáculos a ser enfrentado constantemente. Embora reconheçamos conquistas legais e sociais, os cursos de formação ainda não oportunizam uma reflexão maior sobre essa temática (FEITOSA, 2012; TRINIDAD, 2012; SOUZA, 2013).

No cenário de avanços, uma série de documentos governamentais foi fundamentando paulatinamente um conjunto de mudanças necessárias à educação nacional. Isso, todavia, deve ser compreendido no contexto de ações prévias que possibilitaram essas mudanças, inclusive as ações dos movimentos sociais. E nos últimos anos infelizmente, em tão pouco tempo, temos vivido retrocessos históricos inimagináveis depois de tantas conquistas.

As conquistas foram paulatinas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), introduziram a temática da pluralidade cultural, através dos temas transversais, enfatizando a formação humana que compõe o nosso país (BRASIL, 1997). Os PCNs evidenciam a nossa diversidade étnica, reconhecendo nossa multiplicidade identitária e os entraves por conta das relações de discriminação e exclusão social, como se pode observar na citação abaixo:

[...] é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caiçara, caipira [...]. Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania (BRASIL, 1997, p. 15).

Os PCNs exprimem orientações e fundamentos necessários para reconhecermos e vivenciarmos a pluralidade de nossa cultura, especificando os objetivos a serem alcançados durante todo o Ensino Fundamental. Salientamos que a falta da abordagem ou a desvalorização do outro, em qualquer que seja o ambiente social, reforça a discriminação e o preconceito que acentuam as desigualdades e a intolerância no nosso país.

É interessante ressaltar que algumas mudanças ocorridas são frutos de pressões internacionais e nacionais, inclusive do Movimento Negro que é um importante agente nas lutas e nas conquistas de direitos antes negados aos povos da etnia negra. Devido às lutas e as reivindicações, ocorridas ao longo do tempo, foi

implementada na educação brasileira a Lei 10.639/2003, em 2003¹, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 instituiu o estudo da cultura indígena no currículo escolar.

Essas Leis foram um marco histórico para a educação do nosso país. Entretanto, ainda hoje é um grande desafio da implementação para as escolas e para os profissionais envolvidos o que foi promulgado legalmente. De fato, como desfazer toda uma história negada, ocultada e ainda, legitimada como sendo verdadeira. Desde o princípio o olhar, a voz e a imagem positiva dos povos brasileiros foram a dos povos europeus, os brancos, sendo assim, como desnaturalizar, um preconceito arraigado em nossos livros, em nossas casas, pelas ruas ou nas igrejas. Essa lei marca conflitos a serem enfrentados até hoje, reconhecendo a desvalorização desses povos e, ao mesmo tempo, dando esperança de mudanças educacionais. Mas, para que mudanças ocorram precisamos desnaturalizar, desconstruir e ouvir nossas e outras vozes, pois se tratam de relações históricas de opressão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010) foram instituídas para realizar medidas e ações para orientar políticas públicas, institucionais e pedagógicas. Reconhecem que a valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros, depende de condições: físicas, materiais, intelectuais ou afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens. Fortalecem a necessidade que toda a comunidade escolar tem de apoio e valorização da diversidade étnico-racial que compõe o nosso país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reafirmam o reconhecimento da importância da diversidade, no currículo das instituições de Educação Infantil: “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26). Embora saibamos que, nessa etapa, devem ser iniciadas as práticas educativas voltadas para a diversidade étnico-racial salientamos a importância de se estender essas ações até o Ensino Superior.

Os avanços legais e uma maior abertura à temática da diversidade étnico-racial ainda não foram suficientes para superar a existência de práticas docentes e relações

¹ Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996.

interpessoais discriminatórias presentes no ambiente escolar e em nossa sociedade de modo geral. Além disso, ainda se constata uma taxa maior de fracasso escolar de crianças negras, considerando-se a evasão e o menor desempenho; resistência dos cursos de licenciatura em incorporar a temática, efeitos negativos na construção da identidade do aluno e da aluna negros (SANTOS, 2010; TELES, 2010; CANEN, 2011; GOMES, 2012). Nessa perspectiva, deparamo-nos frequentemente com situações de discriminação e preconceito, mesmo que veladamente. Os docentes não se sentem preparados para tratar o assunto ou mesmo alegam dificuldades no processo educativo (ROSEMBERG, 2012).

Vários pesquisadores que desenvolvem trabalhos sobre a temática da diversidade étnico-racial, no Brasil, demonstram uma maior visibilidade dessa no contexto educacional atual (PAIXÃO; ROSSETTO, 2011; GOMES 2012; SOUZA; PAIVA, 2013). Todavia, um dos grandes entraves na área educacional é que a própria escola termina por transformar desigualdades sociais em culturais, revelando assim, uma impossibilidade de mudanças e transformações efetivas (BOURDIEU, 1992). As mudanças necessárias, portanto, tem como obstáculo relações de poder cristalizadas.

Acrescenta-se que, historicamente, somos uma sociedade de origem escravocrata e que ainda se identifica com a cultura branca, fatores esses que ajudam a naturalizar e reforçar aspectos de uma sociedade que até o momento presente tem dificuldades em trabalhar uma educação mais igualitária. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores têm um papel crucial para fundamentar criticamente o olhar sobre as desigualdades raciais e a articulação com práticas alternativas de superação, de tal modo que a escola possa agir como uma agência transformadora das relações de opressão.

Portanto, para que o professor tenha possibilidades de utilizar práticas pedagógicas que auxiliem na construção e identidade racial dos seus alunos é necessário que ele tenha apropriação sobre o desenvolvimento deles como também sobre a diversidade étnico-racial.

De acordo com Feitosa (2012), o que se vê ainda representado na mídia, nos livros didáticos, nas literaturas infantis, nos desenhos animados e nas práticas escolares aplicadas até os dias de hoje, contribui para exclusão das crianças negras do ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se perceptível o descaso e as lacunas no ensino a respeito dos conhecimentos sobre os negros e sua cultura, resultando numa

primazia da cultura europeia, deturpando a imagem do negro ou construindo-a negativamente.

Silva (2007) discute sobre essas lacunas e sobre as dificuldades dos professores no processo de ensinar e aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Para essa autora, quando a criança ingressa na escola já traz consigo iniciado o processo de construção da identidade, a partir da convivência familiar, e se esta for preconceituosa, mesmo que seja uma família de negra, a própria criança demonstrará um comportamento aversivo aos colegas da mesma raça. Consequentemente, por não existir um reconhecimento de sua identidade, a criança negra não se verá representada socialmente.

Santos (2010) relata a escassez de materiais didáticos para o professor trabalhar a cultura negra na Educação Infantil. Chama atenção para a literatura infantil, em que quase não se tem muitos personagens negros. Entretanto, reconhecemos que essa realidade esteja mudando, uma vez que temos visto, principalmente na Educação Infantil, inovações com relação à literatura infantil e desenhos animados que vêm trazendo de forma positiva os negros.

Silva (2007) e Santos (2010) ressaltam que existem docentes que ainda têm demonstrado silenciamentos, preconceitos e desafios quando se deparam com trabalhar a diversidade étnico-racial. Esses dados revelam um ambiente escolar e uma escola ainda reprodutora das desigualdades étnico-raciais.

Em busca de mudanças sociais e novos conhecimentos, foram lançados os livros “População negra na Paraíba: Educação, História e Política”², que abordam a necessidade de mudanças no currículo escolar brasileiro, defendendo essa mudança como essencial no processo de enfrentamento do racismo. As edições mencionadas anteriormente tratam a educação como um instrumento de transformação do povo brasileiro, especificamente o povo paraibano. Os autores mostram as distorções e as necessidades do ensino da cultura africana a serem revistas no currículo de algumas instituições públicas na Paraíba. Discutem a riqueza histórica e a política da população negra na Paraíba, destacando suas lutas e seus enfrentamentos nas escolas.

Reconhecemos que embora o nosso país tenha se constituído pelo entrecruzamento de várias culturas, as relações históricas se deram e se dão em um quadro de desigualdade, de tal modo, que ainda se impõe largamente a supremacia

² Foram publicados em dois volumes.

branca. Constrói-se, assim, uma identidade negativa dos negros e dos indígenas. São vários os fatores que contribuem para o preconceito e a intolerância, inclusive o tardio investimento do governo nesse sentido.

Gomes (2002) destaca a existência de mudanças progressivas, na nossa sociedade, que se estende no campo educativo e nos espaços escolares:

Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional (GOMES, 2002, p. 40).

A nossa pesquisa teve como questão central a diversidade étnico-racial nos cursos de formação de professores, e conforme Souza e Paiva (2013), o trabalho pedagógico viabilizado pela formação docente, tendo como foco a valorização da diversidade cultural, que viabiliza e contempla a construção da identidade étnico-racial e a diversidade cultural brasileira. Trinidad (2012) nos alerta para o tratamento da criança como um ser social que deve ser levado em consideração em seus aspectos culturais, raciais e sociais.

Se a criança é o centro do planejamento curricular, isso significa que ela deve ser considerada como ser social que possui uma história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, estabelece e constrói relações em consonância com seu contexto de origem (TRINIDAD, 2012, p.122).

Assim, entendemos que a diversidade étnico-racial precisa ser objeto de pesquisas e estudos tendo em vista a carência e a nossa base histórica com âmbito mundial de propagação de uma única raça, a branca, além dos mais diversos casos de preconceitos raciais enraizados e encontrados em todos os espaços sociais, presentes em nossa sociedade. Nessa linha de pensamento, Dias (2012), ao se referir a fala de uma professora do Estado de Mato Grosso do Sul, participante de sua pesquisa de doutorado, afirma que:

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional [...] (DIAS, 2012, p. 665).

Na citação acima, a pesquisadora, como membro de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, exprime em sua fala a necessidade dos professores trabalharem a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, na perspectiva da coragem, reconhecendo que essa é necessária para fomentar a resistência na escola, para superar preconceitos arraigados na essência da nossa sociedade. Realmente, não é uma tarefa simples, contudo, além da coragem, é necessária uma formação abrangente para incitar reflexões sociais sobre preconceito e racismo.

Munanga (2005) complementa o pensamento de Dias (2012) e relata o que seria, na opinião dele, o pior do racismo:

[...] O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza, e justifica a discriminação existente (MUNANGA, 2005, p. 53).

Essa classificação de raça, rejeitada pelos cientistas atualmente, na qual eles assumem haver apenas uma raça, a humana, serviu para hierarquizar, distribuir lugares sociais, explica essas discriminações e propagar a ideia de uma raça superior a todas as outras. Essencialmente, a denúncia do ambiente escolar que reproduz o racismo de forma realmente desumana carece de problematização dessa centralização cultural e racial, que valoriza a cultura europeia e a etnia branca, que demonstra o caráter excludente da escola.

Contudo, embora já exista uma legislação própria que torne obrigatório o ensino da cultura africana e afrodescendente nos espaços educativos, isso não ocorreu ao longo da história educativa e social e contribuiu dessa forma, para que a reprodução de comportamentos racistas ou preconceituosos existentes nesses espaços fossem tidos como “normais”, “brincadeiras” ou mesmo expressões comuns da língua portuguesa cotidiana como, alguns expressões populares que naturalizam preconceitos, por exemplo: “*a coisa está preta*” quando se quer referir a momentos ruins. Expressões assim são repetidas na nossa sociedade, muitas vezes de forma vezes irrefletidas, mas que falam muito sobre a nossa história e cultura.

Compreendemos que para se trabalhar em todas as etapas que compõem o sistema educacional, e que podem transformar relações étnico-raciais desnaturalizando expressões cristalizadas deve-se ter formação, compromisso ético e político, além da coragem para assumir os enfrentamentos cotidianos.

A formação inicial, nos cursos de Pedagogia, proporciona um momento crucial para se trabalhar com questões relativas à Educação para Relações Étnico-Raciais. Dentre esses cursos, como têm sido discutidas essas questões na formação do Pedagogo? Como a UFCG, que forma um importante contingente de Pedagogos, no interior da Paraíba, tem tratado dessa questão? Qual o ponto de vista do alunado sobre sua formação nesse sentido?

Com base na análise realizada nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFCG, podemos verificar que a temática da Educação Étnico-Racial tem sido pouco tratada nos conteúdos programáticos. A definição dos currículos e seus componentes programáticos envolvem questões relativas ao poder e o lugar em que essas ocupam enquanto questões cruciais, paralelas ou mesmo triviais. Nesse sentido, reafirmamos a relevância acadêmica e social da realização dessa pesquisa que aponta certa invisibilidade na própria Universidade na abordagem do tema.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa tem relação também com a minha trajetória de vida. Minha inquietação pessoal é uma das forças motrizes para pesquisar a temática étnico-racial. Experiências na infância em que vi um adulto se dirigir a uma criança com a seguinte expressão: “Você é uma menina boa se não fosse a corzinha preta”, ou mesmo ao me incomodar quando alguém me chamava pejorativamente de “negra” são, entre outros exemplos, o pano de fundo para buscar melhor compreender a temática e sua relação com a educação. A exclusão social e o preconceito relativos aos negras e a sua cultura sempre me causaram preocupação e inquietação.

Após a entrada no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, duas disciplinas, em especial, trabalharam a temática em tela: *Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Educação, Cultura e Diversidade*. Isso me levou a produzir uma monografia de conclusão do curso, intitulada “Preconceito étnico-racial na educação infantil por Pedagogos em São José de Piranhas – PB” (SILVA, 2017), cujo objetivo geral foi o de verificar como os pedagogos que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de ensino da cidade de São José de Piranhas – PB compreendem o preconceito étnico-racial. Foi durante o curso que me autodeclarei negra e me orgulho dessa apropriação identitária.

Esse percurso e as leituras acadêmicas realizadas, assim como minha caminhada pessoal e social, fizeram refletir sobre a importância da formação inicial para diversidade étnico-racial, considerando que esta é crucial na luta por uma

sociedade mais justa e igualitária. O desenvolvimento dessa dissertação, assim, estabelece uma linha de continuidade com vivências e com aprendizagens anteriores.

O objetivo geral da dissertação é analisar o lugar que ocupa a educação para a diversidade étnico-racial nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFCG, considerando o ponto de vista de estudantes do Centro de Humanidades e do Centro de Formação de Professores, no contexto dos Projetos Pedagógico Curriculares em curso. Os objetivos específicos são: a) analisar como os graduandos apreendem a diversidade étnico-racial e a educação para as relações étnico-raciais; b) refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais e a formação docente inicial, considerando os processos de reformulação curriculares em andamento.

1.1 Os cursos de Pedagogia no Brasil

Delineando um panorama histórico dos cursos de Pedagogia, no Brasil, trazemos aqui os marcos legais ocorridos ao longo de sua trajetória. O curso de Pedagogia surge por uma necessidade social que o criou, e veremos as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo.

No Brasil, os cursos superiores inicialmente formavam médicos, engenheiros e advogados, conforme afirma Cunha (1986, p. 175), de um modo bastante reduzido. O marco inicial para o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil se deu com a vinda da Família real portuguesa para o Brasil em 1808. Esse fato marca a necessidade de mudar o sistema educacional brasileiro para se adequar a corte real. Nos anos iniciais do Brasil República, o sistema educacional era marcado pela presença da iniciativa privada.

O sistema educacional brasileiro com as mudanças sociais e econômicas ocorridas neste período, começando em 1930 expandiu-se por pressão efetiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscavam uma reforma na organização e nos métodos da educação nacional com pensamento de alguns liberais que faziam parte da elite brasileira liderados por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, o referido manifesto reivindicava o direito a escola pública, obrigatória, leiga e com ideais pedagógicos baseados na Escola Nova.

Segundo Saviani (2008), um marco do Ensino Superior foi a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, assumindo um caráter de uma instituição integradora de todos os conhecimentos humanos trazendo cursos novos como:

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. É diante desse contexto que se dá a promulgação do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939:

O curso de Pedagogia foi previsto como único curso da "seção", de pedagogia que, ao lado de três outras os de filosofia, a de ciências e a de letras com seus respectivos cursos, que compuseram as "seções", fundamentais da Faculdade. Como "seção" especial foi instituída a de didática, composta apenas pelo curso de didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Para formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido "3+1". O graduando que concluísse o bacharelado se quisesse faria mais um ano de didática e receberia o diploma de licenciado (SILVA, 2006, p. 11-12).

O curso surgiu com a função dupla de formar bacharéis e licenciados para várias áreas e institui-se com o padrão federal, no qual os currículos das instituições se adaptaram. Nesse contexto, percebe-se que o bacharel em Pedagogia fica designado a formação técnica. O conjunto que compunha a grade da didática apresenta três disciplinas, cursadas na formação do bacharel, sendo assim, no último ano cursa apenas duas disciplinas. Marcada pelas mudanças ocorridas no contexto educacional, a década de 30 traz, além da criação do primeiro curso de Pedagogia, a implementação da reforma Francisco Campos com discussões voltadas às Universidades brasileiras.

O currículo do curso de Pedagogia era voltado para formação do bacharel em três anos e um ano a mais era dedicado para a disciplina de didática, permanecendo neste esquema 3+1. Esse esquema se estendeu até a década de 1960. Em 28 de novembro de 1968, com a aprovação Lei federal nº 5.540 do Ensino Superior, é promulgada a Lei da Reforma Universitária, em que prevalecem os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no tratamento do Ensino Superior. No curso de Pedagogia por meio do parecer n.252/69, que expõe aos profissionais da educação a fixação dos conteúdos mínimos do currículo, assim como a duração do referido curso (SILVA, 2006).

Ao estabelecer um currículo muito amplo, a normativa impossibilitou o curso de Pedagogia definir seus objetivos e fortalecer sua importância dentro das Universidades. De acordo com Bissoli da Silva (2006, p. 36), o curso de Pedagogia mesmo depois da reformulação curricular aprofundou o caráter de indefinição de sua identidade, uma vez que, fragmentou a gênese do pedagogo em habilitações técnicas

efetivadas na graduação. O pedagogo era um técnico em Educação e sua formação visava subsidiar a formação dos docentes na Escola Normal.

Entre os anos de 1939 e 1962, foi homologado segundo ato normativo referente ao curso de Pedagogia, todavia, “nada mudou do ponto de vista educacional” (CRUZ, 2011, p. 37). O curso de Pedagogia foi criado para atender uma demanda social e econômica da época e manteve imerso nesse contexto socioeconômico tecnicista da época por três décadas

Outro marco de relevância é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 de 1962, estabelecendo o currículo mínimo e a duração do curso referente ao bacharelado. De acordo com o referido parecer o “Curso de Pedagogia, dividido entre bacharelado e licenciatura, formando técnicos em educação e especialistas de educação, administrador de educação ou profissional do setor educacional, além de professor do Curso Normal” (CRUZ, 2011, p. 38).

No ano de 1969, outro parecer marca o curso de Pedagogia o Parecer do Conselho Federal de educação nº 252, de 11 de abril de 1969, segundo Cruz (2011, p. 47) o Parecer nº 252 foi acompanhado da Resolução nº 2/1969, que também fixa o currículo mínimo e a duração do curso, mantendo a formação de professores para o Ensino Normal. A alteração significativa foi a introdução oficial da formação do Pedagogo para habilidades específicas de planejamento, supervisão, administração e orientação. Ainda de acordo com este parecer o curso de Pedagogia extingue o bacharel e confere apenas o grau de licenciado em Pedagogia. Esse parecer ficou em vigor até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Nesse tempo, Cruz (2011) pontua que o Curso de Pedagogia continuou sofrendo graves problemas referentes à sua natureza e função que para atender o caráter mercadológico fragmentou o trabalho pedagógico do Pedagogo.

Com a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996) persistiam os pontos conflitantes no que diz respeito a formação dos profissionais de educação, e isto refletia na composição e organização dos Cursos de Pedagogia.

Para finalizar esse panorama histórico dos cursos de Pedagogia, no ano de 2006 é criada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 10 de abril de 2006, que fixou as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, identificadas pelos pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006. Essas diretrizes trazem a ampliação da formação, abrangendo à docência, a gestão, a avaliação de sistemas e

instituições de ensino em geral, além de atividades educativas em espaços escolares e não escolares.

As diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. Entretanto, como já sinalizado, considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamento (CRUZ, 2011, p. 58-59).

Este documento regulador defende que o Pedagogo deveria se constituir para o ensino, organização e gestão do trabalho pedagógico, tendo como base obrigatória a docência como sua formação e identidade profissional.

1.2 Contexto atual

A Pedagogia como uma ciência tem como objeto de estudo a Educação onde houver atividade pedagógica, em escolas em outras instituições não escolares. Conforme Libâneo (2002, p. 61), “[...] a base da formação de educadores não é à docência, mas a formação pedagógica”. Para Libâneo (2002), a formação de educadores vai além do espaço escolar, pois forma e abrange esferas mais amplas atingindo espaços não apenas formais da educação, mas também e não menos importante, espaços informais da educação.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia definidas tardiamente, apenas em 2006, dez anos após a aprovação da LDBEN, trazem novamente o debate sobre a identidade do curso de Pedagogia, assim como sua finalidade profissionalizante. Em conformidade com a atual formulação legal, o Curso de Pedagogia dispõe sobre formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e ainda forma para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal e o ensino na Educação Profissional, na área de apoio escolar, organização e gestão educacionais.

Saviani (2008) aponta que as Novas Diretrizes da Educação possuem ambiguidades que se faziam presentes mesmo nas versões anteriores, quando em seu texto, estas não regulam a formação de especialistas em educação. Entretanto, admite no transcorrer do texto normativo, quando traz gestão, planejamento,

coordenação e avaliação, tradicionalmente, próprias dos especialistas em educação. Conforme esse documento, o curso de Pedagogia objetiva formar o pedagogo que é um docente formado em licenciatura preparado para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como aquelas que preveem conhecimentos pedagógicos.

No que tange às condições de ensino e aprendizagem e procedimentos, estas atendem como aplicação ao campo da educação, e atendem as contribuições dos conhecimentos dos campos: filosóficos, histórico, sociológico, político, econômico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico e cultural. O texto ainda trata dos conhecimentos científicos, dos valores éticos e estéticos a serem trabalhados nos cursos de Pedagogia no contexto atual.

Em relação a nossa temática, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia fazem menção as questões étnico-raciais em seus Artigos 2º e 5º. No primeiro artigo citado ele compreende a docência como uma ação educativa construída em relações étnico-raciais e estas influenciam os conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. O Artigo 5º prevê que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Ressaltamos o trato dado as questões étnico-raciais, tendo em vista que, a citação acima prevê que o curso deve formar o egresso nele para superar as exclusões étnico-raciais presentes em nossa sociedade, nesse sentido, espera-se que os cursos de Pedagogia do Brasil propiciem uma formação acadêmica que permita que o pedagogo tenha conhecimentos que possibilitem que esse profissional da educação possa romper com as exclusões étnico-raciais presente nos espaços escolares.

No quesito de estrutura do curso, a Resolução prevê no artigo 6º os seguintes núcleos: Estudos Básicos; Aprofundamento e diversificação de estudos; Estudos integradores para o enriquecimento curricular. Nos três núcleos citados existem uma

listagem de tarefas que se relacionam com os direcionamentos que integram os referidos núcleos. Saviani (2008) pontua que as Diretrizes decorrem em uma contradição, uma vez que se configuram ao mesmo tempo como excessiva e restritiva. São excessivas no que se referem as múltiplas referências e são restritas quando reduz a Pedagogia a um campo teórico-prático de conhecimentos, os quais foram historicamente acumulados.

1.3 A UFCG e seus cursos de Pedagogia do Centro de Humanidades (CH) e do Centro de Formação de Professores (CFP)³

1.3.1 A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

A UFCG foi criada pela Lei nº 10.419 de 9 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A UFPB Campus II, em Campina Grande teve sua origem na década de 1950, quando foram criadas a Escola Politécnica de Campina Grande, em 1952, e a Faculdade de Ciências Econômicas, em 1955, momento em que a educação superior dava os primeiros passos na Paraíba. Este período histórico foi responsável pela construção de uma identidade própria que motivou o desmembramento e a criação da UFCG.

Em 2002, já contava com uma estrutura multicampi, com Unidades Acadêmicas e estruturas administrativas nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, oferecendo 29 (vinte e nove) cursos de graduação e 8 (oito) programas de pós-graduação, com 13 (treze) mestrados e 9 (nove) doutorados. Ofertava 1.570 (Um mil, quinhentas e setenta) vagas de ingresso em seu processo vestibular.

O campus Campina Grande, sede da Reitoria, abrigava, então, o Centro de Humanidades (CH), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT). A partir deste último, logo em seguida a criação da UFCG, foram criados mais dois novos centros: o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI) e o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN). No campus Patos, já existia o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR); no campus Sousa, o

³ As informações trazidas nesta seção do texto estão, em sua maioria, disponíveis em: <http://www.ufcg.com.br>.

Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS); e, no campus Cajazeiras o Centro de Formação de Professores (CFP).

Em 2006, com a adesão da UFCG ao Programa de Expansão do MEC, foi criado o campus Cuité, que passou a abrigar o Centro de Educação e Saúde (CES). A expansão continuou no ano de 2008 com a criação do Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA) no campus Pombal, e do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), no campus Sumé, em 2009.

Com este novo formato, a UFCG possui atualmente 7 (sete) campus universitários, 11 (onze) centros de ensino, 2 (dois) hospitais universitários, 1 (um) hospital veterinário, 77 (setenta e sete) cursos de graduação, 47 (quarenta e sete) programas de pós-graduação, com 34 (trinta e quatro) mestrados e 13 (treze) doutorados, 16.971 (dezesesseis mil, novecentos e setenta e um) alunos na graduação e 3.288 (três mil, duzentos e oitenta e oito) alunos na pós-graduação, 2.423 (dois mil, quatrocentos e vinte e três) mestrandos e 865 (oitocentos e sessenta e cinco) doutorandos, ofertando 4.685 (quatro mil, seiscentos e oitenta e cinco) vagas de ingresso na graduação por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU).

Ao longo de sua história, a UFCG vem consolidando uma tradição de excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento econômico da região, sempre a serviço do progresso científico e tecnológico, do equacionamento dos problemas sociais e da promoção do desenvolvimento humano.

Com a ampliação da então UFPB, é criado o Centro de Humanidades (CH), em 1979, busca articular a instituição universitária com os movimentos sociais, repercutindo a conjuntura política nacional. Nesse contexto, representando a concretização de um esforço histórico voltado à educação da maioria da população, e pautado no reconhecimento da necessidade de uma educação básica de qualidade. O curso de Pedagogia também criado em 1979, assume um caráter inovador, rompendo com o tecnicismo expresso nas habilitações tradicionalmente oferecidas: Administração Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, e intentando desenvolver uma práxis que articule as dimensões do ensino e da extensão, referenciada na escola pública e em organizações comunitárias.

Os perfis de formação dos cursos em tela centram-se na formação para a educação escolar de crianças da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, também visam a capacitação para intervir em instituições

educativas no âmbito não-escolar, assim como nos âmbitos do planejamento, da execução, da coordenação, do acompanhamento e da avaliação de atividades educacionais. No tocante ao campo teórico e investigativo se assemelham. Entretanto, o curso de Pedagogia do CH ressalta em seu perfil o lugar da pesquisa:

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre os alunos e a realidade sociocultural em que se inserem; sobre processos de ensinar e de aprender; sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas (UFCG, 2009).

A citação acima indica que no curso de Pedagogia do CH são realizadas pesquisas que visam contemplar aspectos curriculares e organizacionais. O site oficial da UFCG afirma que o curso de Pedagogia do CH tem como objetivo a formação dos pedagogos com conhecimentos voltados para um professor capaz de atuar com ética e compromisso, com isso, visa a construção de uma sociedade justa e igualitária. Quanto ao perfil do curso de Pedagogia do CFP, destacamos a formação e comprometimento da formação de profissionais para atuarem na região, valorizando, em nossa opinião, o reconhecimento e a preocupação educacional com a cultura e os valores regionais.

Em 1984, ambos os cursos realizam a primeira reformulação curricular, restringindo-se aos ajustes na grade disciplinar, atendendo às exigências do Conselho Federal de Educação, para reconhecimento da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

Quanto ao currículo voltado para a Educação dos Deficientes da Audiocomunicação, cujo currículo, oficialmente, ainda em vigor, foi construído a partir de uma visão clínico-terapêutica da educação de surdos, atualmente, superada pela perspectiva sócio-antropológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 exigem a elaboração de um novo projeto pedagógico, pretendendo à adequação às novas determinações expressas nas referidas diretrizes. O curso de pedagogia campus de Campina Grande encontra-se com proposta de reformulação.

O curso está organizado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e constitui-se da seguinte forma: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos e núcleo de estudos

integradores, o estudante pode optar no penúltimo período letivo, segundo o PPC do curso, por aprofundamentos dos estudos em áreas oferecidas pela instituição.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de Cajazeiras explicita a base teórica Freireana como fundamento do seu Projeto. Assume uma concepção de pedagogo como um profissional “reflexivo e flexível no que tange ao seu fazer e ao seu pensar sobre o que faz” (UFCEG, 2009, p. 8). Esse aspecto da Pedagogia de Freire é bastante presente no curso de Pedagogia de Cajazeiras, tendo inclusive uma disciplina obrigatória específica destinada ao estudo dessa pedagogia: *Educação Popular e Pedagogia Freireana*, com carga horária de 60 horas e 4 (quatro) créditos.

A reflexão acerca de processos educativos constitui importante eixo de aprofundamento do curso, compreendendo a interpenetração da relação teoria-prática, no sentido de contribuir para a formação de um profissional crítico-reflexivo (FREIRE, 1996), capaz de exercer, na escola, a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em instituições diversas, nas quais ocorra o fenômeno educacional, de modo a contemplar a melhoria da qualidade do ensino (UFCEG, 2009, p. 8).

O curso de Pedagogia do CFP tem por objetivo formar o Pedagogo habilitado para exercer a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capaz de intervir em instituições educativas da região polarizada pelo município de Cajazeiras e desempenhar o comprometimento profissional com o desenvolvimento educacional da região (UFCEG, 2009).

2 DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AOS DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Os movimentos sociais têm um papel fundamental nas lutas por uma sociedade mais justa, buscando romper com as mais diversas formas de desigualdade e opressão. Arroyo (2011) relata a relevância dos movimentos sociais, no cenário educacional, marcando a década de 70 por meio de várias pesquisas, dissertações e teses que mostraram a influência dos movimentos sociais na conscientização popular ao direito à educação básica e a escola pública. O autor afirma que a pressão desses foi determinante para a ampliação e democratização da educação básica e a inserção dos setores populares na escola pública, ratificando a relevância para a educação brasileira.

Entre os movimentos sociais, destacamos o Movimento Indígena e o Movimento Negro. Gomes (2012) assinala que este é bastante proativo no alcance dos direitos legais, tendo maior apoio e visibilidade da mídia nacional do que aquele, inclusive ampliando suas lutas a favor de outros movimentos sociais. Neste capítulo, destacamos inicialmente os movimentos sociais indígena e negro, considerando também as conquistas que se efetivaram no plano legal.

2.1 Mais que esquecidos: os indígenas no Brasil

2.1.1 No pêndulo do retrocesso: movimento indígena e educação escolar indígena

Os indígenas foram de diversos modos violentados: marcados por uma colonização brutal e mercenária, retirados do direito de falar suas línguas, de cantar seus cantos, de professar sua fé e de manifestar suas mais diferentes culturas e etnias, tomados de suas terras, desde 1500 até a atualidade. A história da educação no nosso país nega, estigmatiza ou folcloriza os indígenas. Pouco se conhece sobre os indígenas no Brasil e menos ainda se reconhece.

Na verdade, quase nada se discute, na formação docente, sobre os povos indígenas, sua educação e sua escolarização, sendo quase um reduto de especialistas da área de antropologia. A educação escolar indígena é caracterizada pela negação e desde o início esteve ausente das discussões pedagógicas e sob tutela dos brancos, católicos e evangélicos, entre outros. Nesse sentido, Lira (2014,

p.145) pontua: “A educação escolar indígena, no quadro geral da história brasileira, caracteriza-se pela negação dos valores, da cultura e das fontes próprias de organizar a vida e a produção do conhecimento desses povos”.

Compartilhando com a mesma ideia, Oliveira (2012) aborda dois modelos iniciais que caracterizaram essa educação: primeiro, o modelo cristianizador/civilizatório imposto pelo padrão cultural europeu, que impunha um parâmetro para as relações sociais e culturais dos demais povos e quem a ele não aderisse era exterminado. O segundo modelo foi o integracionista, com uma mentalidade próxima do primeiro, mas com base positivista, buscava tornar o indígena um cidadão brasileiro, sem o uso explícito da violência.

Analisando a história da educação escolar dos povos indígenas no Brasil, Ferreira (2001) observou a existência de quatro fases. A primeira estabelecida no Brasil Colônia, com prevalência quase total dos jesuítas considerados os primeiros professores do País a conduzir e implementar a educação escolar numa perspectiva humilhante e aniquiladora desses povos. A segunda, parte da criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, à política de ensino da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no ano de 1910, forjando a integração dos indígenas à “comunhão nacional”, juntamente com as missões religiosas e evangélicas.

A terceira fase, iniciada no período da ditadura militar, consiste na realização de projetos alternativos de educação escolar com uma amplitude do protagonismo das organizações indígenas não governamentais e a criação do movimento indígena. Por fim, na última fase, a autora identifica a existência de um conjunto maior de experiências de autorias indígenas tanto na organização quanto no desenvolvimento do movimento de criação das escolas, nos encontros de professores e de associações indígenas. É perceptível que apenas na última fase, a escolarização efetivou-se mais e foi defendida pelo protagonismo dos povos indígenas, apropriando-se inicialmente da tutela e retrabalhando como uma possibilidade de transformação social, de reconhecimento de sua luta e de fortalecimento cultural das suas tradições e etnias.

Vale ressaltar que, em tese, embora o Movimento Indígena contemporâneo no Brasil tenha surgido na década de 1970, e tenha desempenhado a vital importância do mesmo para a formação de uma consciência de luta social e sistêmica, não devemos esquecer e reconhecer a existência de movimentações sociais indígenas anteriores, no Brasil quinhentista, como a Confederação dos Tamoios, Confederação

Kariri, entre outras formas de luta e de resistência que sempre marcaram os povos do Brasil.

Diante disso, o movimento indígena surge com objetivo principal de conservação e delimitação das áreas indígenas. Há entre os indígenas e a terra uma ligação muito grande, todavia, essa ligação não se restringe ao apego apenas à terra literalmente, é muito mais ampla essa compreensão. O conceito de terra se insere respeito e reconhecimento a cultura, educação e saúde diferenciada, além de áreas de preservação e fiscalização ao cumprimento de leis e demarcação de suas terras. A luta do Movimento Indígena, portanto, abarca muito mais do que apenas o território físico. A maior luta dos movimentos indígenas é pela sua existência e exigem a manutenção de suas culturas, línguas e modos de vida.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela iniciação do protagonismo indígena que se impõe a necessidade de sobreviver ao do capitalismo e a cobiça dos americanos na Amazônia. Impulsionam os indígenas a não aceitarem apenas ser protegidos ou tutelados, mas ser donos de suas reivindicações e direitos reconhecidos pelo Estado. Diante deste cenário, os movimentos indígenas se fortaleceram, algumas vezes, contrários a própria conjuntura política indigenista que prevalecia naquele momento histórico.

Mesquita (2010, p. 64) ressalta a relevância do movimento indígena na conquista de direitos legais o “[...] próprio artigo 231 do texto constitucional foi uma demanda do movimento indígena, antes mesmo da sua organização institucional”. Desde então, há uma crescente abertura e solidariedade de apoio de diversos grupos nacionais e internacionais aos povos indígenas como, por exemplo, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho que trata sobre os povos indígenas e tribais.

A década de 1990 apresentou uma retração da atuação dos movimentos indígenas que se justificou pelas novas conquistas de direitos constitucionais em 1998. Voltando-se nesse período, para novos movimentos sociais, desta vez, direcionados às questões étnicas, de gênero etc., além de serem mais propositivos do que reivindicativos (GOHN, 2004, p. 26).

No período dos governos petistas, houve uma inovação na formulação de políticas públicas, nas quais, ser protagonista, agente elaborador, criador e participante, com vez e voto nas decisões que outrora eram tomadas, prioritariamente, pelo Estado e atingindo diretamente os indígenas do Brasil.

De fato, os movimentos sociais são instrumentos de poder e resistência na luta por um país mais justo, que respeite as diferenças e promova políticas reparativas que coloquem em discussão no âmbito educacional a educação escolar indígena segundo suas perspectivas e análises.

Diante de tudo que foi conquistado, as políticas em curso, atualmente, são marcadas por grandes retrocessos nos alcances legais dos indígenas brasileiros, demonstrando que a luta e a resistência não podem e eles defendem isso conforme a citação a seguir da indígena

[...] essa resistência, movimento indígena, movimento negro, mais a gente continua sendo invisibilizado. A nossa vida continua sendo totalmente secundarizada, os direitos sendo totalmente atacados ou retirados quando se consegue um pouco. Tudo isso contribui para que essa elite que está no poder, no comando, continue a dizer o que é que faz e o que não faz (GUAJAJARA, 2020).

A história dos indígenas vem sendo, nestes séculos, mais marcada sob o pêndulo da opressão aberta ou da tutela, uma outra forma de violência, a simbólica (BOURDIEU, 1992). A questão indígena e de suas terras não é apenas uma temática de relevância particular de um grupo abrange a todos os brasileiros indistamente.

2.1.2 Os indígenas no Brasil: conquistas legais e impasses

Promulgada em 1973 a lei nº 6.001, conhecida como “Estatuto do Índio” dispõe sobre as relações entre o Estado e a sociedade brasileira com os indígenas. Nessa época, os índios eram considerados segundo o Código Civil brasileiro, de modo relativo, incapaz. Devido a essa má e perversa característica atribuída aos povos indígenas eram submetidos à tutela do Estado até serem “integralizados” a sociedade brasileira. Essa responsabilidade, inicialmente, competia ao SPI e, posteriormente, a atual FUNAI.

A Constituição Federal de 1988 marca de forma mais significativa às conquistas dos indígenas. Após a promulgação dessa, foi assegurado aos indígenas o direito à sua própria cultura. Na época da colonização, lembremos que os indígenas foram escravizados e proibidos pelos portugueses de se comunicar em suas línguas maternas, em consequência, várias línguas foram extintas. Concedeu-se na Constituição de 1988 aos indígenas o direito às terras tradicionalmente ocupadas por

eles, impondo a União o dever de cumprir e zelar pelo cumprimento legal ali expresso. Conforme o Art. 231 legisla que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Em seu Art. 232, a Constituição Federal finaliza afirmação dos direitos e da legitimidade dos indígenas sobre seus direitos e interesse, redigida da seguinte forma o título “Dos Índios”: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

Em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas com o objetivo de oferecer orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena conforme os interesses dos indígenas, levando em consideração a pluralidade cultural na elaboração e produção de materiais didáticos, além de formação de professores indígenas (BRASIL, 1998).

O Novo Código Civil, de 2002, modifica seu texto e o índio deixa de ser considerado relativamente incapaz, todavia sua capacidade deve ser regulada por legislação especial. Percebemos uma mudança significativa, tendo em vista a visão do anterior CF.

Reafirmamos a importância do movimento indígena, nas lutas por seus direitos, demonstradas por diversas ocupações de prédios públicos, reivindicações e protestos em Brasília, na participação da elaboração de projetos de Leis ou presentes em situações de votações importantes no Congresso Nacional.

Por fim, destacamos o Movimento Indígena tem questionava as mudanças recentes realizadas pelo Governo Federal, inclusive nas Leis sobre o desmatamento na Amazônia, que tem afetado diretamente e negativamente os povos indígenas do Brasil. Essas mudanças representam um grande retrocesso na questão dos direitos conquistados pelos indígenas.

Embora reconheçamos os avanços obtidos na Constituinte de 1988, destinado aos povos indígenas está ainda, distante da efetivação e garantia daqueles que tem uma forte ligação com terra ultrapassando sentido literal da palavra terra, conforme mencionado anteriormente. Os indígenas ainda demarcam suas terras com seu

sangue. Cada retrocesso é, de fato, um grande atraso, uma volta ao Brasil Colônia, da violência escancarada e uma reafirmação de que para os indígenas do nosso País a Constituinte, a maior Lei que nos rege não é segura. Por isso, a luta não pode parar, a educação escolar indígena, o Movimento indígena e as diversas culturas e etnias presentes nos indígenas do nosso país devem passar da fase da pena na cabeça, das espreguiçadeiras.

É ilógico que em pleno século XXI, a educação escolar permaneça a negar a contribuição dos indígenas na formação do povo brasileiro dos nossos costumes e culturas. É preciso que as políticas se movam a favor das causas indígenas. Embora nós destaquemos os avanços no aumento do quadro de docente nas escolas indígenas, demonstrando o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, princípio educativo defendido pela LDBEN.

Luciano (2013) aborda essa mudança com relação à constituição do quadro docente das escolas indígenas, no qual, nos últimos 20 anos, o professorado que era prioritariamente branco passou a ser predominantemente indígena.

2.2 Outros esquecidos resistentes

2.2.1 O movimento negro e a educação

O Movimento Negro, no Brasil, é resultado de movimentos históricos como o quilombola e o abolicionista. Nabuco (2000) enfatizou que a escravidão seria um aspecto central a ser resolvido na sociedade brasileira, sendo uma mancha que causou estragos em toda a nossa nação.

De fato, os resquícios dessa sociedade escravocrata produziram raízes profundas estando ainda presentes nos dias atuais. As conquistas ainda são poucas frente ao histórico de exclusão e de lutas. Se pensarmos que, no Brasil, a abolição da escravatura ocorreu, no ano de 1888, e apenas tivemos uma lei que reconheceu e incluiu no currículo o estudo a valorização dessa cultura em 2003. Isso demonstra os impasses em se desprender das raízes escravocratas que alicerçaram o nosso país.

Gomes (2012), em seu texto “Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça”, ressalta que a educação tem merecido bastante atenção por esse movimento, ao longo de sua trajetória, procurando romper com “visões distorcidas,

negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos” (GOMES, 2012, p. 731).

Domingues (2007) afirma que o movimento negro é:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p.101).

Nesse sentido, Gomes (2012) sublinha cinco contribuições do movimento negro para a educação: a) a denúncia do ambiente escolar que reproduz o racismo; b) o processo de resistência dos negros; c) a problematização sobre a centralidade cultural; d) as diferentes identidades problematizadas; e) a reivindicação do caráter excludente da escola. Almeja-se que se tenha garantia não apenas do acesso à escola, mas também, da permanência e do prosseguimento com sucesso nos mais diversos campos sociais. Apesar de sua importância, a sociedade, em geral, não reconhece esse Movimento e sua importância para a Educação Brasileira.

Neste sentido, o desconhecimento, na sociedade e na história da educação brasileira, da proposta pedagógica desenvolvida pelo Movimento Negro no Brasil, nos sistemas de ensino, apresenta-se como um problema a ser superado. Com este trabalho, procuramos cobrir a ausência de temas que contextualizem propostas de intervenção do MN, em pesquisas no campo acadêmico (LIMA, 2007, p. 57-58).

Tanto Gomes (2012) quanto Lima (2007) apontam as contribuições do Movimento Negro para o sistema educacional brasileiro e as oclusões do próprio sistema de ensino em evidenciar essas contribuições, como também, das Universidades em alargar os paradigmas que orientam a educação para a diversidade étnico-racial. Ao considerar o desconhecimento dos negros na formação do povo brasileiro é notável que haja uma falta de valorização nos meios universitários.

Apesar do movimento negro ser pouco visibilizado, Paixão e Rossetto Giaccherino (2011) destacam que as lutas e conquistas empreendidas pelo movimento podem ser aferidas mediante dados estatísticos, sendo uma estratégia, inclusive, para tornar mais explícita tais relações para a sociedade. Dizem os autores:

Desta maneira, os avanços observados, tanto em termos da ampliação da quantidade de bases de dados estatísticos no Brasil, que contém a variável

cor ou raça, como o paulatino aumento do percentual dos que se declararam ou pardos, ou pretos - especialmente no Censo Demográfico e na PNAD -; reflete que de alguma forma talvez a luta pela visibilidade estatística tenha sido uma das frentes de luta mais bem-sucedida por parte do movimento negro brasileiro contemporâneo nos últimos anos (PAIXÃO; ROSSETTO GIACCHERINO, 2011, p. 27).

O movimento negro também teve um papel fundamental na produção de uma crescente discussão e sensibilização social para com o lugar do negro na sociedade contemporânea. Entre as autoras que também nos ajudam a compreender essas conquistas, destacamos Silva (2011), que apresentou esse movimento ao estudar seus avanços e conquistas, permeados por constantes e regulares lutas “no mundo dos brancos”.

Nos próximos tópicos, remetemos as conquistas paulatinas em termos legais e educacionais, sobretudo nos documentos parametrizadores do currículo.

2.2.2 Conquistas legais

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 defende e garante a equidade para todos os cidadãos brasileiros, na luta pelas desigualdades sociais do nosso país. Ferreira (2017) relata que a nossa Constituição foi promulgada em meio a dois momentos históricos importantes: o terceiro centenário da morte de zumbi e o primeiro centenário da Abolição da escravidão no Brasil. Nossa Constituição, já no seu preâmbulo, menciona a não aceitação do preconceito, fomentando assim uma formação cidadã e um modelo de desenvolvimento que possa promover a igualdade de raça e etnia, de gênero, entre outras diferenças. Assegurando dessa forma, perante a lei, a instituir

[...] um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional (BRASIL, 1988).

Nos Direitos Fundamentais, entre os artigos 1º e 3º, é garantido um projeto de sociedade fundado na dignidade humana e na participação no processo decisório sobre o desenvolvimento, por todas as pessoas que dela participam. No tocante aos direitos sociais da população brasileira, em geral, traz progressos quanto à população

de etnia negra e indígena, na busca por assegurar direitos à educação e cultura. Na medida em que reconhece aos nossos remanescentes quilombolas, por exemplo, o direito à posse da propriedade sobre a terra onde moravam seus antepassados, traz práticas reparativas aos danos causados e aos direitos negados, tendo em vista o grande contingente populacional negro que compõe o nosso país. Neste contexto,

[...] levando ainda em consideração que o Brasil é o segundo país negro do mundo, antecedido apenas pela Nigéria, podemos afirmar que grande parte da tarefa dos educadores em direitos humanos no Brasil é representada pela necessidade de educar para a igualdade nas relações étnico-raciais (COSTA 2012, p. 11).

A Constituição Federal, em seu Art. 6º, traz a educação como um direito social e no Art. 4º e 5º em que a Carta Magna repudia o racismo, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). Na Seção II, da Cultura, em seu Art. 215, § 1º “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Assegura ainda no parágrafo seguinte do mesmo artigo: § 2º “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (BRASIL, 1988). Afirmando ainda em seu Art. 216, inciso V, § 5º, que “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (BRASIL, 1988).

O Estado brasileiro aprovou a Lei n. 9394/96, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No ano de 2003, a LDBEN sofre alterações no seu texto. No art. 26-A. pela Lei n.10.639/03, em que torna obrigatório “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). Outra modificação no texto da Lei 9396/96 ocorreu em 10 de março de 2008, pela Lei 11.645/08, que passou a incluir no currículo escolar o ensino da história e cultura indígena, além da africana e afro-brasileira.

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 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 (BRASIL, 2008).

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, constata-se a implementação de diretrizes, assim também como várias ações desenvolvidas pelo MEC, por meio de vários textos e documentos legais sobre o assunto discussões e reflexões acerca da temática diversidade e relações étnico – raciais. Implementando e ampliando dessa forma a educação para a diversidade étnico-racial.

A Lei n. 10.639/03, sancionada pelo então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, tornou obrigatória a inclusão “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira”” (BRASIL, 2003). Vários foram os desafios para implementação dessa Lei, críticas e defesas acerca dessa legislação, que permite a reflexão e possível mudança na educação para diversidade étnico-racial do nosso país. Contudo, esse processo não se deu de forma linear ou automática.

Atualizada em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, a Lei 10.639/03 é efetiva ao instituir obrigatoriedade dos estudos das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil como parte do currículo da Educação Básica. Com isso, cria bases jurídicas para qualquer instituição de ensino da educação infantil ao ensino superior para a destituição do conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional presentes nos currículos escolares brasileiros. A eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros (OLIVEIRA; SILVA 2017, p. 185).

A Lei 10.639/03 permite desconstruir a valorização única e eurocêntrica pela necessidade de se reconhecer e valorizar as matrizes culturais que também formaram a nossa sociedade, como as de etnia negra e indígena.

A legislação é determinante para propagar discursos contra-hegemônicos e fomentar a democratizar dos currículos escolares, em busca de uma educação étnico-racial.

[...]. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Segundo Gomes (2012), há uma peculiaridade com relação ao amparo jurídico, uma vez que ela afirma que há na Lei uma ressignificação quando determina a inclusão dos conteúdos historicamente negados pelo currículo escolar e no enquadramento dos modelos eurocêntricos.

Souza e Pereira (2013) realizaram uma pesquisa em quatro estados da região Nordeste, com o objetivo de analisar os embates e sucessos encontrados por estudantes e docentes de escolas públicas, no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à implementação da Lei 10.639/2003. O estudo foi feito durante a pesquisa nacional após uma década da Lei 10.639, “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/2003”.

Por meio das entrevistas dos/as professores/as, mesmo que em algumas escolas pesquisadas não se desenvolvam práticas pedagógicas que atendam às expectativas da Lei e das Diretrizes, percebemos que houve certa mudança no modo como as pessoas negras passaram a lidar com sua identidade étnico-racial após a implementação da Lei 10.639/2003. Com a possibilidade do trabalho de valorização da autoestima e o maior conhecimento a respeito da história do negro no Brasil, professores/as e gestores/as, de uma forma ou de outra, acabaram por coibir explicitações de comportamentos e atitudes discriminatórios (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 63-64).

Na mesma pesquisa, dados dos municípios de São Luís – MA e Horizonte – CE demonstram que, de forma contrária, houve tentativas de zombarias tanto dos alunos quanto dos funcionários de escolas dessas cidades, revelando o caráter hegemônico e monocultural da nossa sociedade, pois as zombarias, segundo as pesquisadoras, ocorreu pelo fato delas estarem com vestimentas Afro.

Os sistemas de representação hegemônicos ignoram todo o caráter individual do conceito de estética e impuseram que alguns traços do fenótipo branco são os traços considerados belos, ao passo que os fenótipos dos demais grupos étnico-raciais, à medida que mais se afastam do “modelo homogeneizador”, são considerados “feios” e ridículos, “impuros” (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 64).

Marcelo Pagliosa Carvalho (2018) apresentou um estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais da população negra no período (2003-2014). Nessa pesquisa, o autor investigando os trabalhos catalogados, os dados estatísticos, os referenciais teóricos relativos à temática em destaque, entre outros aspectos das pesquisas, constatou que:

[...] a contribuição científica estudada no conjunto dos artigos é de extrema importância, sobretudo ao visualizarmos a dificuldade na implementação da Lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares brasileiros da educação básica e de ações sobre as Histórias e as Culturas Africanas e Afro-Brasileiras no ensino superior (CARVALHO, 2018, p. 211).

Esse texto de Carvalho (2018), sobre “Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”, assim como os autores anteriores, demonstram os dispositivos legais que proporcionam, no âmbito educacional, ações afirmativas ao combate do racismo.

O livro publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03”, mais um documento oficial no enfrentamento das injustiças no nosso sistema educacional, traz no texto do livro um dos principais objetivos dessa secretaria, que é: “observando as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a populações afrodescendentes dos meios urbano e rural e, neste caso, particularmente, as comunidades de áreas remanescentes de quilombos” (BRASIL, 2004).

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores [...] menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores (BRASIL, 2004, p. 33).

Embora a Lei 10.639 tenha quase duas décadas, ainda são grandes os desafios e os dilemas na aplicabilidade e eficácia da Lei esses empasses reafirmam o olhar homogeneizador e eurocêntrico da sociedade brasileira. Segundo a citação anterior, a Lei federal, mesmo que de forma sutil, atribui a responsabilidade para os professores.

Logo, nos faz supor que dependeria da vontade e do esforço dos mesmos para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Também não se aponta qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, assim como, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

2.3 Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (BRASIL, 2004), no que diz respeito à formação inicial de professores, busca o respeito as diferentes etnias, orientando as escolas a formularem uma proposta pedagógica norteada pelo respeito as diferenças. No segundo item, trata das Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações afirmativas, que reconhece e valoriza de forma afirmativa a história do negro no Brasil.

As DCNERER (BRASIL, 2004), encontram-se divididas em cinco itens:

1. Questões introdutórias;
2. Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações afirmativas;
3. Educação das relações Étnico-Raciais;
4. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
5. Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação da Relações étnico-Raciais e os Conselhos de Educação.

A seguir, verificamos no documento, o texto que traz ações do Estado:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 11).

Voltadas para a reparação, as políticas educacionais afirmativas dos negros precisam, primeiramente, oferecer, segundo as DCNERER, garantias de ingresso, dessa população, assim como também permanência e sucesso na educação escolar. E para que isto possa ocorrer, a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, os conhecimentos essenciais para que prossigam nos estudos, nesse sentido, os cursos de formação de professores é um ator principal neste cenário. A valorização e afirmações dos direitos no que diz respeito principalmente a educação, apoiadas especialmente publicação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996.

A justiça social, reconhecida pelas medidas afirmativas dessas políticas públicas que lutam pelos direitos sociais, culturais e civis buscam por meio dessas medidas mudanças educacionais. Para isso, é necessário, além das políticas públicas, mudanças nos comportamentos dos agentes envolvidos com a educação do nosso país, na forma como tratam as pessoas negras e no reconhecimento de suas histórias.

As DCNERER trazem ainda que o Movimento Negro tem:

[...] insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados (BRASIL, 2004, p. 14).

A citação acima deixa explícito que para haver uma reeducação voltada as relações étnico-raciais, no nosso país, é vital o reconhecimento de toda essa dívida histórica com a etnia negra brasileira, com vistas na nossa história, a qual foi marcada pela visibilidade de um povo sobre invisibilidade do outro e negação.

A educação para as relações étnico-raciais pode ser entendida, segundo Ferreira (2017), como uma prática de natureza política, moral e ética que se configura: “por meio do ensino centrado em conhecimentos, atitudes e valores que contribuam com a melhoria das relações entre diferentes grupos, buscando a redução das desigualdades”.

3 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

3.1 Conceitos fundantes

Neste capítulo, traremos dos conceitos de raça, racismo, etnia, relações étnico-raciais e ressignificação. Refletir sobre essa conceituação é essencial para que possamos compreender melhor a questão racial no nosso país, as classificações e as hierarquizações que se efetuam em nosso meio.

3.1.1 Raça

Munanga (2000) afirma que, no século XIX, os cientistas associaram características de cor de pele à identificação das raças humanas e adicionaram características morfológicas: lábios, nariz e tamanho do crânio para fundamentar as classificações raciais. O termo raça é, portanto, uma construção social datada no século XIX para distinguir os europeus dos povos por eles colonizados e hierarquizá-los de forma inferior, de acordo com suas características físicas.

É verdade que herdamos e naturalizamos essas classificações fenotípicas dos seres humanos. O racismo, o preconceito, a discriminação e a injúria racial são aspectos estruturantes da sociedade brasileira. De fato, o racismo no Brasil acontece de forma estrutural, por isso, talvez, seja ainda mais complicado vencê-lo. Uma vez que as raízes são profundas e perpassam vários espaços sociais e culturais da nossa sociedade.

Embora todo ser humano seja único e tenha diferenças entre si, são as diferenças raciais que geram discriminação e preconceitos, é a cor da pele que determina e classifica lugares no nosso país. Os negros são maioria na pobreza e na comunidade carcerária, sem deixar de mencionar a quantidade de jovens negros mortos diariamente no nosso país. A cor da pele determina quem vive e quem morre.

O conceito de raça, de acordo com Gomes (2005, p. 41), “ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”. Realmente, o termo raça explana, de forma clara, o tamanho da discriminação existente, tendo em vista seu uso histórico. Na medida que entendemos que foi criado

para diferenciar raças humanas de forma hierárquica, compreendemos o papel do movimento negro na busca por sua ressignificação.

O que vigora na nossa sociedade é a construção social de atribuições negativas as pessoas com características físicas e culturais dos sujeitos negros, embora o movimento negro vem repolitizando o termo raça (GOMES, 2017). Essa articulação entre raça e educação ainda é incipiente, todavia, é fundamental para a construção positiva de uma educação voltada para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial que compõe o nosso país.

Os novos estudos não trazem mais o termo raça com esse determinismo biológico, essa ideia está sendo extinta tanto pela biologia quanto pela genética. Na medida em que reconhecemos que a raça é humana e que esse termo foi construído socialmente para diferenciar negativamente os não brancos, passando a ter significado político.

3.1.2 Racismo

O racismo, no nosso país, funciona de forma estrutural e a negação dele, em si, configura uma característica dessa estrutura, seja por meio de falas, hábitos pejorativos, ou costumes praticados no cotidiano da nossa sociedade, esses hábitos revelam, as vezes sutil, as vezes disfarçadamente por meio de brincadeiras carregadas de preconceitos raciais, em que o negro ocupa um lugar hierarquicamente inferior. O racismo hierarquiza raças e coloca a raça negra, por exemplo, na base de uma pirâmide racial.

A Constituição Federal enquadra o racismo como crime inafiançável e imprescritível, o racismo é crime, é interessante que compreendamos o racismo como uma consequência da classificação e hierarquização de raças, acreditando que as diferenças biológicas ou fenotípicas fazem de um ser humano melhor do que o outro e divide lugares e espaços sociais nessa pirâmide racial.

Sendo assim, o racismo não é apenas tratar as pessoas diferentes por causa da tonalidade de sua pele, que em si já é desumano, o racismo hierarquiza as raças considerando umas melhores que as outras, umas com direitos e outras sem direito algum. O racismo é cruel e abrange características físicas, sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, Rosemberg afirma que:

[...]. No plano simbólico, o racismo opera ainda via expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial considerando o grupo social negro como inferior ao branco. Esse plano do racismo é devastador, mas insuficiente para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos, recursos sustentados por políticas públicas. Isso se deve à história da colonização e escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos (ROSEMBERG, 2012, p. 31).

O racismo produz discriminação e sofrimento e os seus efeitos provocam estereótipos e negação de direitos básicos assistidos apenas aos brancos. O racismo é destrutivo, uma vez que determina quem somos e o quanto valem em uma sociedade desigualmente racial como a nossa. Ele exclui pelas características físicas dos indivíduos, isto é, a cor da pele define o que merecemos e quem podemos ou não ser.

Refletindo que no Brasil o racismo é estrutural, é relevante lembrar que embora a Constituição de 1824, enquanto o Brasil ainda não tinha sido proclamado República, determinava que a educação era um direito de todos os cidadãos brasileiros, todavia, os negros vítimas da escravidão não podiam frequentar as escolas.

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um mostro tão grande? (RIBEIRO, 2019, p. 12).

É essencial reconhecer o impacto que o sistema escravocrata teve em nosso país e não se deixar levar pelo mito da democracia racial. As relações sociais sempre foram desiguais e cruéis. No Brasil, ninguém se assume racista, talvez pela prática de racismo ser um crime, não há quem venha assumir essa prática, todavia, a expectativa de vida entre um jovem negro e um jovem branco de uma mesma faixa etária é diferente.

Entretanto, embora reconheçamos que de fato o racismo é um grande monstro, difícil de ser enfrentado, conforme afirma Ribeiro (2019), reconhecê-lo é a melhor maneira de combatê-lo, na medida em que se torna cada vez mais urgente, práticas antirracistas, mudanças cotidianas e alcances educacionais que enfrentem esse monstro.

3.1.3 Etnia

Diferentemente do termo raça, anteriormente abordado, o termo etnia não se refere às características físicas ou biológicas dos indivíduos. O conceito de etnia está relacionado, segundo Barbosa (2011), ao conjunto de elementos pertencentes a um determinado grupo ou povo. Ou seja, etnia tem ligação com religião, cultura e experiências de um determinado povo, e esse não precisa obrigatoriamente ter características biológicas.

Compreendemos, portanto, que as diversidades étnicas são frutos do meio social em que o indivíduo pertence. Logo, são construções sociais apreendidas que revelam, classificam ou identificam a que grupo étnico um sujeito é pertencente. Sendo assim:

No campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo etnia para se referir aos negros e negras, entre outros grupos sociais, discordando do uso do termo raça. Ao usarem o termo etnia, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética (BARBOSA, 2011).

É fundamental entendermos que tanto o termo raça quanto o termo etnia são construções sociais. O segundo termo surge para amenizar toda a negatividade que o termo raça trazia até então ser repolitizado pelo movimento negro. E, embora reconheçamos que o termo raça e etnia diferem entre si, entendemos que o melhor termo a ser utilizado, por ser mais completo é o termo étnico-racial.

3.1.4 Relações étnico-raciais

Após as conceituações anteriores nos remeteremos as relações étnico-raciais. Além da 10.639/03 temos as Diretrizes Curriculares para a educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existem também várias produções a respeito da temática racial a ser inserida nos ambientes educacionais oficiais. Temos produções do Movimento negro, grupos culturais, grupos juvenis, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que buscam o diálogo e o trabalho com escolas e Universidades, assim como as secretarias de educação na

construção e implementação de práticas pedagógicas que sejam voltadas para a diversidade étnico-racial.

Refletimos que a discussão, o diálogo, e o convívio respeitoso são as melhores formas de luta pela superação das desigualdades raciais e do racismo. É preciso estarmos abertos as diferenças presentes na nossa sociedade e no nosso cotidiano escolar, a nossa luta é por uma Pedagogia que contribua com o respeito das diferenças a superação do racismo estrutural o qual conforme falado anteriormente é uma das bases do nosso país.

Para alcançarmos uma Pedagogia é preciso problematizar esse tema, nesse sentido, precisamos compreender as lacunas deixadas pela sociedade e pela educação, a respeito das diferentes etnias que compõem o nosso país, como: a indígena e a negra. O Conselho Nacional da Educação indica, no seu parecer nº 003/2004, uma definição sobre a educação das relações étnico-raciais:

§1º A educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2011c).

Nessa perspectiva, uma educação para as relações étnico-raciais e uma Pedagogia antirracista orientam a investigar, questionar, conhecer e ressignificar as culturas, as histórias que não foram contadas pelos grupos sociais marginalizados e estereotipados. Essas ações são importantes nos estudos e no incentivo das relações étnico-raciais, pois brancos, negros e indígenas também precisam conhecer a história e a cultura desses povos, mas, desta vez, sem a presença tão marcante do etnocentrismo, uma vez que, esse impossibilita as relações sociais de forma igualitária e respeitosa.

Problematizando as relações étnico-raciais, refletimos nos conhecimentos que foram introjetados desde muito pequenos seja nos espaços sociais, familiares ou no ambiente escolar, por meio das brincadeiras cheias de estereótipos, nas escolhas dos papéis importantes nas peças escolares, eram sempre destinadas as pessoas brancas. Isso contribuiu e muito para relações étnico-racial desigual e para propagação e reprodução do racismo na nossa sociedade.

3.1.5 Resignificação

Avançando na compreensão do que significa raça em nossa sociedade, que assume um novo sentido e é resignificado com no âmbito político, é interessante salientar a importância da resignificação do termo raça e sobre as representações que constroem um imaginário negativo acerca dos negros na sociedade brasileira.

É salutar conhecermos as noções de raça que se construiu ao longo dos anos em nossa sociedade, e se reproduziu nas relações sociais. Resignificar a imagem do negro e do indígena é fundamental quando se fala em educação para diversidade étnico-racial. Recontar histórias contadas pelo olhar etnocêntrico, reprimir brincadeiras cheias de estigmas e estereótipos negativos. No ambiente escolar, na escolha do livro didático, devemos refletir o lugar do negro e como esse assunto vem sendo abordado nos materiais didáticos, são passos importantes para a resignificação

Gomes (2012), ao abordar a relevância do movimento negro brasileiro, como um agente produtor de saberes construídos positivamente sobre os afro-brasileiros, por meio de ações afirmativas sobre a arte, o cabelo crespo, as cores da África, a representatividade, além da estética e da beleza. O movimento negro contribuiu para reflexões e discussões sobre discriminação racial e racismo

Ao resignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo no brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na própria vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2012, p. 22).

O movimento negro, conforme Gomes (2012), ao politizar a raça rompe com as raízes históricas que sustentam e alimentam o preconceito étnico-racial, o racismo e as desigualdades raciais além da elucidação do racismo que opera em nossa sociedade de forma estruturada.

Portanto, a importância de resignificar está justamente no nosso entendimento, em desnaturalizar o racismo e se auto afirmar, se reconhecer negro de identificar e se sentir valorizado por sua identidade étnico-racial.

3.2 Educação para a diversidade étnico-racial

A educação para a diversidade étnico-racial visa ao combate de ações discriminatórias, no ambiente escolar, uma vez que estas causam danos e influenciam de forma negativa nos processos cognitivo, social e psicológico das crianças, e isto contribui para o baixo rendimento desses alunos. Nesse sentido, é essencial uma reflexão em torno preconceito existente nos espaços educativos da nossa sociedade, tendo em vista que essa herança de racismo e preconceito que sustenta nossa sociedade vem desde a formação do povo brasileiro a exemplo disso o processo de escravidão dos negros trazidos da África para vários continentes na maior diáspora que se tem conhecimento. As raízes de uma sociedade escravocrata como a nossa traz danos que os militantes e o Movimento Negro, principalmente buscam tratar, pois no nosso país a escravidão foi:

[...] a mais extrema das formas de opressão racial na história brasileira. A profunda desigualdade racial entre negros e brancos em praticamente todas as esferas sociais brasileiras é fruto de mais de quinhentos anos de opressão e/ou discriminação racial contra os negros, algo que não somente os conservadores brasileiros, mas uma parte significativa dos progressistas recusam-se a admitir (BRASIL, 2007, p. 15).

A discriminação racial, no nosso país, não é um fato novo, a nossa sociedade propagou e propaga ainda, nos dias atuais, uma segregação, uma divisão desumana entre brancos e negros, e a escola é um dos ambientes sociais que supervaloriza uma única cultura, a branca.

Na busca por mudanças sociais que possibilitem uma reversão desse quadro negativo de preconceito étnico-racial, vêm sendo produzidos materiais de combate à discriminação e ao preconceito, a exemplo, temos o livro *“Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas”*, com o objetivo de: “de promover ações concretas de combate ao racismo na educação brasileira e subsidiar professores e professoras com informações e conhecimentos estratégicos para o enfrentamento dessa tarefa” (BRASIL, 2005).

Apesar de termos base legal que assegure igualdade de direitos e deveres na prática social e nas relações entre negros e brancos, essa realidade não é igual. Muito pelo contrário, as desigualdades são gritantes. Mas, embora saibamos que o preconceito e o racismo existem, poucas pessoas ou quase nenhuma se afirmam

racistas. Nessa camuflagem de ser racista, mas negar-se é o que constitui as bases do racismo, que funciona de forma estruturada. Permitindo que o país é historicamente racista tenha se criado o mito da democracia racial, como uma forma de ludibriar que no Brasil exista uma justiça racial. Quando na verdade sabemos que, de fato, é um mito, é algo que não é real, nosso país é marcado por diversas desigualdades, e a racial, infelizmente é uma delas.

3.2.1 Preconceito Étnico-Racial e a escola

As discriminações por pertencimentos de raça e etnia existentes em nossa sociedade, desde sua formação, se arrastam até os dias atuais e continuam a ser, ainda, um grave problema a ser enfrentado no nosso meio social e político. A escola, como extensão dessa sociedade, reproduz as desigualdades de classes sociais e raciais, as quais são reproduzidas muitas vezes de forma silenciada e velada.

Essa sociedade marcada pela supremacia branca determina o lugar, a posição social, econômica e cultural dos seus indivíduos. Marcada historicamente por uma cultura de ocultação/anulação de determinadas raças e etnias desvalorizadas, há formas de exclusão dessas maiorias, como exemplo, negros e indígenas. As formas de exclusões baseiam-se em conceitos previamente concebidos e perpetuados por vários meios sociais, e o sistema educacional composto por grupos que detém o poder e que durante toda a história educacional selecionaram, por meio do currículo e dos materiais didáticos, o que deve ser ou não ensinado nas escolas, e os grupos étnicos menos valorizados, ficaram sempre na parte diversificada do currículo.

Nesse sentido, é relevante a reflexão do preconceito étnico-racial no ambiente escolar, que coloca em xeque a autoestima da criança e do adolescente negro/negra, reproduz desigualdades sociais e raciais, reafirmam estereótipos e fortalecem uma única cultura. Conseqüentemente, influenciam no processo de construção identitária da criança, em que logo muito cedo ainda na primeira etapa da Educação Básica sofre discriminações por apresentarem características fenotípicas de pessoas negras. O espaço escolar, muito precocemente exclui a criança negra, não representa ou a invisibiliza e isso se arrasta até o Ensino Superior.

A SECAD, órgão no âmbito do Ministério da Educação, por meio de uma série de ações procurou adentrar no debate que busca a maior aproximação da “educação para todos”. Lançou uma série de livros tratando de políticas afirmativas para

afrodescendentes e populações indígenas, educação para as populações do campo, qualificação profissional e mundo do trabalho, democracia, direitos humanos, justiça, tolerância e paz mundial. Abordando, inicialmente, o tema preconceito como:

É importante que se registre que os danos decorrentes do preconceito racial e de práticas discriminatórias são suportados atualmente pelos negros. As causas são remotas, mas os danos são vivenciados cotidianamente pelos negros brasileiros. A perspectiva de responsabilização pelos danos gerados à população negra após a abolição acompanhava a lógica do enfoque conferido pela legislação ao longo das oito primeiras décadas do século passado, vale dizer, uma lógica individualista motivada por aspectos penais (BRASIL, 2007, p. 84).

Essas ações afirmativas, trazidas pela SECAD, abordam um reconhecimento da responsabilidade das políticas públicas e jurídicas do nosso País em torno dessa temática. A necessidade de políticas que tragam de forma positiva a imagem do negro, a luta por igualdade social advém do preconceito, racismo e discriminação das diversidades étnico-raciais. Efetuados pela inferiorização dos negros que, de forma histórica, foram colocados na parte inferior se de forma hipotética fizermos uma pirâmide de raças, a raça negra está abaixo de todas.

O racismo é uma espécie de preconceito étnico ou racial, ou seja, é uma visão pejorativa, pré-concebida sobre uma etnia ou cultura de um determinado povo. Historicamente, percebe-se uma tendência de justificativa do racismo por potências dominantes, exemplo do que ocorreu nos séculos XVI e XIX, na América e depois na África e Ásia (CHEMIM, 2013, p. 2).

O preconceito racial é um pilar estruturante que não se revela apenas no nosso país, mas em âmbito mundial. No contexto nacional, o racismo é uma herança do Brasil Colônia, como processo de mão de obra barata e exploração do homem branco sobre negros e indígenas, colonizadores sobre colonizados, tendo como base interesses econômicos, sociais e religiosos dos colonos europeus que mantinham a centralidade e o abuso de poder. Assim:

O racismo brasileiro [...] na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente os seus objetivos. [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas

maiores do mundo [...], um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida descente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial (MOURA, 1994, p.160).

No nosso país, por volta do século XVI, os negros são trazidos para o Brasil, vítimas do maior comércio humano de pessoas. Conforme Nascimento (2010), os negros trazidos da África, ocupavam um status social baixo, eram tratados como animais, ou mercadorias de pouco valor. Obrigados a trabalhar nas propriedades dos senhores, sugados por um sistema patriarcal de produção rural, que se iniciou com os indígenas e se ampliou e intensificou com a escravidão africana no Brasil.

Embora o Brasil tenha base constitucional que assegure que todos são iguais perante a Lei, nas relações sociais se observa que a Lei garantiu, por exemplo, a liberdade dos nossos afrodescendentes, mas essa liberdade não significou tornar-lhes cidadãos. A cidadania portadora de direitos e deveres até hoje é uma busca constante das etnias menos favorecidas.

O mito da democracia racial, citado por Moura (1994) anteriormente, é posto como orgulho, mas na prática sabemos que a democracia racial, de fato, é um mito. Conforme Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2006, p. 269): “O mito da democracia racial, portanto, não poderia ser interpretado apenas como “ilusão”, pois em grande medida fora e ainda é um ideário importante para amainar e coibir preconceitos”.

Na busca por amenizar uma sociedade de base preconceituosa, nesse ideário de uma sociedade sem desigualdades de raça, criou-se no Estado brasileiro, essa ilusão de um país sem preconceitos de raça para negar os fatos de negros serem minorias em vários lugares da nossa sociedade.

[...] as desigualdades observadas, entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira. Isto é, quando adoto a concepção de que o racismo brasileiro opera simultaneamente nos planos material e simbólico: no plano simbólico, vivemos em sociedade que produziu e se sustenta em uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros. No plano simbólico, o racismo opera ainda via expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial considerando o grupo social negro como inferior ao branco. Esse plano do racismo é devastador, mas insuficiente para explicar toda a desigualdade racial brasileira (ROSEMBERG, 2012, p. 30).

Explicita-se que, mesmo havendo legislação que assegure igualdade de direitos, na prática, isso nem sempre se aplica. Segundo Fúlvia Rosemberg (2012), negros e indígenas não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos no Brasil, e que isso se deve ao nosso passado histórico da colonização e escravidão, assim como se aplica às condições atuais de repartição dos bens públicos.

Segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, o Brasil foi o último país a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana. Rosemberg (2012) considera que:

[...] para se chegar no cerne da manutenção das desigualdades raciais no plano material, não se pode afastar a ideia de que grande percentual de negros no Brasil é pobre, e grande percentual de pobres no Brasil é negro. Pensar, simultaneamente, em condição socioeconômica e pertença racial para entender o racismo estrutural-material e simbólico é necessário no caso brasileiro, pois não tivemos, após a abolição da escravidão, um sistema de classificação racial legal-oficial sustentando um sistema de segregação racial formal, legal (ROSEMBERG, 2012, p. 31).

De fato, conforme Rosemberg (2012), a abolição da escravatura não permitiu aos negros escravizados uma cidadania, mas uma inserção em uma sociedade que declarou os negros libertos por ser o único país, naquele período, a adotar ainda a mão de obra escrava. A pressão mundial foi o que ocasionou o fim da escravidão explícita, dando vez a um país agora refém da escravidão tácita dos afrodescendentes.

Na atualidade, com o processo de globalização, que vem intensificado as relações sociais em âmbito mundial, demonstra o desenvolvimento de algumas economias e tecnologias, entretanto, as desigualdades e diferenças também aumentaram. Essa é uma realidade que não é somente do Brasil, mas vislumbrada também em outros países. Fica, portanto, nas sociedades modernas uma proibição de discriminação por cor de pele, mas essas discriminações continuam presentes no interior de diversos países, e em algumas nações, essas discriminações são mais intensas do que os apontados nos registros estatísticos e acadêmicos.

A discriminação racial conseguiu produzir uma segregação racial nacional, realizando uma verdadeira clivagem entre brancos e negros.

[...] Conforme indicou o estudo “Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil: um Retrato de Final de Século”, do professor Marcelo

Paixão, [...] (UFRJ), apresentado no II Foro Global sobre Desenvolvimento Humano, no ano de 2000, o Brasil ocupava o 74o lugar no *ranking* da ONU no que tange ao IDH. No entanto, analisando separadamente as informações de pretos, pardos e brancos sobre renda, educação e esperança de vida ao nascer, o IDH nacional dos pretos e pardos despencaria para a 108o posição, figurando entre aqueles dos países mais pobres do mundo, enquanto o dos brancos subiria para a 48o posição. Ou seja, o IDH nos indica que há dois países no Brasil, quando desagregamos por cor/raça a população brasileira. O Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo (BRASIL, 2007, p. 15).

No Brasil, apesar da maioria da população ser de origem negra, o racismo é frequente em nossa sociedade. Uma pesquisa realizada pelo jornal Folha de S. Paulo, pelo o instituto de pesquisas, o Datafolha, trazida no documento mencionado anteriormente, aborda que: “89% dos brasileiros concordam que a sociedade é racista e somente 10% admitem ser, eles mesmos, racistas [...]”. Não muito difícil, é encontrar estudos e pesquisas que abordem o preconceito étnico-racial na nossa sociedade e no ambiente escolar, além de agressões físicas, frases e piadas construídas socialmente, em que os negros são ridicularizados ou abordados de forma negativa.

3.2.2 Educação antirracista

A educação é um direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso IV), reconhecendo como direito de todas as crianças com idade entre 0 e 5 anos em instituições públicas de ensino, creches e Pré-escolas. Em conformidade com a Constituição Federal está o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8060/91, que assegura o direito à:

[...] liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas no processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis; [...] igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitados por seus educadores; e ter respeitado os valores culturais, artísticos e históricos próprios no contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade de criação e o acesso às fontes culturais.

A educação é a força motriz capaz de produzir mudanças sociais e intelectuais, é a promotora da formação humana e do desenvolvimento dos indivíduos. Nesse

sentido, abordar a educação é acreditar que o desenvolvimento pleno das crianças, conforme cita o ECA, se efetiva quando ela passa pelo processo de escolarização institucional. Entretanto, isto não significa que o indivíduo só aprenda na escola, pois outros ambientes sociais também são importantes. Todavia, sabemos que a educação oferecida em espaço educativo próprio é essencial para que, de fato, o aluno se desenvolva plenamente, principalmente nos primeiros anos da criança na escola.

Nesse âmbito, reafirma-se a importância da socialização recebida na infância que é relevante para o desenvolvimento desses indivíduos. Nessa linha de pensamento, Cavaleiro (2005, p. 17) afirma.

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vivido pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. A educação é como um processo de formação do homem integral. Como a forma mais eficaz de transmissão e comunicação entre pessoas. Um processo que não pode e não deve ser separado da própria existência humana, deve ser encarada como uma contínua reconstrução de experiências. Essa reconstrução de experiências, é uma fase da própria natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram situação e agente, são modificados.

Em torno dessa sociedade racista, em que o ambiente escolar tende a reforçar as desigualdades, as relações entre preconceito e educação torna-se um desafio a ser enfrentado. Ao passo, os professores são os agentes fundamentais para promover esse desenvolvimento dos seus alunos, tendo como escopo à ética entre os seres humanos, valorização da vida e o respeito as diferenças.

Como a educação, por meio da escola, pode favorecer para a diminuição do preconceito racial que prejudica a formação dos indivíduos e no seu processo de construção como sujeitos?

As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na verdade, uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente deforma o passado e corrói o futuro (MUNANGA, 2005, p. 13).

É possível compreender a educação como um processo de construção de conhecimentos que forma cidadãos com senso crítico, capazes de modificar o futuro. É comum relatos de pesquisas que evidenciam a caricatura e estereótipos negativos acerca da população negra no Brasil.

O preconceito manifesta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor, na seleção racial do colega de estudo ou do banco escolar e na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro quando comparado ao branco. Além disso, embora todos os professores tenham se declarado destituídos de preconceitos, o conteúdo de seu discurso muitas vezes demonstrou o contrário (MUNANGA, 2005, p. 56).

Pode-se supor que a escola é um espaço em que práticas educativas, posturas e ações que fortaleçam o preconceito são bastantes comuns, através da linguagem verbal, informal ou mesmo silenciosa. Dessa forma, a criança pertencente a essa escola irá perceber se ela é aceita ou não naquele grupo social em que participa.

Para Feitosa (2012), as práticas escolares contribuem para a “[...] estigmatização e exclusão da criança negra na escola [...]”. De acordo com a referida autora, faz-se necessário pesquisar sobre esta criança e este ambiente escolar,

[...] que constatamente o exclui, não o representa, não respeita, nem valoriza suas origens, enfim, que junto da sociedade muitas vezes o submete ao fracasso e a falta de oportunidade, que começa na educação infantil e se arrasta até o ensino superior com os poucos que conseguem chegar lá. (FEITOSA, 2012, p. 5)

A escola, portanto, reflete, segundo a autora, a sociedade capitalista em que vivemos, fundada numa cultura excludente e única, que desconhece a diversidade ou a ignora. Um exemplo disso é a falta de representações negras no ambiente escolar, na mídia, na política, entre outras esferas sociais. Essas manifestações discriminatórias no espaço educativo vêm gerando agressões tanto físicas quanto simbólicas ao alunado negro, acarretando sofrimentos cotidianos de caráter moral, físico e psicológico.

Nesse viés, indaga-se como está sendo formada a construção da identidade da criança negra na Educação Infantil nesse ambiente hostil? Questiona-se, assim, o papel da escola.

[...] educadores e educadoras não podem ignorar qualquer atitude discriminatória que ocorra na escola e fora dela. Sempre que necessário promover discussões sobre o tema. Jamais silenciar, caso contrário, corre-se o risco de aumentar e não de minimizar ou acabar com o preconceito (CHEMIM. 2013, p. 6).

Portanto, nesse ambiente escolar em que nos deparamos constantemente com imagens estereotipadas, atitudes, frases que podem reforçar ou desconstruir o preconceito e a discriminação e muitas mudanças dependem da intencionalidade e da formação docente, nesse sentido a figura do educador pode fazer a diferença.

O papel do professor, nesse contexto escolar, de preconceito étnico-racial, é essencial, ele é o agente fundamental na promoção de uma sociedade menos preconceituosa, iniciando por um ambiente em que o respeito às diferenças seja primordial. O professor, agente social e político, busca desenvolver seus alunos nas mais diferentes dimensões sejam elas: cognitivas, sociais, motoras ou emocionais.

Para que isso ocorra, se faz necessário que o professor, como uma peça essencial nesse processo de fomentação de uma sociedade menos racista, seja um dos agentes capazes de efetivar essa difícil tarefa de mediar, entre seus alunos, os conhecimentos acumulados da cultura dessa determinada sociedade, na qual o país que é multiétnico, com uma vasta riqueza cultural e racial, porém, apenas uma única cultura e raça vêm sendo historicamente valorizada, em detrimento das outras.

No entanto, alguns professores, por falta de reparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

As ações dos professores evidenciadas, nos últimos tempos, constituem tema de discussões e investigações, conforme Kabengele Munanga. Ele aborda, nessa citação, a sala de aula e a prática docente como instrumentos cruciais para trabalhar essa temática. Dialogando com esse pensamento, Eliane Cavalleiro (2005) acentua:

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como está

contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2005, p. 32-33)

Os livros didáticos, os meios de comunicação e as práticas docentes revelam segundo a autora, ações de discriminação disseminadas pelos professores e, que infelizmente, nem sempre são percebidas pelas crianças negras, as percebidas por elas, são as que o racismo se mostra mais concreto. Cavalleiro (2005, p. 33) ainda afirma que: “[...] a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada as estratégias da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema”.

Concluimos, conforme mencionado anteriormente, que o preconceito está presente em nossa sociedade desde a sua formação inicial, inclusive no ambiente educativo. Essas práticas causam constrangimentos às vítimas, timidez e baixa autoestima, além da inferiorização que vão carregar. Inúmeras são as consequências desses atos no ambiente escolar, entretanto, também percebemos que elas precisam ser evitadas, principalmente pelos profissionais da educação, por isso a importância da formação inicial para aqueles que ainda vão atuar na educação, assim como a educação continuada para aqueles que já estão atuando.

A partir disso, assinalamos a fundamental importância de ações interventivas e políticas públicas afirmativas de combate ao racismo e ao preconceito em sala de aula. Observando a função da escola e do professor nesse processo de construção e desenvolvimento pleno dos educandos, é necessário que fiquemos atentos por que alguns professores demonstram padrões de valores entre “melhor e pior”, “bom ou ruim”, conforme a cor de sua pele, a fibra do seu cabelo ou seus traços biológicos (NASCIMENTO, 2010).

4 A PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

4.1 Currículo e Diversidade

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, “*cursus honoris*”, entendido como a soma das honras que o cidadão teria acumulado ao longo do seu caminho nos cargos eletivos e judiciais. Sacristán (2013) pontua que o sentido do termo currículo refere-se originalmente a esse percurso profissional, mas passou a significar também a carreira do estudante, os conteúdos a serem aprendidos e ainda o projeto institucional para possibilitar esse percurso.

Silva (2010), ao considerar as teorias do currículo, na história educacional, destacou as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Para o autor, cada teoria revela e define o que é currículo, qual saber deve ser valorizado e quais identidades devem ser construídas por meio dele.

A definição tradicional de currículo possibilitou o desenvolvimento inicial de uma melhor compreensão do planejamento educacional de um ponto de vista dos sistemas de ensino. Contudo, cumpriu também um papel histórico, social e econômico, que se buscava naquele momento, ao equiparar o sistema educacional ao de uma indústria, tanto a organização quanto a compreensão do desenvolvimento humano. Moreira e Silva (1994) advogam que a compreensão de currículo, apenas procedimental, metódico e técnico não vigora mais. Para os autores, o currículo é um artefato histórico e social, precisando acompanhar uma sociedade dinâmica em constantes transformações e que luta contra as supremacias hegemônicas.

As teorias críticas surgiram fundamentalmente como uma oposição ao modelo curricular tradicional, tendo Michael Apple como um dos seus precursores, que a partir de bases marxistas questionou as relações de classe e o caráter reprodutor do currículo. Paulo Freire também foi um dos pioneiros, no Brasil, a criticar o currículo, por meio da discussão sobre educação tradicional e “bancária”, que oprime e reproduz as relações de produção. Freire compreende o ato pedagógico como dialógico. Neste sentido, a construção do currículo deveria ser partilhada, democrática e não de forma impositiva.

As teorias críticas argumentam ainda que não há ação neutra, uma vez que se baseiam em relações de poder, sendo assim, mesmo uma seleção de conteúdos,

supostamente neutra, tem suas intencionalidades. Isso também ultrapassa a compreensão técnica e burocrática de currículo.

O currículo *prescrito* é rígido e se limita aos aspectos acadêmicos, funcionando como um guia que define de forma ordenada a lógica sequencial dos conteúdos. Contudo, o currículo não é apenas um documento ou um manual de prescrições (currículo prescrito), pois várias ações implícitas nas práticas pedagógicas revelam um currículo oculto. Esse pode nos dizer muito sobre a instituição escolar e sobre a sociedade.

As teorias pós-críticas concordam, em parte, com as teorias críticas, quanto à leitura que fazem da educação tradicional. Todavia ampliam as relações entre as questões culturais e educacionais, enfatizando discussões sobre o poder, a linguagem, as identidades, a raça, o gênero, as faixas etárias (SILVA 2010). A perspectiva pós-crítica do currículo defende, entre outros, o multiculturalismo crítico: as diferenças não devem ser apenas respeitadas ou toleradas, embora imprescindíveis o respeito e a tolerância, antes devem ser combatidos.

O nosso estudo compreende o currículo como um processo em que se faz necessário o tratamento explícito de questões pouco visibilizadas, resistidas ou mesmo rejeitadas no cotidiano escolar, como a diversidade étnico-racial. A diversidade é um tema que questiona e provoca as mais diversas discussões sobre o currículo contemporâneo, de ordem histórica, cultural, social e política.

Nesse contexto, entender o lugar da diversidade étnico-racial nos currículos dos cursos de Pedagogia é basilar para a formação dos pedagogos e para a construção de uma sociedade mais justa. Gomes (2007, p. 17) problematiza e questiona o lugar da diversidade no currículo dos cursos de formação docente, sendo um lugar incerto, permeado por lacunas e pouco valorizado.

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? [...]. Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? [...]. Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? [...] qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?

O currículo educacional corresponde a uma seleção organizada de conteúdos que regulam a prática docente em sala de aula, mas também são imposições, servindo para forjar os indivíduos, contribuindo para moldar as subjetividades. Essa capacidade

reguladora do currículo determina lugares, define e classifica sujeitos, por meio da prática docente. Consoante a esse pensamento:

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010) expõem que o currículo se constitui pelas experiências escolares que se revelam em torno do conhecimento, atravessado pelas vivências, saberes e relações sociais. O documento trata o currículo mais flexível que aborda as experiências nessa perspectiva, contribuindo para valorização das mais diferentes culturas e identidades que compõem o ambiente escolar, revelando e fomentando o caráter heterogêneo e singular das salas de aula.

Não é aceitável que tenhamos em vigor, o antigo conceito de currículo que, de forma prescrita ou oculta, exclui as massas dos processos educativos, desconhece as mais diversas culturas e etnias a custo de uma sociedade fundamentada na dominação dos homens pelo próprio homem.

A década de 1990 foi marcada por um contexto reivindicatório, no qual os diferentes movimentos sociais denunciaram as práticas discriminatórias presentes na educação. Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido nos debates e nas discussões nacionais e internacionais.

Esses fatores contribuíram para que a discussão sobre cultura, diversidade, multiculturalismo e interculturalismo tivesse aumentado de forma considerável, em especial no ambiente educacional.

Gomes (2007), trabalhando a educação voltada para a integração da diversidade cultural no cotidiano pedagógico, afirma que:

Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores

e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade. Mas não será essa afirmativa uma contradição? Como a educação escolar pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas? (GOMES, 2007, p. 17-18).

A citação nos conduz para uma ressignificação do nosso olhar no que diz respeito à diversidade, na busca por contribuir para a formação de um currículo para a construção de um mundo que aceite as diferenças, mas em combate às desigualdades e que essa aceitação não seja a da tolerância, na qual você aceita o outro desde que ele se mantenha no lugar invisível, subalterno, sem voz.

A diversidade que tanto Gomes (2007) quanto os novos estudos sobre diversidade e diferença abordam é a diversidade no sentido crítico, a qual modifica a sociedade e provoca mudanças nas pirâmides sociais, reconhecendo assim o valor de outras culturas e etnias, não apenas a diversidade que coloca a junção dos diferentes. Entretanto, para termos uma foto colorida com as diferenças óbvias e biológicas vista a olho nu, essa diversidade em nada modifica nem fomenta o pensamento crítico e reflexivo que almejamos de uma educação e de um currículo que, de fato aborde a diversidade.

Moreira (1997), Gomes (2007) e Sacristán, (2013) propõem um diálogo ético que incentive a não aceitação acrítica dos conteúdos culturais indistintamente que substitua a aceitação e a tolerância para a consciência dessa sociedade diversa e plural. Nas palavras de Canen (2000), uma abordagem interessante com relação a essa diversidade acrítica, revela a proposta multicultural que faz da diversidade uma proposta de mosaico de culturas, *uma feira de culturas* que manteria intactas as hierarquias de poder, de saber e econômicas.

Segundo Gomes (2007), a educação, de uma maneira geral, constitui um processo de experiências humanas, portanto, ocorre em toda sociedade, com as mais diferentes aprendizagens e naturezas. No contexto das relações sociais, construídas e imersas nos conhecimentos, representações, identidades e valores, e o profissional que atua na educação, de fato, tem que observar as variadas práticas curriculares que se desenvolvem, observando uma educação voltada para a diversidade étnico-racial.

Concordamos com Sacristán (2000), ao considerarmos que o currículo escolar é um processo que envolve seleção e que está condicionado às dimensões sociais, políticas e culturais. Além dessa seleção de conteúdos, o currículo que nos forma

envolve quem somos e em quem podemos nos tornar. Silva (2010, p.16) confirma que “[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo”. Essas questões têm relações com as nossas identidades e revelam o currículo como um documento de identidade trazido pelas teorias pós-críticas.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p.150).

Sacristán (2000) complementa e defende que o mais compreensivo seria pensar a educação ou as aprendizagens necessárias, que não se reduz a seleção organizada de conteúdos. Para o autor, é uma prática que tem expressão, que é determinada por vários fatores, entre os quais os fatores social e cultural de suas instituições, e que em torno dessa prática ou dessas práticas diversas, podemos citar a prática pedagógica trabalhada nas instituições escolares.

4.2 Fundamentos metodológicos

Já discorreremos, na introdução, sobre o nosso campo de pesquisa. Agora, o debate consiste sobre os participantes da pesquisa, os instrumentos de produção e de análise de dados. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG pelo processo número 19074719.0.0000.5182.

4.2.1 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados a partir do quinto período dos cursos de Pedagogia do Centro de Humanidades e do Centro de Formação de Professores. Isso porque verificamos que a partir desse período os alunos já tinham cursado componentes programáticos que abordam mais diretamente a temática em tela. Os dados do alunado dos cursos foram acessados na base de dados aberta da Pró-reitoria de Ensino da UFCG. Em um universo de 509 (quinhentos e nove) sujeitos matriculados, em todos os períodos dos cursos conseguimos coletar

dados junto a 150 (cento e cinquenta) alunos, total correspondente a 29,8%. Essa porcentagem seria bem maior caso tivéssemos conseguido o número exato de matriculados do primeiro ao quarto período, uma vez que esses alunos não eram o alvo da coleta de dados.

Dos 313 (trezentos e treze) alunos matriculados no curso de Pedagogia do CFP, 89 (oitenta e nove) participaram da pesquisa, sendo 39 (trinta e nove) do turno diurno e 50 (cinquenta) do curso noturno. No curso de Pedagogia do CH, de um universo de 191 (cento e noventa e um) alunos, 61 (sessenta e um) participaram da pesquisa, sendo 40 (quarenta) do turno diurno e 21 (vinte e um) do turno noturno. A participação dos cursos de Pedagogia do CFP e o de CH foram respectivamente 28% e 32% do universo total de estudantes.

Quadro 1 – Universo e distribuição dos participantes da pesquisa

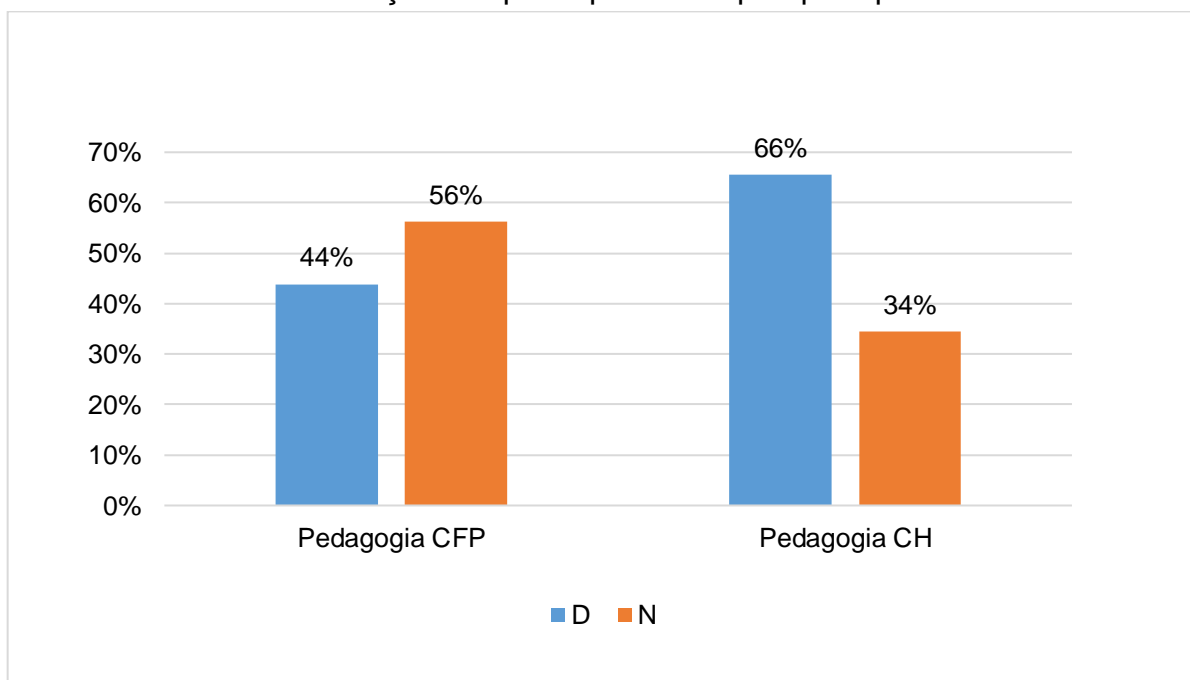
Cursos	Universo			Amostra			
	D	N	Total	D	N	Total	%
Pedagogia CFP	136	177	313	39	50	89	28,4
Pedagogia CH	96	95	191	40	21	61	31,9
Total	232	272	504	79	71	150	29,8

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

O Quadro 1 revela a distribuição dos participantes por curso e turno. No curso de Pedagogia do CFP, os alunos matriculados são a maioria do turno noturno. No interior da Paraíba, onde se localiza o curso de Pedagogia do CFP, não há muitas indústrias ou trabalhos na parte noturna, colaborando, dessa forma, para que os estudantes daquela região, em sua maioria, estudem no turno da noite e possam trabalhar durante o dia.

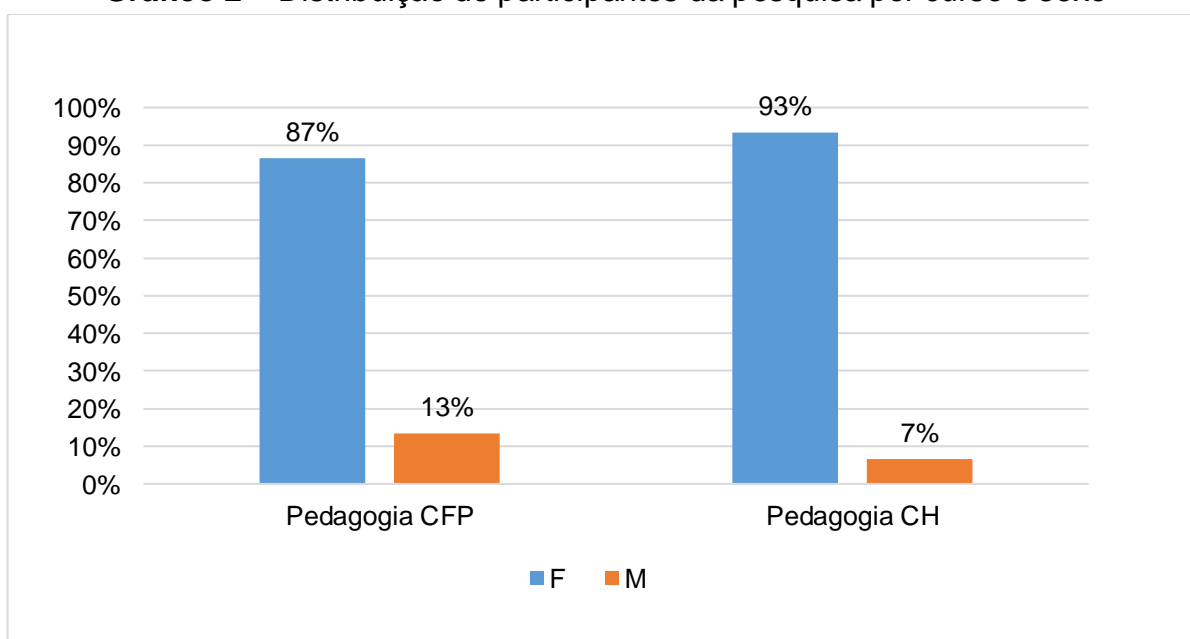
A amostra no curso de Pedagogia do CFP resultou em um total de 56% no turno noturno e 44% no turno diurno. A distribuição dos alunos de Pedagogia do CH é equilibrada quanto aos turnos. Contudo, foi mais difícil aplicar os questionários durante o turno noturno em Campina Grande.

Os professores se sentiam mais pressionados pelo tempo e muitas vezes pediram para eles próprios aplicarem os questionários, incluindo-se aqui as faltas no período noturno que não dava para aplicar a toda a turma. Os dados da amostra possível são invertidos no CH. Dos participantes da pesquisa 66% estudam no diurno e 34% no turno noturno.

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes da pesquisa por curso e turno

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

Segundo o Censo da Educação Superior, realizado em 2015 pelo INEP, nove em cada dez estudantes do curso de Pedagogia no país, são mulheres. Em ambos os cursos, a maioria dos participantes são do sexo feminino: 93% no curso de Pedagogia do CH e 87% no curso de Pedagogia do CFP, como verificado no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Distribuição de participantes da pesquisa por curso e sexo

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

4.2.2 Instrumentos de produção de dados

Como instrumento de coleta de dados fizemos uso da aplicação de questionários e Associação Livres de Palavras (ALPs), incluídas nos questionários. Escolhemos o questionário como um instrumento de coleta de dados para atingir um maior número de participantes e por esse instrumento poder viabilizar no tempo disponível os dados que precisávamos (GIL, 2002). O questionário continha uma ficha de caracterização e 12 questões sobre a temática étnico-racial, sendo:

a) 3 questões do tipo de Escala Likert de 5 pontos, em geral, com respostas para marcar nesse sentido: () Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim; () Péssima.

b) 4 questões fechadas;

c) 3 questões abertas. As questões abertas que solicitavam para que lembrassem de disciplinas ou leis a respeito da discussão da questão étnico-racial foi planejada justamente para não induzir uma lembrança, como poderia ser uma questão de marcar. As perguntas foram:

i. O que você compreende por “Educação para a diversidade étnico-racial”?

ii. Qual(is) a(s) disciplinas que trabalhou(ram) a diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia?

iii. Você conhece ou estudou alguma Lei ou documento que trate da Educação para a Diversidade Étnico-racial? Qual(is)? Especifique.

d) 2 Associações Livres de Palavras. Foram realizadas com as seguintes expressões-estímulo: a) Diversidade Étnico-racial, b) Educação para Diversidade Étnico-racial. Essa técnica se assemelha a um teste projetivo que possibilita a recordação de conteúdos (por meio de palavras) referente ao objeto de estudo investigado. Segundo Oliveira e outros autores:

Diversos estudiosos apropriam-se do teste de evocação utilizando-o como técnica de coleta de dados em pesquisas científicas. Essa aplicação em pesquisas foi motivada por duas razões: a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais [...] (OLIVEIRA et al., 2005, p. 574).

A Associação Livre de Palavras se diferencia das outras técnicas de coleta por permitir uma resposta menos racionalizada.

A ALP utilizada foi colocada nos seguintes termos:

Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica denominada Associação Livre de Palavras (ALP) que consiste em uma atividade na qual ao ler uma palavra ou uma determinada expressão, você escreve as palavras que lhe ocorrem à mente, em sequência (apenas palavras). É muito importante que seja sincero e coloque o que, de fato, pensou. Quais as palavras que lhe vêm à mente ao ler:

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Agora enumere acima, por ordem de importância, as palavras que você escreveu com: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª. Justifique, abaixo, apenas a palavra que considerou mais importante.

4.2.3 Análise de dados

Os dados foram contemplados por múltiplas técnicas de análise. A estatística descritiva foi a mais utilizada para as questões do tipo fechada. Compreende-se como estatística descritiva a reunião de algumas técnicas que possibilita, sistematicamente, a descrição, organização, interpretação e análise dos dados obtidos em diferentes áreas do conhecimento humano, aplicando também na área de educação, como é o caso dessa pesquisa. Nesse sentido, o objetivo da estatística descritiva é:

[...] organizar os dados e apresentá-los de forma a possibilitar a visualização das informações subjacentes (que não são observáveis). As técnicas estatísticas e gráficas, disponíveis para a análise exploratória de dados, podem ser aplicadas a qualquer conjunto de dados, sejam para dados populacionais ou amostrais.

Fernandes (1999) afirma que o objetivo da estatística é fornecer informação/conhecimento utilizando quantidades, assim o nosso trabalho transformou o conhecimento e a compreensão dos alunos em dados numéricos qualitativos por meio de tabelas e gráficos.

A análise da Associação Livre de Palavras foi realizada por meio do software IRAMUTEQ, um software livre para análises qualitativas. O IRAMUTEQ (*Interface de R les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um software gratuito que permite a realização de análises estatísticas de corpus textuais. Conforme Camargo e Justo (2013) esse software permite vários tipos de análise de dados

textuais organizados de forma clara e fácil de compreensão. Diante disto, justificamos a escolha desse instrumento para análise dos nossos dados, uma vez que ele produz dois tipos de gráficos importantes da nossa pesquisa que são: nuvem de palavras e o gráfico de similitude, ambos os gráficos apresentam características específicas em seus resultados.

A *Nuvem de palavras* é uma imagem gráfica que hierarquiza as palavras e as agrupa em diferentes tamanhos em razão da decorrência de sua frequência, ou seja, as palavras maiores na nuvem são as que foram mais frequentes.

A *Análise de Similitude* foi realizada para verificar a força de conexão entre as palavras evocadas na ALP. As conexões mais fortes indicam as relações mais fortes entre as palavras, ou seja, sua força associativa e são boas sinalizadoras das cognições centrais de uma representação social. O resultado da Análise de Similitude tem como saída um gráfico do tipo *Árvore Máxima*.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foi utilizada para analisar a questão aberta: “O que você compreende por “Educação para a diversidade étnico-racial”? Essa questão nos permitiu elencar por meio de classes distintas as respostas mais recorrentes entre os grupos investigados, diferenciando-os e os assemelhando.

5 O ESTUDO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: DA TRAJETÓRIA ESCOLAR À EDUCAÇÃO SUPERIOR

5.1 Relações Étnico-Raciais na trajetória escolar dos participantes da pesquisa

Como vimos anteriormente, desde a Lei 10.649/03 e a Lei 11.645/08, as escolas foram legalmente obrigadas a incluir em seus currículos temáticas diretamente associadas as questões afro-brasileiras e indígena. Contudo, a implementação dessas leis tem sido diferenciada em vários lugares, trazendo embates e percalços distintos em cada região do país, conforme sublinham Souza e Pereira (2013).

Compreendendo que a escola seja um espaço privilegiado de estudo e produção de conhecimento, esta deve auxiliar os alunos no desenvolvimento e sistematização dos saberes para que se tornem sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo que os cerca.

A problemática deve ser colocada aos alunos, buscando a superação dos preconceitos e da discriminação, promovendo o reconhecimento das diferenças relações étnico-raciais, favorecendo, a partir daí a construção de identidades e as relações democráticas.

A fim de conhecer a realidade de estudo das relações étnico-raciais, perguntamos aos participantes se, na trajetória escolar deles, já haviam estudado essa temática e, caso positivo, deveriam avaliar como julgavam esse estudo em uma escala de cinco pontos⁴.

As duas perguntas foram agregadas para melhor compreensão dos dados e podem ser observados no gráfico 3, a seguir.

⁴ As perguntas do questionário foram as seguintes:

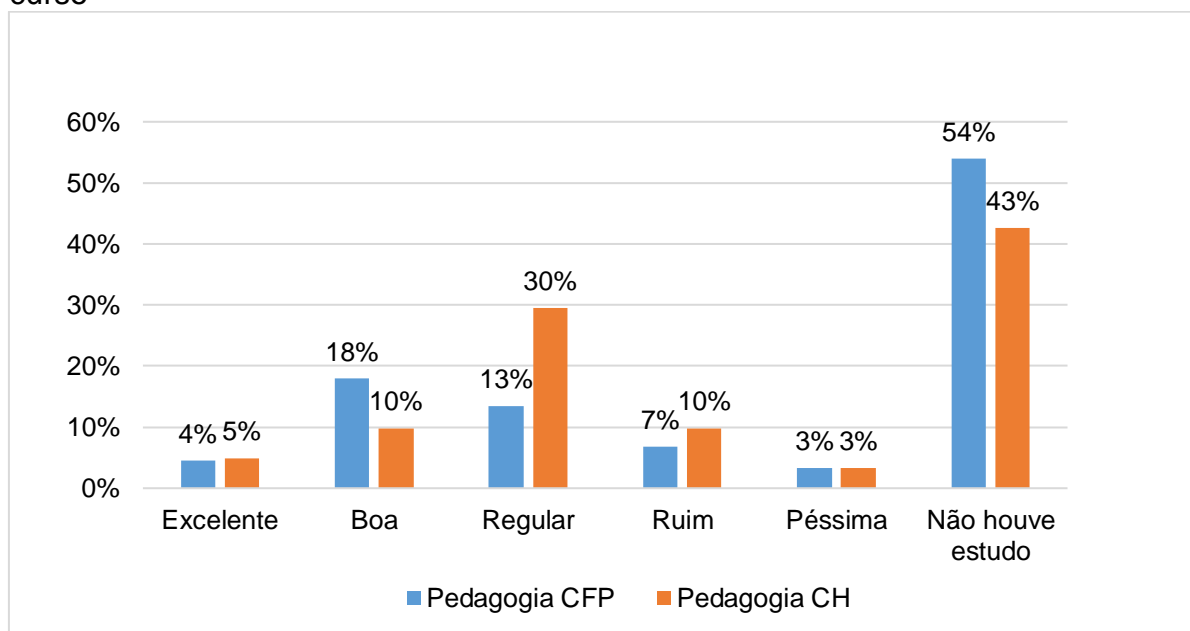
Na sua trajetória escolar, você estudou algum aspecto sobre as relações étnico-raciais?

() Sim; () Não.

Caso sua resposta acima seja afirmativa, como você avalia sua formação escolar nesse sentido?

() Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim; () Péssima.

Gráfico 3 – Avaliação do estudo das "relações étnico-raciais" na trajetória escolar por curso



Fonte: Produzido pela autora, 2020.

O estudo das relações Étnico-Raciais na trajetória escolar, de acordo com os participantes da pesquisa ainda demonstra ser muito restrito. Evidenciamos que os estudantes do curso de Pedagogia do CFP, em sua maioria (54%), não realizaram esse estudo, enquanto para os estudantes de Pedagogia do CH essa porcentagem ainda atinge 43%.

Observando as barras do gráfico, é possível verificar ainda como os estudantes, que tiveram esse estudo, avaliam a sua qualidade. A avaliação é mais positiva para os que estudaram em Cajazeiras e região circunvizinha. Através das porcentagens acumuladas, é possível verificar, no curso de Pedagogia do CH, que para 15% dos participantes da pesquisa o estudo das relações étnico-raciais na trajetória escolar foi excelente (5%) ou bom (10%), enquanto para 43% foi regular (30%), ruim (10%) ou péssimo (3%). No curso de Pedagogia do CFP, para 22% dos participantes da pesquisa o estudo das relações sociais foi excelente (4%), bom (18%), enquanto para 23% é regular (13%), ruim (7%) ou péssimo (3%).

Aires (2013) abordou os impactos da Lei 10.639/03, na Paraíba, após dez anos de sua promulgação. O autor rememorou a luta em defesa de uma legislação educacional contemplando a história e cultura da população negra, destacando as comemorações do Centenário da Abolição em 1988, em Campina Grande – PB, que ocorreu também em todo o país.

Na Paraíba, doze organizações e instituições negras e não negras de Campina Grande se organizaram e criaram a Comissão Campinense do Centenário da Abolição para “repensar a negritude campinense”, a partir da “ideologia da negritude, a fim de recuperar a cultura e a dignidade do cidadão negro, bem como fornecer condições para sua organização na luta por seus direitos” (AIRES, 2013, p.301).

O autor destaca também a Cartilha “Viva a igualdade e a diferença”, publicada pelo movimento negro, na Paraíba, que tinha como intenção divulgar a legislação antirracista. Ele sublinha ainda a importância do Movimento negro da Paraíba e no Brasil na conquista da aprovação da LDBEN (referente a parte diversificada no currículo) e nos PCNs com o tema pluralidade cultural.

Aires (2013) destacou o plano institucional da Paraíba, realizado no ano de 2006, no em João Pessoa com parcerias de órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Educação e diversas organizações negras locais para a elaboração das Diretrizes para implementação da Lei 10.639/03. No referido documento, segundo o autor, enfatiza-se o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e da cultura negra no Brasil. No ano de 2010, no âmbito estadual, é lançado um parecer sobre a importância da Lei 11.645 numa ação do Conselho Estadual de Educação da Paraíba/CEE. Destacamos ainda entre os anos de 2010 e 2012 o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial. Entretanto, o autor diz que o fórum não cumpriu suas principais atribuições para a implementação da Lei.

É notável que a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, na Paraíba, ainda está longe da realidade escolar, mesmo que haja muita disposição do movimento negro nessa superação. Como podemos observar, também pelos dados desta pesquisa, um contingente considerável de alunos de Pedagogia nunca tinham estudado essas questões, na sua trajetória escolar. Há desafios a serem superados e isto é uma realidade nacional, pois infelizmente a sociedade brasileira, alicerçada em uma cultura escravocrata e iludida por um mito de democracia racial não está totalmente aberta para uma sociedade antirracista.

5.2 As questões étnico-raciais nos cursos de Pedagogia da UFCG

A Universidade tem contribuído para a superação dessa lacuna?

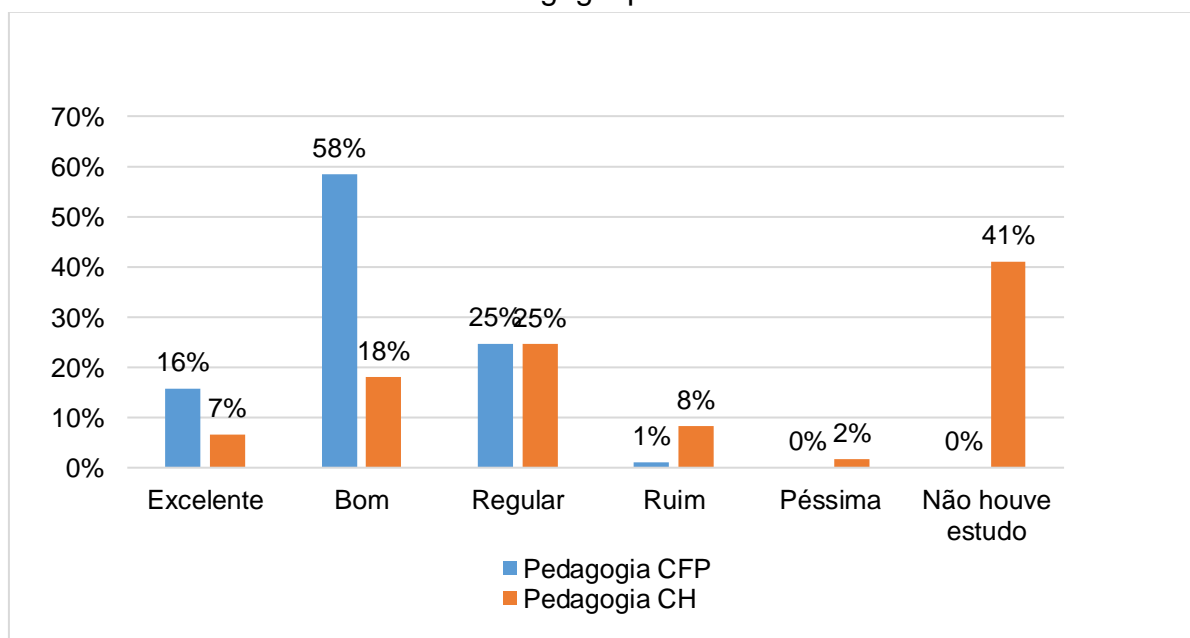
Perguntamos também: “Em Pedagogia, você estudou sobre a diversidade étnico-racial? () Sim; () Não.” E em seguida: “Caso sua resposta acima seja

afirmativa, como você avalia o curso de Pedagogia a respeito dos conteúdos sobre a diversidade étnico-racial? () Excelente; () Bom; () Regular; () Ruim; () Péssimo”. Perseguimos essa lógica da apresentação dos resultados, já apresentados dispondo em um único gráfico⁵ que incorpora o estudo e avaliação deste.

Em relação ao estudo da diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia, 41% dos estudantes do CH afirmaram que não houve estudo nesse sentido, ainda que, no currículo, haja uma disciplina de Cultura e Educação. Nenhum dos estudantes de Pedagogia do CFP afirmou “Não houve estudo”. Novamente, os estudantes de Pedagogia do CFP avaliam mais positivamente quando houve esse estudo.

No percentual acumulado, 74% dos estudantes de Pedagogia do CFP consideram a formação excelente (16%) ou boa (58%), enquanto 25% dos estudantes de Pedagogia do CH consideram excelente (7%) ou bom (18%). Em ambos os cursos, 25% consideram a formação regular. Destacamos que para os alunos de Pedagogia do CH, 8% consideram essa formação ruim e 2% consideram péssima.

Gráfico 4 – Avaliação do estudo sobre a "diversidade étnico-racial" na formação em Pedagogia por curso



Fonte: Produzido pela autora, 2020.

⁵ As perguntas que originaram esse gráfico foram:

Em Pedagogia, você estudou sobre a diversidade étnico-racial?

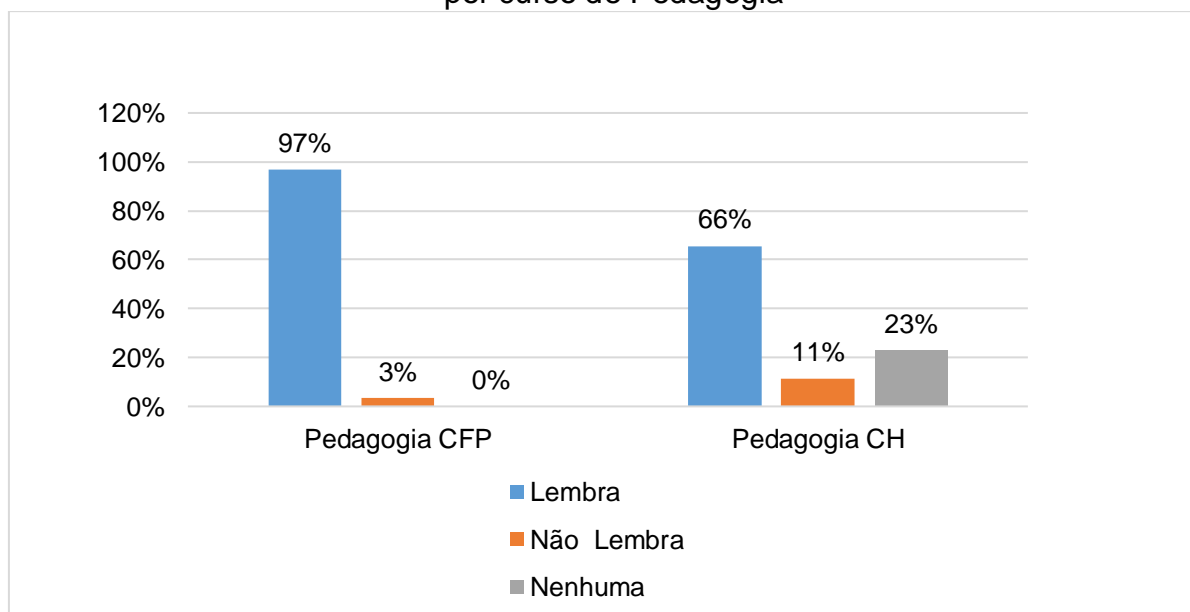
() Sim; () Não.

Caso sua resposta acima seja afirmativa, como você avalia o curso de Pedagogia a respeito dos conteúdos sobre a diversidade étnico-racial?

() Excelente; () Bom; () Regular; () Ruim; () Péssimo.

Em relação à pergunta aberta sobre a lembrança de alguma disciplina que tratou da diversidade étnico-racial, tem-se que 97% dos estudantes de CFP lembraram de pelo menos uma, e apenas 66% dos estudantes do CH relataram lembrar. Evidencia-se que essa porcentagem de lembrança é menor pelos estudantes de Pedagogia do CH (66%), corroborando com os dados anteriores de que uma boa parte dos estudantes não tiveram um estudo específico nesse sentido.

Gráfico 5 – Lembrança de disciplinas que trataram sobre a diversidade étnico-racial por curso de Pedagogia



Fonte: Produzido pela autora, 2020.

E quais as disciplinas que os estudantes mais lembraram? Os quadros indicam as respostas para cada um dos cursos.

Quadro 2 – Disciplinas lembradas pelos estudantes de Pedagogia do CH que trabalharam com a diversidade étnico-racial

Curso de Pedagogia do CH	%
Cultura e Educação	31
História ementas	28
Currículo	20
Geografia	7
Fundamentos Filosóficos	5
Política Educacional	3
Gestão	3
Psicologia	2
Sociologia	2

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

Quadro 3 – Disciplinas lembradas pelos estudantes de Pedagogia do CFP que trabalharam com a diversidade étnico-racial

Disciplinas de Pedagogia do CFP	%
Educação, Cultura e Diversidade	94
Arte e Educação	24
Ética e Educação	20
Política para a Educação	17
Currículo e Escola	11
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	10
Sociedade Contemporânea e Pedagogia	4
Sociologia	3
Educação Popular e Pedagogia Freireana	2
Filosofia	2
Avaliação da Aprendizagem	1
Leitura e Produção textual	1
Fundamentos Educação Infantil	1
Todas indiretamente	1

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

As três disciplinas mais lembradas no curso de Pedagogia do CH são: Cultura e Educação lembrada por 31% dos participantes, História por 28% e Currículo por 20% dos participantes da pesquisa.

Conforme a estrutura curricular do curso de Pedagogia do CH, a disciplina *Cultura e educação* é a que mais se aproxima da temática em tela. Essa disciplina é ministrada no primeiro período nos turnos manhã e noite, com carga horária de 60 horas (4 créditos). No ementário da disciplina, afirma-se: “Introdução ao estudo da cultura. Cultura, sociedade e indivíduo. Etnocentrismo e relativismo cultural. Cultura popular e de massa. A educação na perspectiva cultural. Cultura e educação no Brasil” (UFCG, 2009). Vale destacar aqui que o próprio título da disciplina e sua abordagem trazem tópicos mais genéricos e não sendo explícito quanto à temática étnico-racial.

Dos alunos do curso de Campina Grande 28% assinalaram a disciplina História, sem deixar especificado, analisamos no ementário quatro disciplinas que são: **Fundamentos Históricos da Educação I, Fundamentos Históricos da Educação II, História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Inferimos após a análise, que os alunos poderiam estar se referindo a duas delas a primeira disciplina: **Fundamentos Históricos da Educação I** com carga horária de 45 horas aula e 03 créditos traz entre seu ementário a escola pública contemporânea: da

gênese à escola universal, na qual se reivindica uma escola pública popular de fato. A segunda disciplina **Fundamentos Históricos da Educação II** com carga horária de 60 horas aula e 4 (quatro) créditos traz em sua bibliografia autores como Saviane (2004) abordando O legado educacional do século XX, no Brasil, a abolição da escravidão e o Estado laico no nosso sistema educacional (UFCEG, 2008).

A disciplina **Currículo** denominada e apontada por 20% dos estudantes do curso, sendo a terceira mais lembrada trata-se da disciplina **Teorias do Currículo** com carga horária 45 horas aula e 3 (três) créditos. Compreendemos que essa disciplina tem mais a ver com o nosso estudo, pois discute o currículo, a partir de textos e autores cruciais como os livros de Tomaz Tadeu da Silva: Documentos de identidade (SILVA, 1999), Currículo e os novos mapas políticos e culturais (SILVA, 1995).

As três disciplinas no curso de Pedagogia do CFP mais lembradas foram respectivamente Educação, Cultura e Diversidade por 94% dos participantes da pesquisa, Arte e Educação por 24% e Ética e Educação por 20%.

No curso de Pedagogia do CFP a disciplina *Educação, Cultura e Diversidade* foi lembrada por 94% dos sujeitos. Essa disciplina é obrigatória e está localizada no núcleo de estudos básicos, ministrada no quinto período no turno manhã e no sexto período no turno noite, com carga horária de 60 horas e 4 (quatro) créditos.

A disciplina apresenta em seu ementário: “Educação, cultura e sociedade brasileira. Conceito de gênero, etnia e sua pluralidade na sociedade. As diferentes etnias e gêneros presentes no contexto da sala de aula. Racismos, machismos e intolerância” (UFCEG, 2009, p. 48). É interessante ressaltar que essa disciplina tem um caráter mais educativo, como mostra o título, e a ementa trata diretamente do racismo, diferentemente da disciplina correlata no curso de Pedagogia do CH.

A disciplina *Arte e Educação*, segunda mais lembrada pelos alunos do curso de Pedagogia do CFP, com carga horária de 60 horas aula e 4 (quatro) créditos, apresenta entre seus objetivos propiciar ao licenciado a identificação das diversas linguagens artísticas (UFCEG, 2009), justificando 24% dos alunos que talvez por tratar das diversidades artísticas tão plurais que o nosso país possui, manifestada pelas mais diferentes etnias que constituem o povo brasileiro.

A terceira disciplina mais lembrada pelos estudantes do CFP foi *Ética e Educação*, por 20% deles, com carga horária de 60 horas aula e 4 (quatro) créditos. Essa disciplina traz tanto no seu título quanto em sua abordagem, a vinculação que

acreditamos ser indissociáveis entre ética e educação, tendo em vista a necessidade de procedimentos éticos no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.

Compreendemos que os participantes da pesquisa do curso de Pedagogia do CH tenham lembrado menos porque provavelmente a abordagem não seja explicitamente educacional nas disciplinas quanto ainda pelo fato de que muitos afirmaram não terem estudo às temáticas em tela na graduação.

É importante salientar que a temática questionada era diversidade étnico-racial e não educação para diversidade étnico-racial.

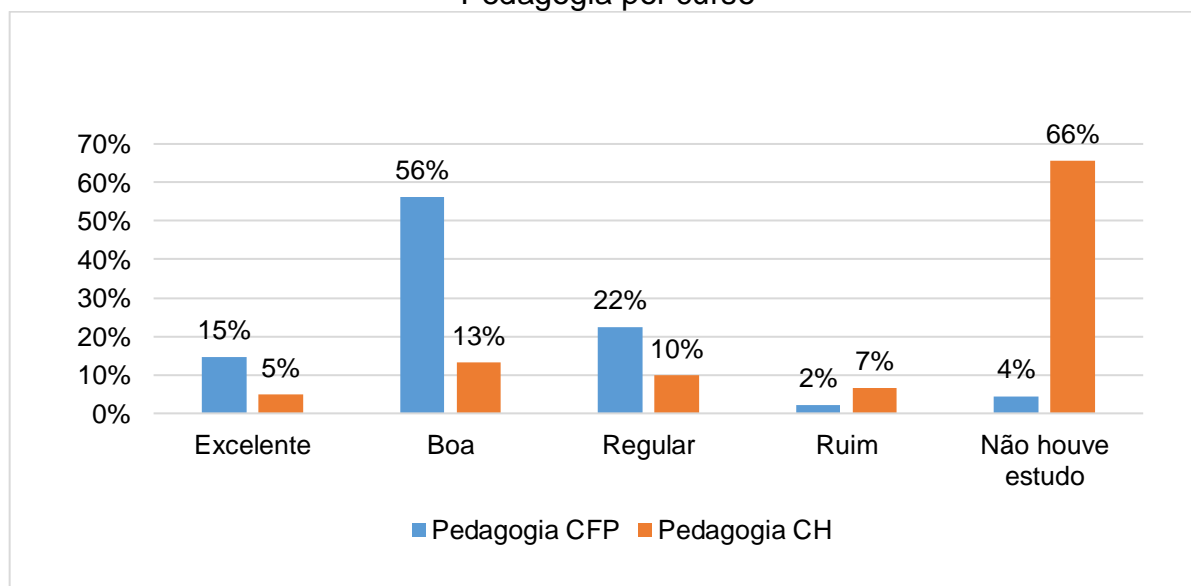
No intuito de saber sobre o estudo da Educação para a diversidade étnico-racial, perguntamos também: Em Pedagogia, você estudou sobre a “educação para a diversidade étnico-racial? () Sim; () Não”. E, perguntamos logo a seguir: “Caso sua resposta acima seja afirmativa, como você avalia a formação que teve nesse sentido? () Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim; () Péssima”.

Ao considerar diretamente a relação da diversidade étnico-racial com a educação, observamos mais uma vez que o curso do CH trabalha menos ainda essa questão, posto que 66% dos participantes afirmaram que não houve estudo, contrapondo-se, assim, ao curso de Pedagogia do CFP, no qual apenas 4% afirmaram que não havia tido esse estudo.

A avaliação dos cursos, nesse sentido, reflete ainda um posicionamento majoritariamente positivo por parte do curso do CFP, com importante destaque, isto é, 15% dos estudantes categorizaram como a formação como excelente e 56% como bom.

Já os alunos de Pedagogia do CH, como afirmamos, em sua maioria (66%) não estudaram a temática do ponto de vista educacional. Os que responderam sim consideraram de forma diversa. No entanto, aqui a avaliação negativa se apresenta explicitamente de maneira que 7% afirmaram ter uma formação ruim e 10% consideraram ser regular. As outras respostas foram positivas: 5% excelente e 13% boas.

Gráfico 6 – Avaliação do estudo sobre "Educação para diversidade étnico-racial" em Pedagogia por curso



Fonte: Produzido pela autora, 2020.

Uma das perguntas abertas nos ajudam a melhor compreender sobre a ausência da discussão das questões aqui tratadas no decorrer do curso de Pedagogia, sobretudo no caso dos alunos do CH. Perguntamos: “Você conhece ou estudou alguma Lei ou documento que trate da Educação para a Diversidade Étnico-racial? Qual(is)? Especifique.” A pergunta aberta tinha o propósito de não induzir a uma resposta e de melhor considerar o que, de fato, estava consolidado na trajetória dos estudantes.

A maioria dos alunos de Pedagogia do CH (54,1%) apontaram que não conheciam e 11,5% que não lembravam. Já apenas 6,7% dos alunos de Pedagogia do CFP afirmaram que não conheciam e 25,8% que não lembravam. Isso é coerente com a lembrança da Lei 10.639 que é lembrada por 58,1% dos alunos do CFP e apenas por 1,6% pelos alunos do CH. As outras respostas, como pode se verificar no quadro abaixo, tem uma percentagem muito baixa. Apenas a LDB se destaca como uma lembrança do estudo ou do conhecimento pelos estudantes em uma proporção de 11,5% para o curso de Pedagogia do CH e 11,2% para o curso do CFP. Todavia, essa lembrança é inespecífica, uma vez que a LDB é estudada com vários propósitos ao longo do curso.

Os dados deste capítulo nos ajudam a pensar da importância que é tratar a temática da “educação para diversidade étnico-racial” de modo direto e explicitado no currículo.

Quadro 4 – Percentagem de conhecimento de Leis ou documentos sobre educação para diversidade étnico-racial

Leis ou Documentos	Cursos de Pedagogia (%)	
	CH	CFP
Não conheço	54,1	6,7
Não lembro	11,5	25,8
LDB	11,5	11,2
Lei 10.639	1,6	58,4
Lei 11.645	1,6	1,1
Lei 12.288	1,6	0,0
Lei 12.711 (Lei de Cotas)	1,6	1,1
Lei 7.853	0,0	1,1
Constituição Federal	1,6	0,0
PCN	0,0	1,1
BNCC	1,6	3,4
RCNEI	1,6	0,0

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

6 A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFCG

No capítulo anterior, discutimos sobre elementos básicos da formação escolar e universitária dos participantes da pesquisa quanto às questões étnico-raciais. Neste capítulo, daremos continuidade considerando especificamente os conteúdos da aprendizagem. O que os estudantes conhecem sobre a “diversidade étnico-racial” e a “educação para a diversidade étnico-racial”? Ou melhor, como eles estruturam o pensamento? Destacamos que, apesar da semelhança entre esses termos, os mesmos retratam aspectos diferentes, sendo um mais geral (diversidade étnico-racial) e outro mais específico do ponto de vista pedagógico (educação para a diversidade étnico-racial).

Este capítulo se estrutura a partir dos resultados das Associações Livres de Palavras (ALP), das justificativas da evocação/palavra apontadas como as mais importantes e da pergunta aberta: “O que você compreende por ‘Educação para a Diversidade Étnico-racial’ ”?

Na ALP, solicitamos que escrevessem cinco palavras que surgissem em suas mentes ao ler a expressão-estímulo. Deixamos espaços para que eles colocassem e, logo após, solicitamos que as enumerassem por ordem crescente de importância (Ordem de Importância). Em seguida, pedimos que justificassem a palavra que elas julgavam como sendo a mais relevante.

Para o processamento dos dados, desconsideramos a ordem de importância, uma vez que a maioria dos participantes não fizeram a ordenação solicitada. Utilizamos, portanto, a Ordem de Evocação.

6.1 Diversidade étnico-racial é...

No quadro 4, a seguir, podemos observar as evocações por ordem de frequência dos estudantes do CH, a partir da expressão-estímulo “Diversidade Étnico-racial”, destacando-se “respeito” (n= 28), “negro” (n= 22), “cultura” (n=21) e “preconceito” (n=17).

A Nuvem de Palavras das evocações da ALP nos permite verificar melhor essas evocações comparativamente, destacando-se visualmente as palavras

“respeito”, “negro” e “cultura”. Outras palavras evocadas que gostaríamos de ressaltar na sequência dessas são: “raça” (n=10), “luta” (n=9) e “diferença” (n=8).

Quadro 5 – Palavras evocadas por Pedagogia/CH com o estímulo diversidade-étnico racial

Evocações	Quant.
Respeito	28
Negro	22
Cultura	21
Preconceito	17
Raça	10
Luta	9
Diferença	8
Direito	6
Cor	6
Índio	5
Pluralidade	5
Igualdade	5
Etnia	5
Racismo	4
Inclusão	4
Identidade	4
Diversidade	4
Desigualdade	4
Consciência	4
Aceitação	4
África	3
Povo	3
Miscigenação	3
História	3
Exclusão	3
Empatia	3
Educação	3
Brasil	3
13 Palavras evocadas 2 vezes	26
75 Palavras evocadas 1 vez	75
Total de evocações	300

Fonte: Produzido pela autora, 2020.



Figura 1 – Nuvem de Palavras do CH “Diversidade ético-racial”

Com relação à diversidade étnico-racial, a evocação “respeito” teve maior relevância entre as demais evocações, sendo a mais frequente.

A seguir, algumas justificativas de alguns participantes que colocaram essa como a mais importante.

Considero a palavra respeito como sendo a palavra mais importante que veio à minha mente, pois acredito que antes de falarmos sobre o assunto de diversidade étnico-racial precisamos acima de tudo ter respeito às diversas culturas e identidades (COD. 45, CH).

A palavra eu considerarei mais importante foi respeito, pois é preciso sempre respeitar o outro independentemente de sua etnia ou raça, todos somos seres humanos dignos de respeito (COD.49, CH).

Ao pensar por diversidade penso primeiramente no respeito humano (COD.74 CH).

Respeito é primordial, pois quando se há essa atividade todos os outros atos acontecem naturalmente (COD.79, CH).

Quando se fala em diversidade étnico-racial me vem à mente a palavra respeito, pois é algo que precisa ser construído, há a necessidade de que se tenha o respeito as diversidades existentes (COD. 73, CH).

O respeito vem em primeiro lugar no quesito importância por se tratar de algo primordial no processo, de fato, são necessários o direito, avanço, aceitação, mas sem o respeito de que adianta o direito ao andar na rua? (COD.119, CH).

Respeito: O respeito ao próximo, independentemente da cor da pele, da raça, da etnia a que pertence é de extrema importância. Salienta-se que para uma sociedade com menos preconceito o respeito é fundamental (COD.122 CH).

Considero o respeito a palavra mais importante relacionada a diversidade étnico-racial, pois vivemos em um país com uma grande diversidade e saber respeitar essa, é muito importante tanto para o crescimento em termos de convivência, quanto para o conhecimento que não existe somente uma etnia/raça, mas várias que precisam serem respeitadas (COD.115, CH).

Conforme a análise feita pelas declarações dos alunos do CH, percebemos que na compreensão deles, não há como falar em diversidade étnico-racial sem respeitar as pessoas. Concordamos que o respeito é essencial nas relações étnico-raciais, já que tem relação a consideração e a atenção ao outro. O respeito, nas repostas dadas acima, vincula-se à dignidade humana, a cultura, a identidade e a diversidade. Contudo, esse respeito apenas é requerido, de fato, pela necessidade, pois “precisa ser construído” (COD 73, CH). As palavras evocadas, em seu conjunto, sinalizam para essa lacuna.

As evocações raça (n=10) e racismo (n=4), ao serem somadas, totalizam juntas 14 evocações. De acordo com Gomes (2005, p. 41): “[...] raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”.

As diferenças raciais ainda geram preconceitos e discriminações, sendo a cor da pele, no nosso país, determinante nas classificações dos lugares sociais. No Brasil, os negros estão, em sua maioria, na condição de pobreza. A quantidade registrada de jovens negros mortos diariamente, no nosso país, é enorme. A cor da pele é considerada um fator determinante para quem vive e para quem morre.

Gomes (2017) enfatiza a resignificação do termo raça que vindo sendo repolitizado pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. A autora ressalta a importância da articulação entre raça e educação, sendo esse elo fundamental para a construção positiva de uma educação voltada para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial que compõe o nosso país.

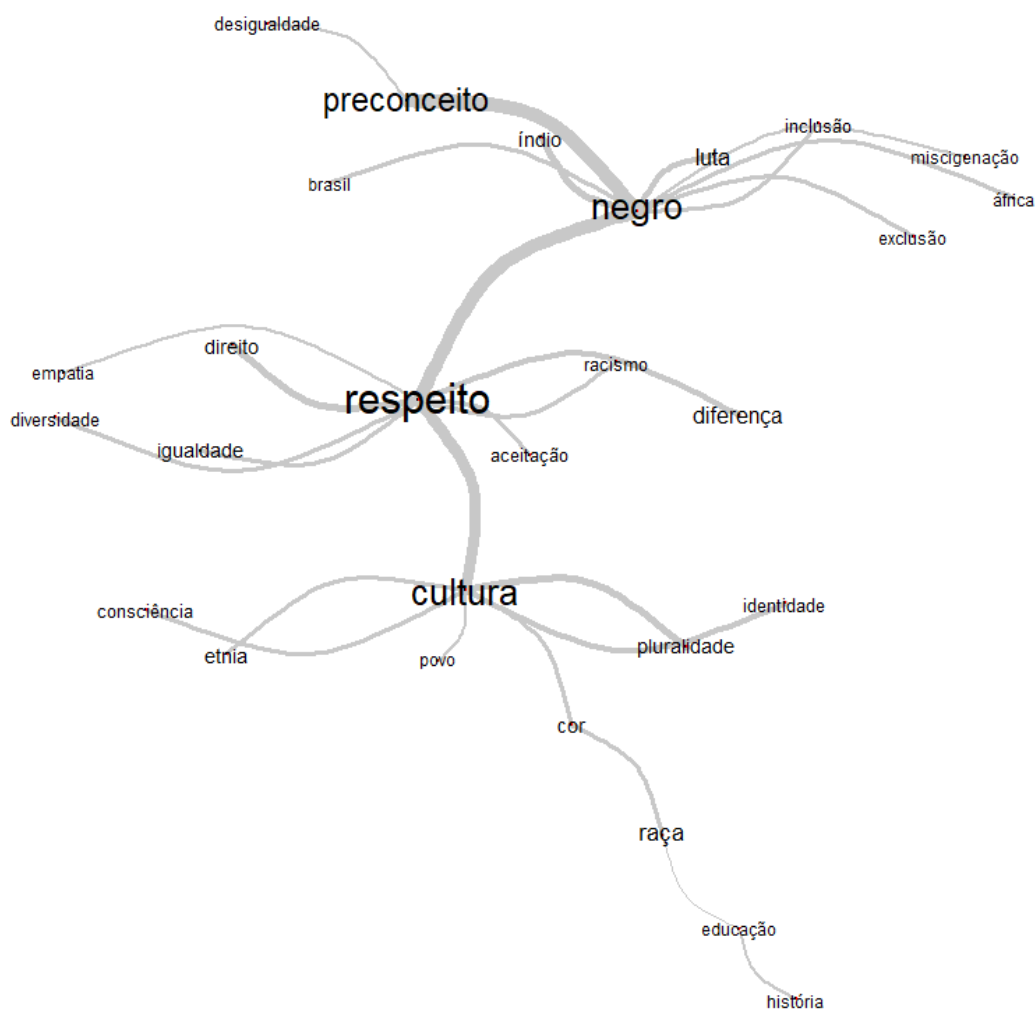


Figura 2 – Análise da Similitude do CH sobre Diversidade Étnico-Racial

A Análise da Similitude através da árvore máxima, ilustrada acima, também foi feita pelo software IRAMUTEQ, percebe-se então, expressões como “respeito”, “cultura”, “negro” e “preconceito” que obtiveram destaque nas suas relações ou co-ocorrências (ligações/conexões na árvore) com as outras palavras. Existe um forte elo entre “preconceito” e “negro”. Tal proximidade é possível pelo aumento dos interesses em estudos que articulam a educação e as relações étnico-raciais (GOMES 2002).

Durante muito tempo, a educação invisibilizou os negros, e a sua representação sempre foi negativa. Nesse sentido, a ligação entre as palavras (respeito, preconceito e negros) são um indicativo de que haja um processo de superação dessa invisibilidade. Dando sequência a análise e discussão dos dados, traremos a seguir os resultados obtidos junto aos estudantes de Pedagogia do CFP.

O quadro 5 e a figura 3 destacam as palavras mais evocadas.

Quadro 6 – Palavras evocadas por Pedagogia/CFP com o estímulo diversidade-étnico racial

Evocações	Quant.
Respeito	45
Cultura	39
Preconceito	35
Negro	22
Raça	19
Diferença	18
Direito	17
Cor	17
Igualdade	16
Racismo	15
Luta	14
Educação	12
Diversidade	8
Desigualdade	8
Etnia	7
Pluralidade	6
Pele	6
Identidade	6
Discriminação	6
Conhecimento	6
Exclusão	5
Povo	4
Indígena	4
Inclusão	4
Resistência	3
Religião	3
Político	3
Cabelo	3
19 Palavras evocadas 2 vezes	38
63 Palavras evocadas 1 vez	63
Total de evocações	452

Fonte: Produzido pela autora, 2020.



Figura 3 – Nuvem de Palavras CFP “Diversidade Etico-Racial”

As evocações mais frequentes, a partir da expressão-estímulo “Diversidade étnico-racial”, dos estudantes de Pedagogia da CFP, revelam as mesmas quatro palavras anteriores dos alunos do CH. São elas: “respeito” (n= 45), “cultura” (n= 39), “preconceito”, (n= 35) e “negro” (n= 22). Aqui, as ordens são diferentes.

A seguir, disponibilizamos algumas justificativas de estudantes de Pedagogia do CFP da evocação/palavra “respeito” considerada a mais importante sobre “Diversidade Étnico-Racial”.

O respeito a todas as pessoas, independentemente da cor da pele, religião e cultura. O que define cada indivíduo é seu próprio ser (COD. 176, CFP).

O respeito porque é primordial em toda e qualquer circunstância e nessa temática não poderia ser diferente (COD. 180, CFP).

Respeito porque é o que devemos ter em qualquer relação” (COD. 184, CFP).

As pessoas precisam respeitar as diferenças, isso considero algo primordial (COD. 192, CFP).

O preconceito que cada dia está tendo maior relevância no mudo, onde as pessoas não se respeitam (COD. 195, CFP).

Acredito que o respeito é principal base para convivência com a diversidade étnico-racial não devemos estimular o preconceito nem a exclusão, tolerar não nos torna melhor, por isso respeito a cultura e a diversidade é muito importante (COD. 196, CFP).

A diversidade étnico-racial ainda é um tabu que precisa ser quebrada e nessa sociedade repleta de preconceito faz-se importante que as diferentes culturas sejam reconhecidas e, principalmente, respeitadas (COD. 124, CFP).

RESPEITO. Pois há uma enorme intolerância e preconceito da sociedade com o que não é considerado padrão ou “normal”. É de grande importância que haja respeito com todos os grupos de pessoas (COD. 149, CFP).

“Respeito- pois eu acredito que o respeito se estabelece sempre em qualquer assunto, principalmente quando se fala de diversidade étnico-racial, onde estão estabelecidas muitas diferenças que devem acima de tudo ser respeitadas” (COD. 132, CFP).

“Respeito, o respeito é a base para uma boa convivência em sociedade. O respeito pela diversidade étnico-racial é relevante, pelo fato de sermos uma mistura de raças e cores” (COD. 133, CFP).

A palavra que julguei mais importante foi o respeito, pois sabemos que há uma grande diversidade étnico-racial, e devemos respeitá-la, pois todas as culturas e etnias possuem sua importância, assim, o respeito deve prevalecer (COD. 134, CFP).

As falas dos alunos acima, falam também da forte marca do preconceito em nossa sociedade, revelando os resquícios de uma sociedade que não reconhece outras culturas, senão a europeia e trata as outras de uma forma errônea e excludente. As frases acima revelam, em síntese, o desejo dos estudantes pelo respeito às diferenças, a importância de valorizar as outras culturas e identidades. A fala da estudante (COD. 149) transcrita nos chamou atenção pelo argumento do padrão da normalidade ser questionado: *“RESPEITO. Pois há uma enorme intolerância e preconceito da sociedade com o que não é considerado padrão ou “normal”. É de grande importância que haja respeito com todos os grupos de pessoas”*. Esse padrão de sociedade estereotipa as pessoas negras, decide os lugares, define quem é belo e bom. Nesse sentido, respeitar outros padrões é essencial, por isso se faz necessário que conheçamos outros padrões sejam estéticos, culturais. Enfim, a educação antirracista é um meio para que possamos conhecer, respeitar e admirar.

É importante destacar, ainda nesse quadro, que uma diferença nos chamou a atenção, isto é, enquanto os alunos de Pedagogia do CH evocaram a palavra “índio”, o CFP evocou a palavra “indígena”. Existe diferença entre os dois termos e a utilização desses de forma indistinta. Mundukuru (2018), indígena, escritor e filósofo da etnia Mundukuru, afirma que a palavra “índio” é utilizada no território brasileiro no sentido desdém, estereotipada, sendo um apelido dado aos indígenas. Já o termo indígena é o que deveria ser utilizado, pois significa originário de algum lugar.

Finalmente, na árvore máxima (Figura 4), destacamos as relações entre as palavras umas com as outras. Observamos aqui que no curso de Pedagogia do CFP a relação entre as palavras “cultura”, “respeito” e “preconceito” são cruciais. Parece haver aqui uma melhor compreensão da temática do ponto de vista do conteúdo-

estrutura do pensamento por sua organização em comparação com os alunos de Pedagogia do CH.

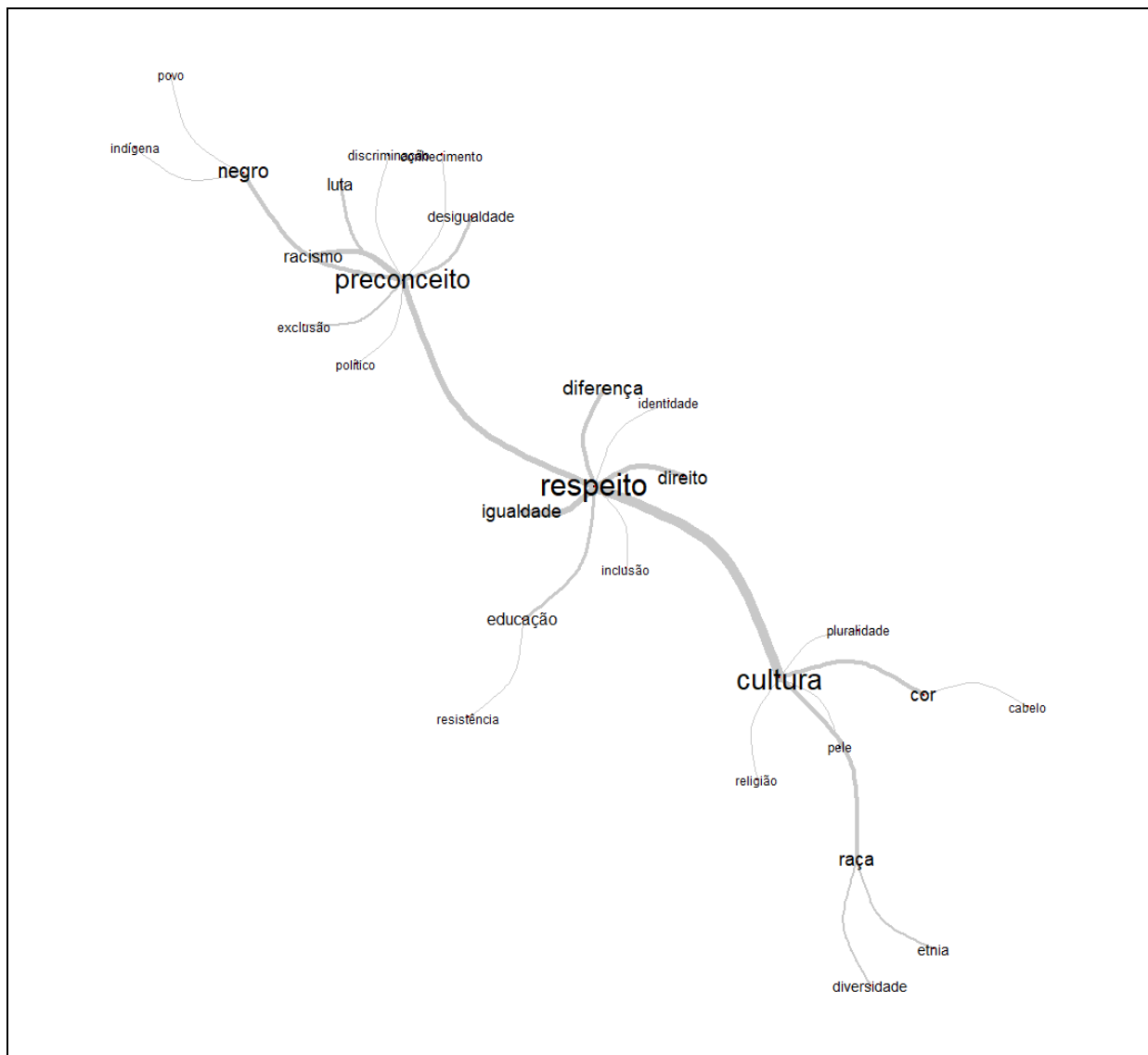


Figura 4 – Árvore Máxima do CFP “Diversidade Étnico-Racial”

6.2 Educação para a diversidade étnico-racial é...

Podemos verificar os resultados da ALP com a expressão-estímulo “educação para a diversidade étnico-racial” junto aos alunos de Pedagogia do CH, dispostos na Quadro 6, na Nuvem de Palavras (Figura 5) e na Árvore Máxima (Figura 6). No caso do curso de Pedagogia do CH as evocações com maior destaque foram: “respeito” (n= 22), “direito” (n=11), “cultura” (n=11).



Figura 5 – Nuvem de Palavras do CH “Educação para a Diversidade Étnico-Racial”

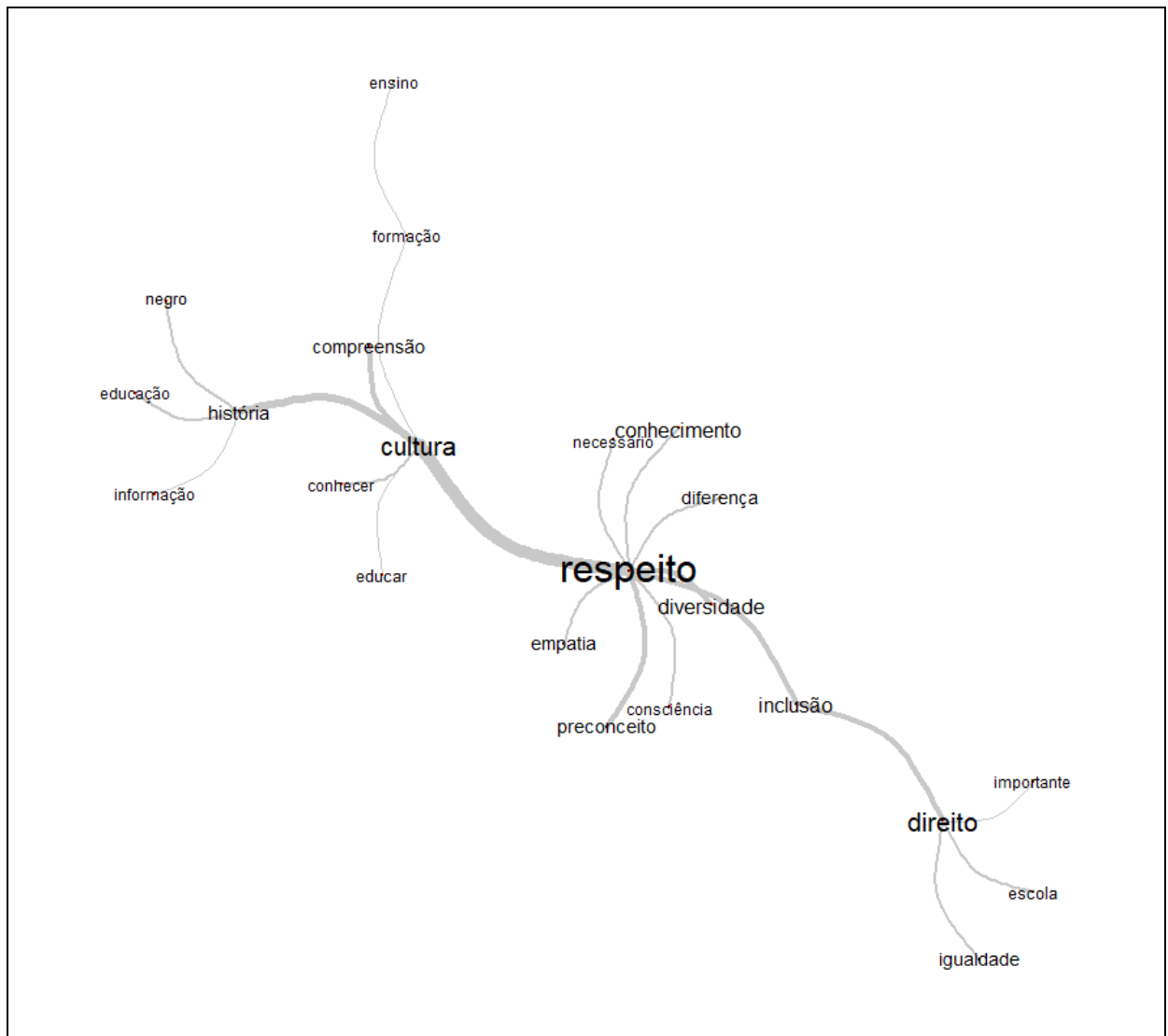


Figura 6 – Árvore Máxima do CH “Educação para a Diversidade Étnico-Racial”

Em relação aos alunos de Pedagogia do CH, a ilustração da Árvore Máxima (Figura 6) revela, por meio das suas co-ocorrências as fortes conexões entre: “respeito”, “cultura” e “direito”. O diferencial em relação à ALP anterior com a expressão-estímulo Diversidade étnico-racial para esse grupo de sujeitos é a evocação “direito”. A educação para a diversidade étnico-racial estaria ligada ao campo do direito. Apesar de ser uma realidade importante a ser buscada, nesse âmbito, vale ressaltar que a maioria dos estudantes do CH, como vimos anteriormente, 54,1% não conhece nenhuma lei sobre a temática em tela e 11,5% não lembra. Provavelmente, como veremos adiante, os estudantes de Pedagogia do CH se aproximam mais de uma representação social, ou seja, um conhecimento do senso comum do que seja uma “educação para diversidade étnico-racial”.

Consideraremos a ALP realizada com os estudantes do curso de Pedagogia do CFP. As três evocações mais destacadas foram por ordem de frequência: “respeito” (n= 31), “cultura” (n= 27) e “conhecimento” (n= 22). Abaixo tem-se a lista das palavras mais evocadas por frequência, a nuvem de palavras e a árvore máxima.

Quadro 7 – Palavras evocadas por Pedagogia/CFP com o estímulo "educação para diversidade-étnico racial"

Evocações	Quant.
Respeito	31
Conhecimento	27
Cultura	22
Igualdade	15
Inclusão	13
História	13
Político	9
Lei	9
Formação	9
Preconceito	8
Educação	8
Direito	8
Conscientização	8
Importante	6
Humanização	6
Reconhecimento	5
Luta	5
Identidade	5
Diversidade	5
Desigualdade	5

Sociedade	4
Professor	4
Necessário	4
Liberdade	4
Escola	4
Equidade	4
Cota	4
Compreensão	4
Valorização	3
Respeitar	3
Representatividade	3
Racismo	3
Público	3
Projeto	3
Pesquisa	3
Oportunidade	3
Leitura	3
Exclusão	3
Empatia	3
Educacional	3
Desmistificação	3
Criticidade	3
Consciência	3
33 Palavras evocadas 2 vezes	66
95 Palavras evocadas 1 vez	95
Total de evocações	455

Fonte: Produzido pela autora, 2020.



Figura 7 – Nuvem de Palavras do CFP sobre “Educação para a Diversidade Étnico-Racial”

A árvore máxima (Figura 8) ilustra a importância das evocações/palavras “respeito” e “conhecimento” para os estudantes de Pedagogia do CFP. As várias ramificações que daí derivam reforçam a nossa interpretação da sua importância sobre a compreensão da “educação para a diversidade étnico-racial”. Contudo, é a pergunta aberta: “O que você compreende por ‘Educação para a Diversidade Étnico-racial’”? que nos faz melhor compreender o discurso dos sujeitos. Para tanto, fizemos uma Análise Hierárquica Descendente a partir das respostas de todos os sujeitos da pesquisa em ambos os cursos.

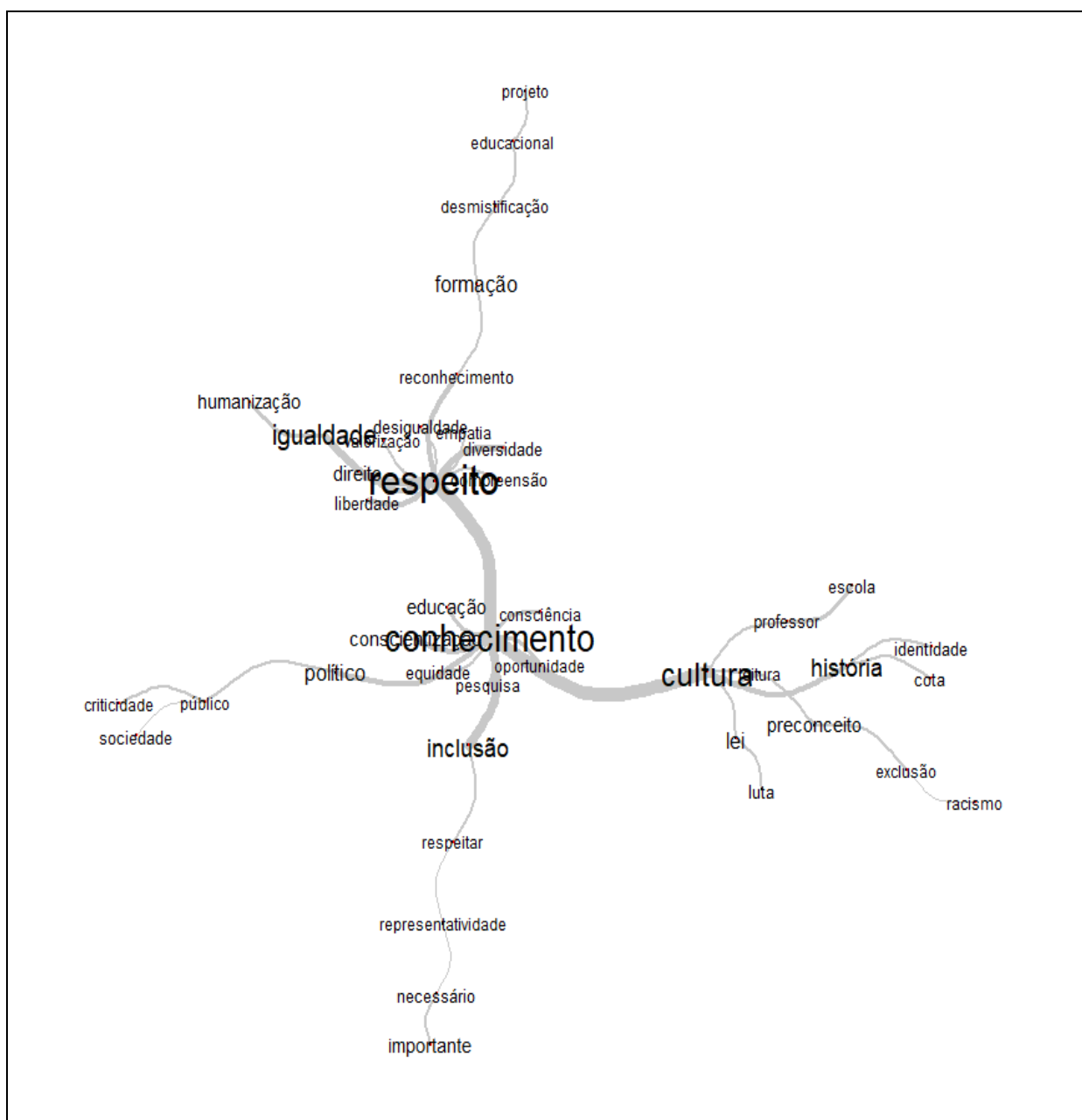


Figura 8 – Árvore Máxima do CFP “Educação para a Diversidade Étnico-Racial”

A partir do cruzamento de segmentos de texto disponíveis, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) resultou em 4 classes de respostas. O Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, visto na figura 9 a seguir, produzido também pelo software IRAMUTEQ, possibilita a compreensão das palavras mais recorrentemente utilizadas em cada uma das classes encontradas e por meio do cruzamento estatístico permite associar aos grupos de sujeitos investigados.

A classe 1 está presente em 26,8% dos segmentos de textos, sendo mais representada pelos alunos de Pedagogia do CFP. Algumas palavras utilizadas nessa classe, no conjunto, apontam para dimensões mais práticas da docência como promover, valorização, acesso, prático, trabalhar, abordar e aprender, sinalizando para a dimensão educativa da expressão e da questão “Educar para a diversidade étnico-racial”. A análise dessa classe converge com os dados relativos a um maior conhecimento da temática da Educação para a diversidade étnico-racial por estudantes de Pedagogia do CFP.

As classes 2 e 4, são mais representadas pelos sujeitos estudantes de Pedagogia do CH. A classe 4 estava presente em 16,5% dos segmentos de texto. Na classe 4 destacamos a recorrência da palavra “acreditar” no sentido de uma insegurança quanto à resposta e também as palavras “indivíduo” e “cor”, que mais demarcariam a resposta sobre “O que você compreende por “Educação para a Diversidade Étnico-racial”? Aqui, diferentemente das respostas da classe 3 se sublinha a dúvida, a marca da “cor” e ainda uma visão individual da questão. A classe 2 está presente em 19,6% dos segmentos de texto. Essa também é mais representada pelo curso de Pedagogia do CH, considerando-se novamente a palavra, “cultura” e “respeito”, destacando-se aqui “raça”. Dessas classes 2 e 4 de respostas, podemos inferir uma semelhança com as ALPs do curso de Pedagogia do CH, com a expressão-estímulo “Diversidade Étnico-Racial”, em que inclusive é destacada a evocação “Negro”. Ao que podemos inferir: “raça”, “cor” e “negro”, terminam por ser constituintes de um mesmo núcleo semântico.

A classe 3 está presente em 37,2% dos segmentos de texto e não demonstra haver nenhuma associação estatisticamente significativa com os grupos, ou seja, é representada igualmente pelos sujeitos dos dois cursos. É importante ressaltar que algumas dessas palavras no conjunto, mesmo que isoladamente sejam pouco representativas, se direcionam as questões mais macroestruturais como “povo”, “país”, “histórico”, “Brasil”, “brasileiro”, “contexto”.

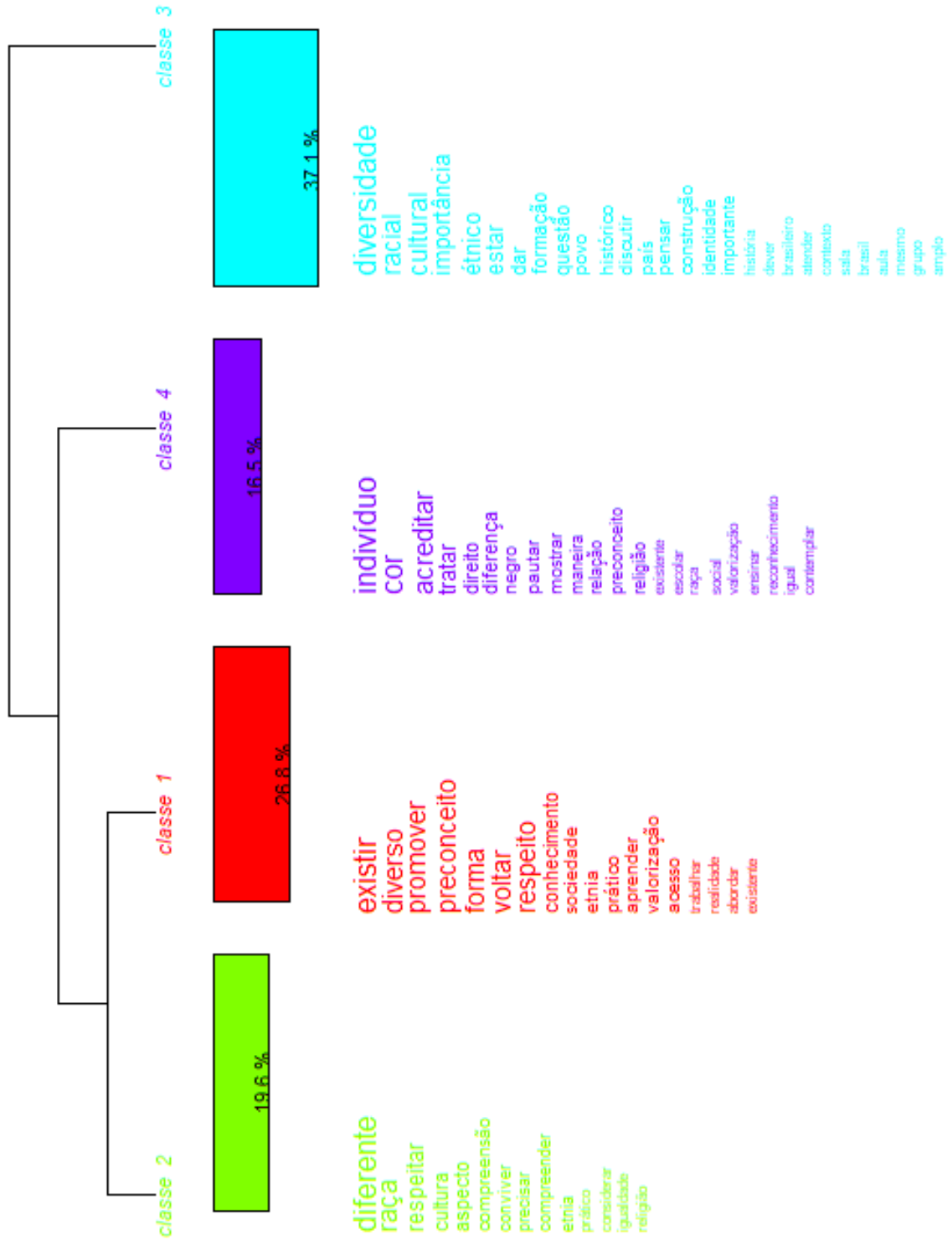


Figura 9 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente

7 PARA ALÉM DO RESPEITO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores, constatamos que tanto os alunos do curso de Pedagogia do CH quanto do curso do CFP, consideraram muito importante a palavra “respeito”, sendo a mais evocada e colocada como a mais importante quando se fala “diversidade étnico-racial” e em “educação para a diversidade étnico-racial”. Destacamos que, de um modo geral, isso é uma evolução no sentido de que por muitas décadas na educação a temática em tela era totalmente invisibilizada.

Embora reconheçamos que o respeito é uma premissa para uma boa convivência entre os sujeitos, as diferenças não devem ser apenas respeitadas ou toleradas (SILVA, 2010). De fato, a formação para a diversidade étnico-racial que se busca é aquela que não apenas respeita, mas, questiona lugares, privilégios, valores culturais. Enfim, esse tipo de educação pretendida nos faz ficar mais atentos para o uso de conceitos naturalizados pelo racismo que sustenta a nossa sociedade.

Devemos ficar atentos aos termos diversidade e diferença, usados sob o discurso da tolerância e do respeito para amenizar o preconceito e o racismo existente em nossa sociedade, desde que, essa tolerância e esse respeito mantenham intactas hierarquias e culturas hegemônicas. Pierucci (2013) traz várias reflexões importantes sobre os conflitos que esses termos e essas defesas da diversidade e da diferença em seu texto “Ciladas da Diferença”. Esses, na visão do autor, podem ser uma cilada para manter as desigualdades historicamente construídas e inculcadas pela direita.

Dito de outro modo: o pavilhão da defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou linguísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, externas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito (PIERUCCI, 2013, p.19).

É uma obviedade de que as pessoas são diferentes e é justamente no discurso da direita que ele é naturalizado. Nesse sentido, lutamos com o óbvio: todos somos diferentes, essa ideia da evidência da diferença não pode ser distanciada da reivindicação da diferença, do lugar de fala, da visibilidade e da representatividade que os diferentes precisam alcançar.

É cada vez mais relevante falar sobre a diversidade de direitos, de igualdades de oportunidades, de poder, de empoderamento e de representatividade. Não lutamos apenas para sermos respeitados como seres humanos. A diversidade que se deve discutir é a de mudar as hierarquias para não cairmos no erro de falar e defender o óbvio: “Somos todos iguais ou somos todos diferentes”.

Indaga-se como proceder nessa desconstrução que chama a atenção para a diferença. O intuito é não ver somente as diferenças óbvias como, por exemplo, entre sexos opostos, mas os modos como essas diferenças se fazem e se relacionam dentro de cada grupo.

A escola tem um papel fundamental no processo da construção identitária dos estudantes, na medida em que os processos de identidade e diferença se traduzem em operações de inclusão e de exclusão, em relações de pertencimento ou não pertencimento (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 34).

A sociedade, desde os seus primórdios, criou modos de seleção e classificação dos mais fortes e mais poderosos e culturalmente aceitos e o sistema capitalista corroborou e acentuou esse processo. As identidades e diferenças estão nessas estreitas relações de poder em que define identidades e marcam as diferenças.

Instigar os alunos na busca por compreender a diversidade étnico-racial que os cerca, permitindo que eles visualizem as perspectivas de uma história e cultural, que foi protagonizada por muitos sujeitos, mas intencionalmente contada unilateralmente. Aumentando o seu senso crítico frente aos conceitos e as representações que lhes foram são transmitidas historicamente acerca dos povos constituintes deste país, africanos, indígenas e europeus.

Diante do histórico cenário educacional de preconceitos e negação a respeito dos afro-brasileiros e indígenas, em sala de aula, é importante conhecer a culturas e povos considerados como “outros” na formação da sociedade brasileira. Recontando, ressignificando os negros, agora não mais como “escravos”, mas como sujeitos históricos, ressaltando os intelectuais importantes que são sequer conhecidos, escritores e escritoras negras como Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus, além da cultura expressa na dança, música e culinária e as religiões de matrizes africanas.

Um dos desafios do campo educacional é a abordagem apenas em datas pontuais, com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência

Negra (20 de novembro), uma homenagem feita ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, líder quilombola negro. Nesse dia, há uma movimentação maior das escolas, inclusive com projetos semanais que trabalham a temática, embora reconheçamos a importância dessa data, o ideal é que não houvesse um único dia para falarmos sobre a luta contra o preconceito racial no Brasil que assola e exterminam pessoas no nosso país.

Concluir esta pesquisa é sem dúvida o maior desafio enfrentado por mim, até o momento, não há palavras que descrevam a junção dos meus sentimentos, concluo esse ciclo na certeza do meu inacabamento como pessoa e como atuante e defensora da causa do movimento negro. Permanecerei pesquisando e militando pela causa na qual acredito, como mulher negra que orgulhosamente me identifico e autodeclaro.

Consideramos aqui a importância de se tratar diretamente da temática em tela. O curso de Pedagogia do CFP nos pareceu melhor atento às questões educativas se afastando de posicionamentos muito genéricos o que se deve provavelmente ao currículo que contempla explicitamente essas relações.

Analisar o lugar que ocupa a educação para diversidade étnico-racial nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFCG, tendo em vista a perspectiva de estudantes do Centro de Humanidades e do Centro de Formação de Professores, no contexto dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) em curso, é um meio de entender como a formação de professores está sendo tratada nesse curso. Fizemos um panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil para nos situar. Vimos os avanços ao longo do tempo, mas percebemos as lacunas que ainda existem.

Investigamos e conhecemos o programa das disciplinas que tocassem a temática em tela, assim como também os ementários e os PPCs. Percebemos que o CFP tem mais disciplinas específicas na questão da educação para a diversidade étnico-racial do que o CH. O lugar da diversidade étnico-racial nos cursos de Pedagogia da UFCG é um lugar onde eles veem a questão do respeito às diferenças como princípio para uma educação que trabalhe a questão étnico-racial. Isto é importante, mas há lacunas político pedagógicas que, no nosso entendimento, precisam ser revistas, principalmente no curso do CH. O intuito da pesquisa em educação é justamente ajudar na educação e a nossa tem esse mesmo intuito. Uma vez que ambos os cursos estão em reformulação curricular, é necessário repensar nossas práticas curriculares.

Os 150 graduandos sujeitos da nossa pesquisa revelaram a importância dessa temática na formação de Pedagogos. Alguns revelaram não ter estudado na trajetória escolar. Assim sendo, a reflexão que temos é que os estudantes do curso de Pedagogia da UFCG dialoguem mais com as teorias e as legislações para assim assegurar bem o cumprimento da obrigatoriedade do ensino das questões étnico-raciais na escola.

Tratar da educação para a diversidade étnico-racial, no Curso de Pedagogia, permite que olhemos a nossa postura diante de uma sociedade que ainda silencia ou e até invisibiliza os negros, os indígenas, os ciganos, os estrangeiros provenientes de regiões empobrecidas etc.

É essencial entendermos que a diversidade étnico-racial é fruto da nossa sociedade e das relações sociais e étnicas desiguais. Compreendemos que a raça que foi hierarquizada precisa ser repolitizada, como nos afirma Gomes (2012). Em outras palavras, os Pedagogos precisam reconhecer, estudar e trabalhar a diversidade étnico-racial da população brasileira, promovendo dessa forma uma pedagogia antirracista.

Diante de tudo que foi exposto e reconhecendo os avanços do curso de Pedagogia da UFCG, acreditamos que se deva fazer ajustes curriculares para que a diversidade étnico-racial seja diretamente mais trabalhada e possibilite uma formação de Pedagogos que não se limite a trabalhar a temática apenas em datas pontuais como dia do índio ou dia da Consciência Negra. Essa tarefa é coletiva e deve permear as ações para além de conteúdos programáticos específicos (disciplinas), uma vez que é necessário superar uma cultura ainda excludente em nosso meio.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? *In*: NOGUEIRA, P.H.Q.; MIRANDA, S.A. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com o seu tempo**. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 243-266.
- BARBOSA, L. M. de A. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representação e ações**. São Carlos, EdUFSCar, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Org.)**. – Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005**. Brasília, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC/SEPPPIR, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília, MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília, Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).
- BRASIL. **Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC/SEPPPIR, 2004.
- BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de mar. 2008. Seção 1.p.1

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de mar. 2008. Seção 1.p.1

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 01/2004, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Coleção Educação para Todos. Brasília, MEC e Unesco, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Coleção Educação para Todos. Brasília, MEC e Unesco, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Vol. I**. Brasília, DF, MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – **LACCOS**. [Internet]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749007>. Acesso em; 20 out. 2019.

CARVALHO, M. P. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CHEMIM, M. do S. A. **O Negro no Espaço Escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa, 2013.

COSTA, J. A. da et al. (Org.). **Direitos humanos e relações étnico-raciais: caminhos para a educação**. Passo Fundo, Berthier, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil. História e formação com Pedagogos Primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã. Da Colônia à Era de Vargas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DIAS, L R. Formação de Professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n 51, set./dez. 2012.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niteroi, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FEITOSA, C. F. J. **“Aqui tem racismo!”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012

FERNANDES, E. M. da G.P. **Estatística Aplicada**. Universidade do Minho, Braga, 1999.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo dos cursos de Pedagogia** / 2017. 225 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.s.n., 2017.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed., São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais**. 3 ed. São Paulo, edições Loyola, 2004.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 out. 2019.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: Silva, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lúcia M. de Assunção (orgs). **O pensamento**

negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Paulo, UFSCar, 1997.

GOMES, N. L. **Formação de Professores na Educação Infantil.** – São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: **Ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conteúdo Histórico:** Brasil 500 anos de povoamento. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil500/index2.html>. Acesso em: 12 out. 2019.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em extensão. *In:* JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Curitiba, 2001.

LIMA, I. C. Universidade, Movimentos sociais e relações raciais: educar para novas relações sociais. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**. Brasília: v. 1, n.2, p.52-72, jul./dez. 2007.

LIRA, A. A. D.; SILVA, A. F. da; SALUSTIANO, D. A. Povos indígenas e escolarização no Brasil: do plano político-legal ao plano da efetivação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, p. 145-157, 2014.

LOPES, M. J. Pedagogia multirracial. *In:* Lima, Ivan Costa (Org.). **As ideias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis, NEN, 1997. (Série Pensamento em Educação, 1).

LOPES, M. J. Pedagogia multirracial. *In:* Lima, Ivan Costa (Org.). **As ideias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: NEN, 1997. (Série Pensamento em Educação, 1).

LUCIANO, G. J. dos S. Educação Indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

MESQUITA, U. J. S. **Movimentos sociais indígenas em transformação: embates étnicos na pré-amazônia maranhense**. Monografia. São Luís, UEMA, 2010

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

MOURA, G. Ilhas Negras Num Mar Mestiço. *In*: RIBEIRO, Darcy. **Carta falas, reflexões, memórias**. Brasília, 1994.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. André Augusto P. (Org). Niterói: EdUFF, p. 16-34, 2000.

NABUCO, J. O. **Abolicionismo**. São Paulo, Publifolha, 2000.

NASCIMENTO, A. E. de J. Educação e preconceito racial no Brasil: discriminação no ambiente escolar. *In*: EPEAL - Encontro Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, 5., 2010. Maceió, AL. **Anais [...]** Maceió, AL: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/EDUCACAO-E-PRECONCEITORACIAL-NO-BRASIL-DISCRIMINACAO-NO-AMBIENTE-ESCOLAR.pdf> Acesso em: 2 nov. 2019.

OLIVEIRA J. et al. (Org.). **Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais**. *In*. MOREIRA, Antônia Silva Paredes et al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, Editora Universitária, 2005. p. 573 – 603

OLIVEIRA, J. de. **Da negação ao reconhecimento: a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

OLIVEIRA, M. G. de; SILVA, P. V. B. da. **Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1 186, p. 183-196, jan./mar. 2017.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I. Levantamento das fontes de dados estatísticos sobre a variável cor ou raça no Brasil contemporâneo: terminologias classificatórias, qualidade das bases de dados e implicações para as políticas públicas. **Anais [...]** ENCONTRO ANUAL DA ANPOSC, Águas de Lindóia, 2011.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Paulo, FFLCH-USP/Editora, 2013. p.14-67.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo, Cia das Letras, 2019.

ROSEMBERG, F. A Criança Pequena e o Direito à Creche no Contexto dos Debates Sobre Infância e Relações Raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

SÁ. C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998.

SÁ. C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre, Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013. 194p.

SANTOS, C. F. dos. **Literatura infantil e a identidade da criança negra**: construção ou negação? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Salvador, 2010.

SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, Ministério da Educação: UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos; vol. 5).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. et al. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2004. 203 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SCARPARO, H. (Org.). **Psicologia e pesquisa**: perspectivas metodológicas. Porto Alegre, Sulina, 2000.

SILVA, Ana Alice Ferreira da. **Preconceito étnico-racial na Educação Infantil por Pedagogos em São José de Piranhas – PB**. Cajazeiras – PB. 2017, 62p. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de Campina Grande. Campus de Cajazeiras-PB, 2017.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico- raciais no Brasil**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, T. T. da; **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. 156p.

SOUZA, F. S.; PEREIRA, L. M. S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

SOUZA, F. S.; PEREIRA, L. M. S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

SOUZA, J. do N.; PAIVA, T. R. A. de. Formação docente: um olhar para a diversidade étnico-racial na escola. **Anais [...]** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifca Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Setembro 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, vol. 21, n. 73, pp. 209-244, dezembro, 2000.

TELES, C. de P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 171 p.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-Racial: Por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012
UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2009

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia, AB editora, 1998. (p. 3-25)

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: **Educação para a diversidade étnico-racial nos cursos de pedagogia da UFCG: a perspectiva do alunado**

Mestranda: Ana Alice Ferreira Batista; Orientador: Dr. André Augusto Diniz Lira

QUESTIONÁRIO

Código do participante _____ Email _____
Curso de Pedagogia do: () CH; () CFP Período de ingresso no curso: _____
Sexo: () masculino; () feminino. Turno: () Diurno; () Noturno.
Idade _____

1) Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica denominada Associação Livre de Palavras (ALP) que consiste em uma atividade na qual ao ler uma palavra ou uma determinada expressão, você escreve as palavras que lhe ocorrem à mente, em sequência (apenas palavras). É muito importante que seja sincero e coloque o que, de fato, pensou. Quais as palavras que lhe vêm à mente ao ler:

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

2) Agora enumere acima, por ordem de importância, as palavras que você escreveu com: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª. Justifique, abaixo, apenas a palavra que considerou mais importante:

3) Quais as palavras que lhe vêm à mente ao ler:

EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

4) Agora enumere acima, por ordem de importância, as palavras que você escreveu com: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª. Justifique, abaixo, apenas a palavra que considerou mais importante:

5) Na sua trajetória escolar, você estudou algum aspecto sobre as relações étnico-raciais?
() Sim; () Não.

6) Caso sua resposta acima seja afirmativa, como você avalia sua formação escolar nesse sentido? () Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim; () Péssima.

7) Em Pedagogia, você estudou sobre a diversidade étnico-racial?
() Sim; () Não.

8) Caso sua resposta acima seja afirmativa, como você avalia o curso de Pedagogia a respeito dos conteúdos sobre a diversidade étnico-racial?
() Excelente; () Bom; () Regular; () Ruim; () Péssimo.

9) Em Pedagogia, você estudou sobre a “educação para a diversidade étnico-racial”?
() Sim; () Não.

10) Caso sua resposta acima seja afirmativa, como você avalia a formação que teve nesse sentido?
() Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim; () Péssima.

11) O que você compreende por “Educação para a Diversidade Étnico-racial”?

12) Qual(is) a(s) disciplinas que trabalhou(ram) a diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia?

13) Você conhece ou estudou alguma Lei ou documento que trate da Educação para a Diversidade Étnico-racial? Qual(is)? Especifique.

14) Você estudou sobre as questões étnico-raciais na escola, ao longo do curso de Pedagogia?

- () Nunca;
() Sim, mas foi por iniciativa pessoal ou devido a algum projeto específico (PIBID, PET, PIBIC entre outros)
() Sim, nos conteúdos programáticos, mas julgo pouco;
() Sim, nos conteúdos programáticos, e julgo o suficiente;
() Sim, nos conteúdos programáticos, e superou as minhas expectativas

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO- UAEd/UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DA UFCG: A PERSPECTIVA DO ALUNADO**

Mestranda: Ana Alice Ferreira Batista (UFCG)

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a educação para a diversidade étnico-racial nos cursos de Pedagogia da UFCG. Nosso intuito é ampliar o conhecimento relativo à temática, que poderá, com os seus resultados, contribuir na formação para diversidade étnico-racial nos cursos de Pedagogia. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós.

As informações solicitadas são, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. É necessário que seja sincero nas respostas. O objetivo geral da pesquisa será analisar as representações sociais da diversidade étnico-racial, construídas por estudantes dos cursos de Pedagogia do Centro de Humanidades e do Centro de Formação de Professores da UFCG. Na primeira fase, todos os participantes responderão a um questionário sobre a temática supracitada com questões objetivas e subjetivas. Em uma segunda fase, você poderá ser convidado/a novamente para uma entrevista coletiva com outros estudantes do curso. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que essa pesquisa pode se configurar como sendo de natureza opinativa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder ao questionário. Mesmo assim, o participante poderá tirar suas dúvidas e desistir da sua participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto a finalidade do mesmo, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

IV) Caso seja necessário, eu entrevistado(a), autorizo o uso de gravador na condição do áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;

V) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Você receberá uma via assinada deste termo pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande, ____/____/____

Ana Alice Ferreira Batista

Nossos contatos

Ana Alice Ferreira Batista. E-mail: anaalicesjppb@hotmail.com
Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de humanidades.
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Autorização participação

Eu _____
_____, email _____ Telefone (____) _____
_____, abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo “Educação para a diversidade étnico-racial nos cursos de Pedagogia da UFCG: a perspectiva do alunado.” Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Campina Grande/Cajazeiras, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa