



O LUGAR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Karolina Carvalho do Amarante
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (BRASIL)
Endereço eletrônico: e-mail: karol_mak@yahoo.com.br

Gilberto César Lopes Rodrigues
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (BRASIL)
Endereço eletrônico: e-mail: gilberto.rodrigues@ufopa.edu.br

2197

INTRODUÇÃO

Este texto é oriundo de parte da pesquisa de mestrado em Educação, cujo objetivo foi analisar a abordagem da Educação para as relações étnico-raciais (ERER) nos cursos de formação de professores. Trata-se de um estudo integrante da linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), fundamentado nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/UFOPA) e nas análises e reflexões do Grupo de Pesquisa “Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia” (ISSEAM/UFOPA).

Sua relevância na área educacional, sobretudo nos cursos de formação dos profissionais da educação, visa desvelar que a formação de docentes para as relações étnico-raciais, precisa ser aprofundada e direcionada para melhor capacitar o ensino sobre a diversidade étnico-racial, independentemente de qualquer pertencimento étnico.

A partir desse estudo questionamos como o tema da ERER ensejou mudanças nas legislações nacionais sobre a formação de professores. Particularmente analisamos essa formação nos cursos de pedagogia, uma vez que, em tese, os egressos dessa área de formação são preparados para atuarem para além da docência, no campo da gestão, coordenação e ambientes não escolares, inclusive refletir sobre a própria educação, o que implica examinar como essa formação visa preparar os futuros pedagogos para atuar em prol de uma educação antirracista.

Sendo assim, apresentamos um recorte do estudo, evidenciando a adequação das políticas de formação docente para a ERER, que emergiram no contexto de avanço das políticas para a diversidade na esteira das reformas curriculares dos anos 90 no contexto dos ditames neoliberais.



METODOLOGIA

Trata-se de um “estudo exploratório” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109) utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise documental, empregamos os caminhos sugeridos por Sá-Silva; Almeida; Guindani, (2009), que sugerem que a análise documental deve investigar o contexto histórico em que o documento foi produzido; assim como os interesses e motivações expressos no texto, desvelando a lógica interna do texto. Para Gomide e Jacomeli (2016) é preciso considerar que “a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, da qual não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico do capital”. Nisso, as autoras pontuam que há que se destacar a historicidade e desvelar conflitos, contradições e interesses de tais políticas (GOMIDE; JACOMELI, 76).

Assim, analisamos os documentos oficiais concernentes ao tema da EREER, formação de professores e curso de pedagogia como leis, resoluções e pareceres nacionais que orientam as políticas curriculares nacionais de formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os avanços em políticas para a diversidade foram incorporados no âmbito legal como direito público com a promulgação da Constituição Federal de 1988, provocando mudanças no campo dos direitos (GOMES, 2017b). Mas a partir dos anos 90, há maior ênfase à diversidade no âmbito educacional por meio de reivindicações dos movimentos sociais, na luta pelo reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares em um contexto de abertura democrática e pressão ao Estado¹. Dentre as principais pautas estão o racismo, as desigualdades, a educação das relações étnico-raciais e outros temas candentes como diáspora africana, gênero, sexualidade, ações afirmativas, movimentos indígenas entre outros (GOMES, 2017).

Especificamente o tema da EREER se materializa com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, por meio da inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da

¹ A compreensão do Estado e sua forma política nos remete ao entendimento de que além de um instrumento de poder a serviço da burguesia, ele compreende a “dinâmica das relações capitalistas” que é o cerne da sua razão estrutural. MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013, p. 33.



Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, públicas e privadas. A referida lei integra o campo maior das políticas de ação afirmativa, que visam combater o racismo e as desigualdades em prol de uma educação democrática e antirracista (BRASIL, 2004).

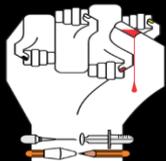
Em 2008, esse artigo foi atualizado pela Lei nº 11.645/2008 ampliando essa obrigatoriedade no currículo escolar para a inclusão do ensino da história e cultura indígena. Essas políticas têm como protagonistas os movimentos Negro e Indígena que denunciaram (e denunciam) as práticas discriminatórias nos espaços escolares (GOMES, 2017). As lutas desses movimentos pelo direito da inclusão das populações etnicamente exploradas e excluídas ao longo do processo de formação do Brasil, mesmo a partir de políticas compensatórias e universalistas, foram importantes para a superação das formas excludentes das minorias oriundas de uma estrutura social.

No Brasil, a década de 90, é também marcada pela ascensão do neoliberalismo e suas pressões políticas, sob a lógica burguesa de “novas exigências impostas pelo sistema produtivo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 96). De acordo com Malanchen (2016, p. 9), para além das modificações na área econômica sob subordinação das demandas por globalização, “trouxeram mudanças profundas na área social, cultural e educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares”, que no âmbito da política educacional é marcada pela implantação da Lei da nº 9.394/1996.

Sob interferência dos organismos internacionais², que “entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97), com base em princípios como eficiência, equidade e qualidade do ensino fundamental. Seus métodos envolveram (e ainda envolve) a desregulamentação do mercado, retirada de direitos trabalhistas, cortes de gastos na área social, oriundos da imposição dos organismos internacionais (SAVIANI, 2018).

Nesse sentido, Gomes (2008) destaca a necessidade da diversidade étnico-racial ser discutida nos cursos de licenciaturas, pois algumas formações são marcadas por um currículo conservador, hegemônico e monocultural. Pesquisas como a de Passos (2014) evidenciam que mesmo quando incluídas, a educação ocupa lugar periférico, com uma abordagem pouco contemplativa das dimensões raciais e das desigualdades.

² Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).



Ao analisar as políticas de formação de professores, observamos que o tema da diversidade, em especial as questões étnico-raciais eram ausentes. Na antiga Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, o artigo 2º, determinava que a organização curricular dos cursos de formação preparasse o egresso para “II - o acolhimento e o trato da diversidade”. A partir do Parecer do CNE/CP nº 5, aprovado em 13 de dezembro de 2005, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, verificamos a menção nos princípios de formação a consciência da “equidade e educação para e na cidadania” (BRASIL, 2005). Cabe destacar que o parecer teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, também responsável pela elaboração das diretrizes curriculares para a EREER.

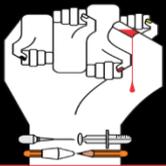
2200

Com a atualização desse parecer pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 que instituiu as DCN do Curso de Pedagogia e posteriormente com a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada se evidenciou que a formação deve (ria) possibilitar ao egresso atuar com compromisso com a justiça social, reconhecer e respeitar as diversidades, em vista a superar exclusões étnico-raciais, atuando ainda como agentes interculturais em espaços educacionais que demandam os conhecimentos das particularidades indígenas e remanescentes de quilombos.

Com isso, verificamos que as referidas leis consideraram no seu esboço, mesmo com limites, princípios em respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Atualmente vemos os impactos das novas DCN's nessa formação com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada. Tais diretrizes se propõem a imposição da fragmentação dos cursos, a secundarização e ausência de aspectos ligados às demandas dos movimentos sociais e a supervalorização da racionalidade, do gerenciamento e do controle à educação.

Estas resoluções se encaminham alinhadas a política curricular imposta pela BNCC (2018), a fim de ajustar a formação de professores as suas competências e habilidades, articulados ao ideário neoliberal a atender as demandas do capital³. A

³ Ver análise sobre a elaboração da BNCC em: MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia A. do. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a



concepção do “saber fazer” se apresenta nessas políticas “baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos” (MARTINS, 2010, p. 19). A contextualização das referidas imposições curriculares atuais torna-se importante, considerando o cenário político de desmontes e retrocessos das políticas no tempo histórico de execução dessa pesquisa (GONÇALVES; MOTA; ANDON, 2021).

Assim, as pesquisas atuais têm desvelados os ataques a formação de professores, instituídas pela normatização das instituições, com o esvaziamento do trabalho docente (SILVA; CRUZ, 2020).

2201

CONCLUSÃO

Depredamos com este estudo que as abordagens sobre a EREER nos documentos nacionais curriculares da formação de professores foram contempladas a partir de 2005, manifestos na concepção de docência, no perfil do egresso e nos princípios de formação dos cursos. Porém, desvelamos que as atuais políticas de formação neoliberais, as questões sobre a EREER não foram consideradas.

Assim, um dos desafios presentes na formação de professores e na implementação da EREER é a forte influência de organismos internacionais e setores privatistas nas políticas educacionais. Tais grupos (externos e internos) tem fomentado os rumos educacionais em acordo com o Conselho Nacional de Educação - CNE, controlando as práticas docentes e estabelecendo currículos mínimos, baseados no saber-fazer, em vista de manter o *status quo* e conseqüentemente formar o ser humano mais competitivo, flexível e alienado (MARTINS, 2010; MALANCHEN, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação das Relações Étnico-Raciais. Currículo. Cursos de Pedagogia. Universidade Pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 24 de mai. de 2020.

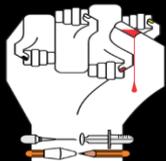
base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. Campinas-SP, **Revista Histedbr-online**, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>

Realização:



Apoio:





FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008b. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>. Acesso em: jul. de 2020

_____. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude** – Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, Jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7> Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

_____. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMIDE, Denise C.; JACOMELI, Mara R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas-PolEd**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/69759>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In.: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.

GONÇALVES, Suzane da R. V.; MOTA, Maria R. A.; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610> Acesso em: 22 de setembro de 2021.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, v. 8, n. 13, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/71cf/4192b8204e68fa740c872a824bc615cb6cab.pdf> Acesso em: 02 de abril de 2022.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental – pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-16, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 22 set. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.