

PEDAGOGIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Marcos Antonio Batista da Silva

Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Este artigo analisa o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e entrevistas com docentes e estudantes, realizadas no período de 2018 e 2019, focalizando as relações étnico-raciais e descolonização. Busca compreender avanços e desafios das culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas em benefício de uma educação antirracista, considerando a obrigatoriedade da introdução do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no sistema educacional brasileiro. O trabalho está fundamentado nos estudos sobre raça e antirracismo (GOMES, 2012), descolonização (GROSFUGUEL, 2016) e currículo (YOUNG, 2014; RÉGIS, 2018) e no referencial teórico-metodológico de Van Dijk (1999). As análises sugerem a ampliação da produção de conhecimento sobre raça, racismo, antirracismo e descolonização, por meio de disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia, objetivando amplificar as narrativas da história e cultura da população negra e dos povos indígenas com um conteúdo programático que contemple o combate ao racismo.

Palavras-chave: Pedagogia; currículo; raça; antirracismo; universidade.

Abstract

This article analyzes the curriculum of the Pedagogy course at the Federal University of Rio de Janeiro, the Course Pedagogical Project (PPC) and interviews with professors and students, carried out in the period of 2018 and 2019, focusing on ethnic-racial relations and decolonization. It seeks to understand the advances and challenges of academic, curricular and epistemological cultures for the benefit of an anti-racist education, considering the mandatory introduction of the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in the Brazilian educational system. The work is based on studies on race and anti-racism (GOMES, 2012), decolonization (GROSFUGUEL, 2016) and curriculum (YOUNG, 2014; RÉGIS, 2018) and on the theoretical-methodological framework of Van Dijk (1999). The analyzes suggest expanding the production of knowledge about race, racism, anti-racism and decolonization, through mandatory subjects in the Pedagogy course, aiming to expand the narratives of the history and culture of the black population and indigenous peoples with a programmatic content that contemplates the combating racism.

Keywords: Pedagogy; curriculum; race; anti-racism; university.

Introdução

Este artigo analisa o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e entrevistas com docentes e estudantes, realizadas no período de 2018 e 2019, focalizando as relações étnico-raciais e descolonização, considerando a obrigatoriedade da implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no sistema educacional brasileiro (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERR (BRASIL, 2004), originárias, principalmente de lutas constantes do Movimento Negro brasileiro (GOMES, 2017).

A implementação destas políticas públicas educacionais significa reconhecer a importância e a contribuição da população negra e dos povos indígenas no processo de formação da sociedade brasileira, por meio de novas diretrizes e práticas educacionais que possam combater o racismo, fomentar o respeito aos Direitos Humanos e à diversidade étnico-racial nas relações sociais nas sociedades contemporâneas (PIMENTA, 2022).

Vivemos um momento ímpar no campo da produção de conhecimento, considerando o espaço que as ciências sociais e humanas ocupam no debate sobre a diversidade teórica nas sociedades contemporâneas. Compartilhamos das considerações de Gomes (2012, p. 99) que “é neste contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática”, perpassando os currículos acadêmicos. Isto é, “articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas” (GOMES, 2012, p. 99). Mas, nem toda a produção de conhecimento nas sociedades contemporâneas tem sido estudada, principalmente a produção de conhecimento de populações racializadas (negra e indígena). Assim perguntamos: em que medida o avanço da agenda antirracista possibilitou mudanças nas culturas acadêmicas, curriculares no ensino superior público brasileiro?

No campo dos estudos sobre raça e racismo este trabalho está fundamentado em autores e autoras contemporâneas, tais como Almeida (2019), Hall (2003), Kilomba (2019) e no campo das discussões sobre educação e currículo antirracista, buscamos dialogar com: Gomes (2012), Régis (2018); Ferreira (2018); Pereira (2019); Young (2014), além das considerações de Grosfoguel (2016) e de Maldonado-Torres (2016) sobre descolonização do currículo em educação.

Este estudo considera a importância da análise de documentos normativos e de planejamento de instituições educacionais para a prática do combate ao racismo e em prol de uma educação antirracista que reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial brasileira (BRASIL, 2004).

Segundo Van Dijk (1999, p.23), “a análise crítica do discurso é um tipo de pesquisa analítica do discurso que estuda [...] a forma como o abuso do poder social, a dominação e a desigualdade são praticados, reproduzidos e [...] combatidos, por textos e discursos em contextos sociais e políticos”. Propomos com esta análise contribuir com diagnósticos sobre

questões sociais e raciais no ensino superior brasileiro de maneira crítica sobre estruturas de relações de poder.

Nesta direção, as políticas públicas educacionais brasileiras, por meio de legislações vigentes, determinam novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, dos anos iniciais da educação básica ao ensino superior. Deste modo, é importante conhecer se e como o debate acadêmico tem contemplado tais discussões.

Nosso recorte para este artigo é o currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, por entendermos que o curso forma profissionais que irão atuar em diferentes níveis de ensino e instituições escolares e não escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Médio (docência de disciplinas pedagógicas), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão de Processos Educacionais, entre outros (PPC/PEDAGOGIA/UFRJ, 2015). E em suas práticas docentes, precisam conhecer a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (SILVA; RIBEIRO, 2019). Assim questionamos: como os licenciados em Pedagogia poderão ministrar e trabalhar conteúdos relacionado a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em suas práticas docentes e/ou de Gestão, caso não tenham cursado disciplinas sobre a temática étnico-racial em seu currículo de formação? Entendemos que o fato de o currículo ter disciplinas optativas sobre a temática racial, não necessariamente os estudantes irão cursá-las, poderão cursá-las ou não (SILVA, 2021).

Compreendemos que estudantes negros, indígenas, brancos, crianças, jovens, adultos, precisam ter acesso aos conhecimentos sobre Histórias (in)visibilizadas de populações racializadas (negros, indígenas) que os capacite para a compreensão acerca dos estudos de raça, racismo, antirracismo, descolonização.

Em grande parte, com raras exceções, as instituições de ensino têm utilizado discursos dominantes estereotipados, muitas vezes racistas, no que tangencia determinados grupos étnicos, enfatizando a ideologia do “branqueamento” (BENTO, 2005), o mito da democracia racial (GUIMARÃES, 2006) no sentido de desvalorizar e apagar a diversidade e as particularidades das populações negras e indígenas, que têm contribuído para o desenvolvimento da sociedade brasileira, mas que ainda hoje sofrem com o racismo estrutural no Brasil, perpetuado por desigualdades raciais em dimensões históricas nos mais diversos setores da sociedade brasileira (PIMENTA, 2022).

Ressaltamos a importância do resgate e inclusão de autores, professores de grupos racializados (negros, indígenas), principalmente no ensino superior brasileiro que possam alavancar a produção de conhecimento sobre raça e aos problemas desencadeados pelo racismo. A representatividade destas populações no cenário acadêmico é ainda muito pequena (DE MELO SILVA; SANTOS, 2021). Tal inclusão trata de uma decisão política com fortes repercussões pedagógicas, principalmente na formação de professores, trazendo à tona o debate dos processos de silenciamento que atravessam o conhecimento histórico (PEREIRA, 2019; TROUILLOT, 2016).

O artigo, além da introdução e considerações, está organizado em seções que envolvem os estudos das relações étnico-raciais no que tange a pautas políticas e acadêmicas, o conhecimento no currículo, considerações sobre o currículo do curso de Pedagogia da UFRJ e questões raciais no interior da universidade.

Educação das relações étnico-raciais: pautas políticas e acadêmicas

A demanda por currículos educacionais que refletissem uma estrutura de ensino antirracista, principalmente sobre o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira é antiga. Em diversos contextos do Movimento Negro, especialmente após a primeira metade do séc. XX, identificamos a necessidade de reeducação da sociedade no que tange ao racismo e ao antirracismo (PEREIRA, 2019). Temas relacionados aos direitos da população negra se instalaram na agenda contemporânea ao fim da primeira década do Século XXI no Brasil, com muita força, sobretudo devido à atuação do Movimento Negro antes e durante a promulgação da Constituição Federal de 1988, além de outros fatores de contexto internacional como a Conferência de Durban (ONU, 2001).

Segundo Gomes e Rodrigues (2018, p. 941), “embora a CF/88 seja reconhecida como a Constituição cidadã, a cidadania preconizada não enfrenta os dilemas históricos da questão racial no Brasil; apenas os tangencia”. A ação do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte foi fundamental para que novas formas e estratégias de ação fossem adotadas para que direitos fossem garantidos para a população negra no texto constitucional brasileiro. Mas, para as autoras “é importante reconhecer na CF/88, tanto os limites do alcance político de seu texto no tratamento da questão racial, quanto os avanços que dela derivariam para a luta antirracista [...], ligados à implementação de suas leis complementares”, dos itens referentes à Educação (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 928).

As reivindicações do Movimento Negro não foram acolhidas do mesmo modo. O Movimento Negro apontava a necessidade de que o sistema educacional reforçasse as implicações sobre o racismo estrutural que atravessa a população negra brasileira. A ênfase sobre essa realidade acabara por ser comprometida pela não incorporação da noção de raça nas proposições que fizeram parte do debate dos direitos e da organização do sistema educacional no país (GOMES; RODRIGUES, 2018). Todavia, o Movimento Negro, assim como seus interlocutores políticos se organizariam para influenciar no conteúdo de legislações que iriam orientar as políticas educacionais, contemplando a discussão da temática racial nesse processo, ou seja, políticas públicas educacionais que reconhecessem e valorizassem as características da formação da sociedade brasileira, principalmente referentes às populações negra e indígena a exemplo das políticas de ação afirmativas: Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Apesar de avanços nos campos social, legal e institucional no combate ao racismo, notícias de inúmeros casos de racismo institucional são estampadas quase diariamente na mídia. Também na produção acadêmica (teses, dissertações, livros, artigos) identifica-se a denúncia do racismo na sociedade brasileira, até mesmo no interior das universidades.

Bujato e Souza (2020, p. 210), ao analisarem a questão racial no contexto acadêmico, relacionado a docentes universitários negros, chamam a atenção sobre as disparidades de negros no espaço acadêmico enquanto mundo do trabalho, enfatizando de que maneira “acontecem os comportamentos racistas e suas diferentes expressões no contexto

universitário”. Estes autores apontam três expressões do racismo sofridas por docentes negros: “institucional, estrutural e individual. É ressaltado o racismo estrutural como sendo uma expressão sempre presente nos discursos, perpassando todas as outras”.

Entendemos que o racismo é um sistema de opressão enraizado historicamente que está sendo desafiado por instituições e movimentos sociais. Nas sociedades contemporâneas, em particular no Brasil, o racismo se define por múltiplos rostos, que abrangem desde uma feição estrutural, institucional, até as microrrelações (SOUZA NETO, 2016). Werneck (2016, p. 541) acrescenta a essa discussão e assinala que o racismo institucional é uma dimensão mais negligenciada do racismo. Isto é, “desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais”.

Almeida (2019, p.32) assinala que “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas [...] que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Ainda segundo este autor, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional, o racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 50). As reflexões destes autores nos remetem à Stuart Hall que já nos alertara que “raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo” (HALL, 2003, p. 69).

Para Maeso (2019, p.206) “repensar o presente-futuro do antirracismo requer uma análise da supremacia branca entendida como relação de poder, uma análise que questione os contornos raciais, (pós)coloniais, do “(des)abrigo” político”. De acordo com Kilomba (2019, p. 76), “é a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca”.

Culturas acadêmicas e os estudos para as relações étnico-raciais na educação

O estudo da educação para as relações étnico-raciais, principalmente no ensino superior brasileiro, envolvendo as culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas está historicamente fundada como um espaço de reprodução da branquitude (CARREIRA, 2018; SCHUCMAN, 2014; BENTO, 2005; CARDOSO, 2010). “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo (CARDOSO, 2010, p. 611).

No Brasil, na década de 1950, Alberto Guerreiro Ramos (1957) já chamava à atenção sobre a importância do debate das relações raciais e branquitude/branquidade. No ensaio intitulado “Patologia Social do Branco Brasileiro”, o autor já nos alertara que é fundamental

problematizar e discutir o racismo estrutural e as desigualdades sociais no Brasil envolvendo seus grupos étnicos, e isso inclui também a população branca. Guerreiro Ramos (1957), entre outras reflexões sobre as relações raciais no Brasil, destaca o tema do negro na sociedade brasileira:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados «antropólogos» e «sociólogos». Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é negro-tema; outra, o negro vida (RAMOS, 1957, p. 171).

Por sua vez, Bernardino-Costa e Brito (2022) assinala que:

Os tensionamentos em torno das ideias de negro-tema e da branquitude, por um lado, e a proposição da ideia do negro-vida e a necessidade de reconhecer os condicionamentos corpo-geopolíticos na produção do conhecimento, por outro, em grande parte, é resultado das transformações no ensino superior, especialmente a adoção das políticas de ações afirmativas (BERNARDINO-COSTA; BRITO, 2022, p.4).

Maria Aparecida Bento (2005), ao discutir sobre branquitude em décadas seguintes a Guerreiro Ramos, problematiza acerca dos mecanismos de funcionamento e os modos de operação da branquitude.

A branquitude diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não-nomeadas. Assim, observa-se que branquitude enquanto lugar de poder articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades (BENTO, 2005, n.p).

Nesta direção ressaltamos a importância dos coletivos de estudantes, negros, indígenas, docentes negros, como um espaço de disputa de narrativas dentro das universidades, que questionam entre outras reivindicações, a produção e disseminação de conhecimento eurocêntrico (OLIVEIRA, 2019; TRINDADE, 2021). Os coletivos negros nas universidades conquistaram evidência pós ações afirmativas no campo educacional, “com base na resignificação da identidade negra na sociedade brasileira, dada pelos teóricos e ativistas negros, os jovens negros formaram coletivos em prol de suas próprias demandas” (OLIVEIRA, 2019, p.8).

De acordo com Trindade (2021, p. 164), os coletivos negros “são espaços políticos de (re)construção da identidade, de fortalecimento, de afetividade, de estudo e de luta”. Ainda segundo a autora, “expressam forte relação com o histórico de lutas das organizações negras desde a década de 1930; colocando a educação e a necessidade de ocupar espaços de poder

como pautas prioritárias”, onde diversas questões têm sido postas em primeiro plano resignificando paradigmas.

Carreira (2018, p. 128) sugere a necessidade de maior engajamento da comunidade acadêmica com a luta antirracista, principalmente “no que se refere à reflexão crítica e ao processo de desconstrução da branquitude como lugar de manutenção de privilégios materiais, subjetivos e simbólicos na sociedade e base de sustentação do racismo”. Mas, é necessário para além da inclusão das populações racializadas na universidade, uma reeducação dos discursos, buscando-se desconstruir o mito da democracia racial, bem como das desigualdades sociais e educacionais que são atribuídas à herança do passado escravista, à política de branqueamento da passagem do século XIX para o XX, à histórica condescendência das elites brasileiras com as desigualdades sociais e ao racismo estrutural.

Branquitude é um tema que está na pauta de estudos que envolvem também a América Latina. Ortiz-Piedrahita (2020) discutiu os privilégios da branquitude em espaços acadêmicos latino-americanos no Brasil e na Colômbia. Carr e Rivas-Sanche (2018) apresentaram uma reflexão sobre os fenômenos da branquitude e racismo no contexto latino-americano, teorizando sobre o privilégio e o poder da raça, bem como reflexões teóricas sobre a branquitude a partir de uma perspectiva crítica latino-americana.

Compartilhamos das reflexões destes autores e autoras e problematizamos que o espaço educacional nas sociedades contemporâneas, com raras exceções, continua a ser um lugar de preservação de hierarquias raciais. O racismo atravessa a universidade por meio de ideologias, práticas, discursos e produção de conhecimentos que se articulam para dar sustentação à branquitude. Por isso é importante que a universidade dialogue com proposições que têm sido implementadas por autores comprometidos com a luta antirracista, e descolonização dos espaços acadêmicos (MALDONADO-TORRES, 2016).

Gonçalves e Ribeiro (2021, p.163) assinalam que “numa perspectiva decolonial, as explicações epistemológicas dominantes precisam ser questionadas e problematizadas, pois o saber pode ser pensado de diferentes perspectivas e produzido em diferentes lugares e tempos”. É crucial valorizar a diversidade dos saberes “para que a intencionalidade e inteligibilidade das práticas sociais seja mais ampla e democrática” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 26).

O conhecimento no currículo: algumas considerações

Na perspectiva de Young (2014, p.192), “o currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional”. Ao discutir sobre a história do currículo, Young (2014) faz um resgate histórico através do contexto de dois países: Estados Unidos e Inglaterra e assinala que estes países iniciaram com formas muito restritas, mas muito diferentes de teoria do currículo. Refletindo sobre o papel crítico e normativo da teoria do currículo, Young (2014, p.194) evidencia que “como críticos, nossa tarefa deveria ser a

análise das premissas e dos pontos fortes e fracos dos atuais currículos, além de analisar também os modos como o currículo conceitual é usado”.

Ao referir-se ao currículo como conceito educacional, Young (2014, p.197) entende que o currículo é um conceito importante que tangencia o campo dos estudos educacionais, e enfatiza que “nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa [...] – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm”. Para este autor, as instituições educacionais pressupõem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam pessoas que são especialistas em tornar esse conhecimento acessível, como por exemplo, os professores e professoras. Entretanto, Young (2014, p, 201) nos alerta que “o objeto da teoria do currículo deve ser o currículo – o que é ensinado (ou não), seja na universidade, na faculdade ou na escola”. Young (2014, p. 201), percebe o currículo como “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”.

Ainda, segundo o autor, o currículo:

Sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG,2014, p. 201).

Aprendemos por meio das reflexões de Young (2014, p.201) que a teoria do currículo no passado, não estabeleceu uma boa paridade entre esses dois pontos importantes. Isto é, “concentrou-se demasiadamente no currículo como “conhecimento dos poderosos” (manutenção de desigualdades educacionais), e “negligenciou o currículo como “conhecimento poderoso” (silenciamento de certas questões sobre o conhecimento). Desse modo, resulta-se para Young (2014) algumas questões sobre o conhecimento que são evitadas, por exemplo, “o que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite? [...]. O que há de poderoso nesse “conhecimento poderoso?” (YOUNG, (2014, p. 201).

A partir das discussões de Michael Young questionamos: como a questão étnico-racial atravessa o currículo acadêmico no ensino superior brasileiro?

Para Ferraz (2021, p. 39), “é importante que as pessoas brancas percebam essa captura como convite à luta” antirracista. Segundo Barcellos (2019, p.4), “o campo da educação, tem sido desafiado a repensar e a desconstruir o racismo nas escolas, universidades e na produção do conhecimento. (...) tem questionado a formação docente que se veem desafiadas a modificar seus referenciais epistemológicos” (BARCELLOS, 2018, p.4), como pudemos observar no debate de outros autores que têm debruçado sobre esta temática: Miranda e Pimentel (2015), Chagas (2017), Coelho e Coelho (2018), Ferreira (2018), Fernández (2021).

Os componentes curriculares que discutem o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, são componentes curriculares obrigatórios nos diferentes cursos de licenciaturas e graduação no ensino superior brasileiro? Nesta direção, vale destacar o

debate proposto por Osaniyi, Brito e Noguera (2019) por meio do dossiê que apresenta um conjunto de pesquisas interessadas em decolonizar o currículo em prol de uma educação antirracista, organizado por estes autores, intitulado “O que quer um currículo, negro?”.

Os trabalhos que compõem o dossiê apresentam discussões sobre práticas educacionais e pesquisas que problematizam a condição de currículos eurocêntricos, o lugar ocupado da população negra, de estudantes negros, de profissionais de educação negros envolvendo a temática da negritude, da história e cultura dos afrodescendentes, e a visibilidade de um currículo afrocentrado. Identificam-se cinco eixos analíticos sobre a produção de conhecimento sobre raça e antirracismo e descolonização.

O primeiro discute identidades fixadas por meio de normativas e teorias escolares para a juventude negra. O segundo apresenta trabalhos acerca das relações étnico-raciais e formação docente. O terceiro traz à tona estudos que versam sobre currículo, relações étnico-raciais e ensino de Língua Portuguesa. O quarto eixo evidencia estudos que se referem ao uso artístico de tecnologias como instrumento político, que promovam entre outros temas, raça e etnia. Finalmente o quinto eixo aborda o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e uma epistemologia afrocentrada (OSANIYI, BRITO; NOGUERA, 2019).

Compartilhamos das considerações destes autores e autoras que a temática do currículo afrocentrado corrobora e “humaniza o conhecimento” (OSANIYI, BRITO; NOGUERA, 2019, p.15). A questão racial é um dos desafios fundamentais a serem superados para o enfrentamento das profundas desigualdades do Brasil, e se manifesta nos âmbitos econômico, político, jurídico, educacional, dentre outros.

Pedagogia da UFRJ: educação para as relações étnico-raciais em curso

Nesta seção propomos tecer algumas considerações sobre os estudos para as relações étnico-raciais no contexto do Projeto Pedagógico de Curso em Pedagogia (PPC FE/UFRJ, 2015), e o Currículo, e seu respectivo currículo, complementado por relatos pontuais de entrevistas, realizadas (2018 e 2019), com professores e alunos (nomes fictícios). As análises proporcionaram colocar em primeiro plano debates colhidos pelo discurso institucional e de membros da comunidade acadêmica.

Vale dizer que o escopo deste artigo não comporta todos os tópicos que compõem a matriz curricular e o plano de curso (Pedagogia). Sendo assim, nosso recorte serão os temas relacionados ao estudo para as relações étnico-raciais. Buscamos analisar tópicos e conteúdos que dialogassem com a nossa proposta de investigação, que envolvem a produção de conhecimento sobre raça, racismo, antirracismo e descolonização.

O currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, de acordo com seu respectivo PPC (2015), oferta ao licenciado em Pedagogia, cinco áreas de atuação que abrem uma gama de possibilidades aos egressos, principalmente na docência: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Médio (disciplinas pedagógicas), Ensino Médio, na

Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da Gestão de Processos Educativos (administração de sistemas e instituições educacionais), e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC/PEDAGOGIA /UFRJ, 2015).

Ainda de acordo com informações do PPC/UFRJ (2015, p.13), os futuros profissionais egressos do curso de Pedagogia, tanto como gestores ou docentes, poderão exercer atividades em “escolas, hospitais (em Classes Hospitalares), em estabelecimentos prisionais, escolas em assentamentos rurais, escolas indígenas, escolas especiais, em comunidades quilombolas [...], quanto em projetos educativos desenvolvidos pelo poder público”.

Em geral, o curso de Pedagogia é voltado para a formação de um pedagogo capaz de conciliar a reflexão crítica e uma visão ampla sobre Educação na prática pedagógica em sala de aula. Assim reforçamos a importância de conteúdos programáticos e discussões que possam orientar aos estudantes em formação, para atuarem em suas práticas em salas de aula, no que tange as análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas: racismo, antirracismo, discriminações, preconceito, raça, etnia, classe social, diversidade; de práticas pedagógicas (materiais e de textos didáticos), na perspectiva da (re)educação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos e dos povos Indígenas (BRASIL, 2004).

Ilustramos esta discussão com o relato de Amara:

No curso de pedagogia, você tem uma maioria de alunas trabalhadoras, muitas alunas negras como eu. É um curso muito feminino. É um curso de mulheres que trabalham ou na área de Educação, ou são professoras sem terem o curso superior, têm o curso de Magistério, o antigo normal, ou são pessoas que, mesmo não tendo esse curso normal, exercem funções em creches, em escolas, sem ser uma função de professora. E aí, o curso de Pedagogia significa essa possibilidade de você, de elas se profissionalizarem, terem uma ascensão (Entrevistada Amara. Entrevista realizada em 2 abril de 2019).

O relato de Amara mostra por um lado, a importância do acesso de mulheres negras ao ensino superior, visando um uma educação com equidade racial. Compreendemos que no pós-abolição, não houve uma orientação destinada a integrar os negros a sociedade brasileira, “quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão á quilômetros adiante” (OSÓRIO, 2008, p. 66). Estas alunas negras buscam superar barreiras e desigualdades sociais derivadas do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Por outro, o relato enfatiza a importância do curso de Pedagogia, discutir em seu currículo questões de gênero e raça em disciplinas obrigatórias. Segundo Carneiro (2003) é fundamental que no currículo acadêmico os debates propostos contemplem um debate mais específico acerca de mulheres negras e indígenas. Para a autora, estas mulheres “não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso” (CARNEIRO, 2003. p.119).

Por meio do levantamento realizado com informações disponíveis na plataforma do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRJ, no que se refere ao curso de Pedagogia, localizamos 45 disciplinas obrigatórias que compõem o curso, com suas respectivas ementas. Quando o foco de atenção recaiu sobre as disciplinas optativas do curso, localizamos 56 disciplinas ofertadas. De início, buscamos identificar os componentes curriculares cujo os títulos remetessem às palavras-chave propostas pela nossa investigação. Isto é, aquelas que evidenciassem descritores étnico-raciais, como por exemplo: negras(os); etnia; multiculturalismo; descolonização, indígenas, raça, entre outros.

Deste modo, localizamos quatro disciplinas: Multiculturalismo e Educação; Intelectuais Negras; Colonialismo, Educação e Pedagogia da Revolução; Etnia e Educação. Ou seja, estes componentes curriculares dialogam com nossa proposta de investigação. Mas todas estas disciplinas, são modalidade eletivas (não obrigatórias). Não foram localizadas disciplinas cujo os títulos remetessem a questões indígenas.

A primeira disciplina, Multiculturalismo e Educação, propõe discutir acerca do conceito de multiculturalismo e sua relevância o campo da educação. Assim como as origens, os sentidos de abordagens do multiculturalismo e dos impactos do multiculturalismo nas políticas educacionais e suas práticas e avaliação. Além dos desafios e potencialidades da educação multicultural e as experiências pedagógicas no campo educacional, em particular, na formação de professores na perspectiva multicultural. Mais especificamente: conceitos fundamentais sobre a produção científica sobre currículo e multiculturalismos, debate sobre os Quilombolas, processos de conhecimento na perspectiva intercultural e o ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena, didática e perspectiva (multi)intercultural, povos indígenas, feminismo negro, diversidade étnica, multiculturalismo e história oral e racismo, ancorados pelo referencial teórico-metodológico de diferentes autores.

A segunda disciplina, Intelectuais Negras aborda os conhecimentos orais e escritos de mulheres negras, feminismo negro contemplando o debate no Brasil, na América Latina e no continente Africano. Pensamento afrocentrado (feminismo negro), pesquisas, narrativas, produções intelectuais, (livros, artigos, dissertações, teses, músicas, poesias, documentários). Assim como de diálogos entre produção escolar, acadêmica e militante. As relações entre subjetividade e conhecimento científico. A disciplina conta com o debate de diversas autoras e autores contemporâneos, considerando as trajetória do negro como objeto e sujeito da sua história, identidades de gênero, relações étnico-raciais e livro didático, práticas pedagógicas emancipatórias, mulheres negras, mídia e raça.

A terceira disciplina, Colonialismo, Educação e a Pedagogia da Revolução, tem em sua ementa o debate sobre: o conceito de colonialismo e suas repercussões na educação, o teor político da educação colonial e as relações de poder em diferentes contextos, a pedagogia anticolonial, sua episteme, seus conteúdos políticos e suas potencialidades críticas na atualidade. A disciplina terá como enfoque a articulação de autores, como por exemplo: Cabral (1974), Freire (2009), Fanon (1975), Santos e Meneses (2010) que contribuem historicamente em diferentes contextos para as reflexões sobre uma educação libertadora.

A quarta disciplina, Educação e Etnia, é orientada pelo debate de diversos autores e versa sobre o estudo das teorias e principais conceitos das relações étnico-raciais (estudos sobre

diversidade na área educacional, análise dos debates relacionados às causas e evidências das desigualdades étnico-raciais, educação antirracista, políticas públicas educacionais), com ênfase na Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes. A disciplina dedica também, especial atenção as discussões que envolvem de modo geral, conceitos de classe, raça, racismo e miscigenação; políticas de ação afirmativas, questões raciais e livro didático; currículo e práticas pedagógicas, envolvendo a introdução do ensino de História e cultura Afro-brasileira e Indígena, visando uma educação antirracista. De acordo com Aparecida Ferreira (2012, p. 278), “a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”.

Em geral, as disciplinas supracitadas se alinham a compreensão de uma educação antirracista e buscam estratégias para práticas pedagógicas que contribuem para o combate ao racismo e as desigualdades educacionais na sociedade brasileira, evidenciando um referencial teórico-metodológico que propõe refletir sobre as políticas públicas educacionais, o debate sobre raça, racismo e dos processos de descolonização dos currículos educacionais.

As disciplinas elencadas também discutem sobre a população indígena, população negra, com representatividade (autores negros) na bibliografia, o que indica um pequeno avanço, com a introdução de novas epistemologias valorizando a história de cultura dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Mas notamos também que é preciso avançar com a referência de autores indígenas nos currículos educacionais (não localizamos autores indígenas).

A base teórica utilizada nas disciplinas, reconhece a existência do racismo na sociedade brasileira e busca interromper um silenciamento da história e dos saberes produzidos pelas populações negras e indígenas, materializadas por um currículo eurocêntrico, com raras exceções, no ensino superior brasileiro (GOMES, 2012, PEREIRA 2019).

Aprendemos que mesmo com todas as iniciativas introduzidas no campo educacional brasileiro, políticas públicas educacionais, derivadas de lutas históricas dos movimentos sociais brasileiros, em especial do Movimento Negro, movimento dos povos indígenas é de se notar, porém, que ainda, no ensino superior as mudanças curriculares, demoram a acontecer, visto que, as disciplinas mencionadas que discutem com maior profundidade a temática das questões étnico-raciais e os processos de descolonização são ainda eletivas. Isto é, os estudantes, futuros pedagogos, poderão cursá-las, ou não, e este fator poderá implicar em futuras práticas em sala de aula, no que tange a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e 11.645/08. Estas discussões nos remetem a projetos em curso no Senado brasileiro.

Segundo Pimenta (2022):

Projetos voltados para a educação são vistos como importante caminho para reverter esse panorama. Uma das propostas prevê a introdução de conteúdos relacionados a Direitos Humanos e combate ao racismo, entre outras formas de discriminação, em cursos de capacitação de agentes de segurança pública e privada (PL 5.245/2020). Outra, torna obrigatória a inserção de abordagens de combate ao racismo nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e

do ensino médio em todo o país (PL 288/2022) (PIMENTA, 2022/AGÊNCIA SENADO, n.p).

O relato de um entrevistado, Zuri, ilustra o debate sobre a urgência da introdução de disciplinas obrigatórias que discutam o tema da Educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia:

Eu sou consciente de que temos um currículo eurocêntrico, que falta essas disciplinas, tinham que ser obrigatórias, e que não são, para todos os cursos [...]. Nós temos uma estrada longa, não é? Mas estamos caminhando nesta direção (Entrevistado Zuri. Entrevista realizada em 9 outubro de 2018).

Outro relato, de Ayo, reforça a importância de disciplinas sobre questões raciais:

Basicamente, o que mudou a minha forma de pensar foi a disciplina “Educação e Etnia”, eletiva. Nesta disciplina tive contato com as teorias raciais do Brasil, século XIX, século XX, a discussão sobre eugenia, o mito da democracia racial, racismo. Quando eu comecei a ter contacto com esse debate, aí, não tive, como não mudar a minha posição política, minha posição ideológica, minha luta. Foi quando eu comecei a pensar em me engajar no debate racial. Porque mesmo já tendo experienciado o racismo, nossa! E um racismo, num jovem negro, principalmente, vindo de onde eu vim, não é? [...]. Rio de Janeiro, de um bairro pobre e com muitos problemas de violência. Eu vim de uma rua, de um morro. Eu tenho dois irmãos, todos nós três fomos criados por uma mãe solteira, que trabalhou para botar a comida dentro de casa a vida dela inteira, para que nós tivéssemos condições de estudar (Entrevistado Ayo. Entrevista realizada em 18 março de 2019).

O entrevistado Ayo teve na figura da família, principalmente da figura materna, sua grande incentivadora para suas lutas e conquistas, tanto na trajetória acadêmica, tanto no combate ao racismo. O relato nos remete as discussões de Garcia, Ramos e Cunha Júnior (2007) que discorrem sobre a situação socioeconômica e cultural da população negra no Brasil que tem sido tratada como um denominador comum da pobreza das áreas periféricas das cidades brasileiras. As relações sociais contidas na rede de relações envolvendo a população negra no país, apresentam desigualdades sociais profundas, inseridas num processo histórico brasileiro de exclusão social, que inicia no período escravista e que permanece nos dias atuais, onde “ a região metropolitana do Rio de Janeiro ambienta os maiores registros de violência policial, chegando a ser 44 vezes maior do que na zona sul, em Jacarepaguá, no centro e nas ilhas da cidade” (ALVES, 2011, p. 96).

No Brasil, com raras exceções , a população negra vive em sua grande maioria em espaços geográficos que pouco recebe políticas públicas. Segundo Alves (2020, p 12), “ essas disparidades na distribuição das oportunidades de vida levaram João Costa Vargas a caracterizar as relações na cidade como um regime de ‘*apartheid racial*’ ao estilo brasileiro”. Alves (2020) ilustra esta discussão acrescentando como exemplo que “em agosto [2015], a

polícia do Rio de Janeiro interceptou um ônibus na linha Zona Norte-Copacabana. Os quinze jovens estão impedidos de frequentar as praias do sul. “Acham que somos ladrões só porque somos negros”, diz um deles (ALVES, 2020, p.6, grifo do autor).

Os relatos e as discussões apresentadas reforçam o argumento da importância do debate envolvendo o racismo no debate acadêmico, principalmente em componentes curriculares obrigatórios. No entanto, observamos que apesar do avanço nas políticas públicas educacionais, ainda há uma demora e dificuldades a serem superadas para uma reestruturação dos currículos universitários, como tem discutido Régis e Basílio (2018). (RÉGIS; BASÍLIO, 2018).

Por limitação deste texto não será possível contemplar outras análises de cursos e disciplinas que envolvem o currículo da Faculdade de Educação da UFRJ, entretanto, temos observado um currículo em construção. Isto é, observamos a introdução de disciplinas obrigatórias. Citamos como exemplo, a disciplina “Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”, que propõe estudos sobre: a História das teorias raciais no “mundo atlântico”, a partir do século XVI; os estudos das relações étnico-raciais no Brasil; as lutas anticolonialistas e antirracistas na Educação; a História dos Direitos Humanos e Educação; os estudos sobre diferenças e diversidade na área educacional. Em geral, essa disciplina anuncia um debate teórico que rompe silenciamentos da História, como tem discutido Trouillot (2017). O componente curricular em geral apresenta “potencial para a descolonização do conhecimento”, como tem discutido Madonado-Torres (2016, p.75).

Pedagogias, Educação para as relações étnico-raciais e culturas acadêmicas

Apreendemos que as universidades devem proporcionar por áreas e/ou modalidades de ensino o aprofundamento dos estudos da Educação para as relações étnico-raciais, principalmente aquelas envolvidas na formação da docência na Educação Básica, que aprofundam questões que devem estar presentes na formação de pedagogos. Visto que, “Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p.16).

Nesta direção, merece destaque considerações que envolvem programas e projetos de extensão da FE/UFRJ. Isto é, observamos pela análise do PPC (FE/UFRJ) que a instituição em 2015, incorporou propostas que consistem na articulação entre ensino, extensão e pesquisa, visando fortalecer o processo de formação de pedagogos. Para tanto foram estabelecidos alguns objetivos: reconhecer as atividades de extensão como parte integrante do PPPC do curso de Pedagogia; participar de um processo interdisciplinar (educativo, cultural, científico e político) em conexão entre universidade e setores da sociedade; cursos e eventos de extensão (PPC/FE/UFRJ, 2015). Deste modo, citamos como exemplo, o “Programa de Educação Tutorial (PET)”.

O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizado a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior no país, orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Dentre seus objetivos principais, destacam-se: o desenvolvimento de atividades acadêmicas; a formação acadêmica dos alunos de graduação; a formação de profissionais qualificados; a formulação de novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país, pautadas pela ética e cidadania. Assim, buscamos observar se e como o PET da Faculdade de Educação tem discutido o tema para a educação das relações étnico-raciais na formação dos pedagogos.

Por meio de informações que constam do *site* da UFRJ localizamos um programa intitulado “Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões”. Este Programa propõe ampliar a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando como, por exemplo, o protagonismo de estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social. Isto é, o projeto propõe o desenvolvimento de atividades que promovam o intercâmbio de saberes, e o conhecimento de epistemologias, metodologias e culturas de Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana do município do Rio de Janeiro, especialmente quilombolas e povos de terreiro.

Localizamos ainda, uma página nas redes sociais, relacionada ao Projeto de Educação Tutorial PET/Conexões de Saberes – ACESSO. A página disponibiliza informações sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, onde pudemos captar informações de cursos, estágios, eventos, editais, colóquios, congressos, e outros tópicos relacionados a temática. Em geral são divulgadas informações no campo educacional dos estudos da educação para as relações étnico-raciais, contribuindo para uma educação antirracista (A. FERREIRA, 2012).

Através de relatos de dois entrevistados (Lueji e Bahati) que participaram do PET/Conexão de Saberes – Acesso apreendemos que o PET proporciona aos estudantes, uma imersão nos estudos das relações étnico-raciais. Assim como contribui para a permanência do estudante na universidade (oferta de bolsas de extensão), para participação de estudantes de graduação junto a projetos de extensão universitária.

Ao se referir a participação no PET, Lueji nos relata:

Eu tive contato, logo na primeira semana, com a galera do PET Conexão de Saberes. Foi um projeto da UFRJ, que, na época, estudava e pesquisava. Isso é muito interessante. As pesquisas que eram desenvolvidas pelo PET, na época, queriam saber, mais ou menos, a questão da permanência, ingresso e permanência de estudantes universitários de origem popular. Na época, o que ajudava bastante. Eu quando consegui ingressar no PET já fui recebendo uma bolsa, de iniciação científica pelo PET. Eu participei em dois grupos, um focava a questão racial muito presente, e o outro focava na questão mais identitária, a origem desses estudantes, mas não focava na questão racial. Eu acabei migrando para o grupo do coordenador que discutia as questões raciais, porque eram questões que

estavam, na época, me interessando (Entrevistado Lueji. Entrevista realizada em 19 março de 2019).

Por sua vez, por meio do relato de Bahati, apreendemos:

E eu só comecei a me declarar como negra a partir do meu contacto com a universidade e com PET Conexões, que foi o projeto que eu entrei. Assim que eu entrei na universidade, eu tive contacto com muitos colegas negros, com muitas discussões, e aí, eu fui entendendo, fui me inserindo nesse universo de significados, da discussão racial, e, agora, eu me declaro negra, e o fator de diferença, foi chegar num lugar, nesse espaço, que foi o PET Conexões, tem um monte de colegas que compartilhavam as suas experiências. A minha mãe, até hoje, diz que "A minha filha é moreninha.", sabe? Então, foi o primeiro lugar em que eu vi pessoas negras falando que eram negras e isso era ok, e inclusive, compartilhando as experiências de ser uma pessoa negra (Entrevistado Bahati. Entrevista realizada em 4 abril de 2019).

Em geral, as iniciativas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes-Acesso, têm contribuído para a integração de estudantes de origem popular que vêm ingressando nos anos recentes na universidade pública brasileira, negros em grande parte, principalmente por meio de políticas de ação afirmativa. Segundo Pereira (2015), “é em meio [a] um contexto teórico e social, que se articulam questões relacionadas às identidades culturais e às desigualdades raciais e sociais” (PEREIRA, 2015, p.77, grifo nosso).

Heringer (2022) acrescenta a esta discussão e chama a atenção para as políticas de permanência no ensino superior. A autora questiona: “como garantir maior equidade no ingresso e no percurso acadêmico de estudantes de diferentes origens nessas universidades?” (HERINGER, 2022, p.3). De modo geral, a população negra no Brasil que frequenta a universidade, com raras exceções, enfrenta barreiras derivadas, principalmente do racismo estrutural no âmbito escolar e fora dele. Os estudantes negros em grande maioria têm que conciliar trabalho e estudos, enfrentando barreiras geográficas, percorrendo grandes distâncias entre a residência, o local de trabalho, e universidade, com transportes públicos muitas vezes precários.

Com o ingresso na universidade, os estudantes negros, indígenas e de classes populares lutam por reivindicações com vistas à uma educação antirracista que valorizem tais presenças nas universidades, tanto no que tange as culturas acadêmicas: políticas de permanência (bolsa de estudos), moradia; transporte, a alimentação, horário compatível de atividades acadêmicas para conciliar, estudo e trabalho. Além de questões subjetivas, como por exemplo, a representatividade do corpo docente. Ainda há poucos professores negros e indígenas nas universidades brasileiras (SILVA, LOPES; FERREIRA, 2021).

Temos observado no interior das universidades, coletivos negros de estudantes que têm promovido debates, enfatizando a necessidade de atualizações na estrutura curricular relacionadas à questão racial (implementação de disciplinas obrigatórias, referencial teórico-

metodológico afrocentrado). Assim como o compartilhamento de produção intelectual dos coletivos negros e de referências negras, para além dos muros acadêmicos. Para Gomes (2017), o Movimento Negro brasileiro tem um papel fundamental como educador e produtor de saberes emancipatórios no que tange a questão racial no país. As discussões pautadas na universidade, em disciplinas que discutem as questões raciais, e Programas como os do PET/ Conexão de Saberes - Acesso corroboram para uma educação antirracista.

Entendemos que a universidade pode romper e gerar novas perspectivas de atuação na busca de uma sociedade democrática promovendo uma educação antirracista e descolonizando os currículos. Mas, muitas vezes, tais mudanças só acontecem por força dos sujeitos e dos movimentos sociais negros (movimento negro; movimento de mulheres negras; movimento estudantil negros, professores engajados com a luta antirracista). A implementação de políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira, derivadas de lutas constantes do Movimento Negro brasileiro, tem desencadeado o aumento de ingresso de negros as universidades públicas e consequentemente gerando movimentos por mudanças de culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas nas universidades.

Podemos observar este contexto por meio do relato de Rutendo, que sublinha que a introdução de cotas na instituição contou ativamente com a participação dos movimentos negros estudantis: “quando nós fomos batalhar pelas cotas nas reuniões, e assim, teve reuniões que eu estava sozinha, e foi muito difícil, e eu chamei os alunos para me ajudarem. Eu tive que chamar os alunos, porque era muita pressão” (Entrevistado Rutendo. Entrevista realizada em 9 de outubro de 2018).

Outro relato captado destaca a questão da comissão de verificação para o ingresso por meio do sistema de cotas (Lei nº 12.711/2012; Portaria Normativa n. 4/2018; Lei nº12.990/2014.). Neste sentido, Widelene diz:

Então, essa comissão, que integro sobre a lei de cotas. E essa comissão que eu integro não é para alunos, não é sobre vestibular, é sobre o trabalhador. [ingresso funcionário público]. Para concurso público, para entrada de trabalhadores na universidade, inclusive professores. E aí, teve um decreto para a efetivação disso. Então, em 2014, teve esse, esse decreto, e, aí, a universidade tinha concurso, foi, me convidou, e convidou uma outra companheira que, também, era militante do movimento negro, a para pensar o que seria a comissão (Entrevistado Widelene. Entrevista realizada em 11 outubro de 2018).

Com a introdução das políticas de ação afirmativas, surgiram também denúncias de fraudes em cotas étnico-raciais nas universidades públicas federais, e originando inúmeros debates. Tais denúncias impulsionaram o Estado e as universidades adotarem procedimentos de fiscalização, como por exemplo, as comissões de heteroidentificação, ou seja, método de identificação étnico-racial (Portaria Normativa nº 4/2018). Vale destacar que UFRJ, nosso foco de atenção, repudia veemente quaisquer atitudes de pessoas que tentem fraudar as cotas étnico-raciais na universidade. Citamos como exemplo, parte de uma das várias notas oficiais divulgadas pela instituição:

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), após tomar conhecimento de que circulam nas redes sociais postagens contendo possíveis denúncias sobre fraudes em cotas étnico-raciais, esclarece que [...]. Até 2019, a regra que garantia o acesso à UFRJ era somente a autodeclaração. As denúncias recebidas passaram a ser apuradas a partir de 2019 (...). Desde o primeiro semestre de 2020, a Universidade passou a heteroidentificar os estudantes a fim de coibir fraudes nas ações afirmativas. A UFRJ apura as denúncias que chegam à Universidade pelos canais oficiais, no caso a Ouvidoria da UFRJ, cujo atendimento se dá principalmente pelo site www.ouvidoria.ufrj.br. (UFRJ,2020, n.p).

Neste contexto, ressaltamos a importância dos movimentos estudantis negros – coletivos negros - especificamente no que tangencia a implementação das cotas nas universidades federais. Apesar da conquista por meio de lutas dos movimentos sociais de base, o cotidiano da população negra/indígena, na universidade ainda é um espaço de luta e resistência. Esses estudantes negros reconhecem a necessidade de articulação comum, compartilhando suas experiências, vivências e fortalecimento da negritude dentro e fora da universidade, ao propagar o conhecimento afrocentrado. Segundo Palesa, “a universidade está muito voltada para ela mesmo, a mensagem não chega nos subúrbios do Rio de Janeiro, não chega, a não ser pelos seus alunos que aqui estudam” (Entrevistado Palesa. Entrevista realizada em 11 de outubro de 2018).

Segundo Guimarães, Rios e Sotero (2020, p. 311), “os coletivos negros universitários [...] mobilizam uma tradição já consolidada pelo movimento negro e pelo feminismo negro, adquirida nas universidades e nos espaços formativos de organizações mais tradicionais e nas redes sociais”. Tais considerações, encontraram voz e eco em Akin, que sublinha que:

Então, eu acho que o espaço acadêmico é um espaço hostil, em grande medida, eu acho que ele é feito para embranquecer, porque, inclusive, as discussões sobre a epistemologia que são travadas numa lógica branca eurocêntrica. Agora, é inegável que em todas as regiões do Brasil, que existe um movimento que está acontecendo, que é um movimento em que a população que é oriunda da política de cotas raciais, está entrando nas universidades e não só está existindo nas universidades, tentando se adaptar, essa população, está disputando espaços epistemológicos, no sentido de que você entra na universidade e a sua entrada cria coletivos negros, mas a sua entrada também cria grupos de pesquisa, cria disciplinas, cria grupo de estudos a partir do povo negro. Então, a galera entra e disputa os espaços epistemológicos (Entrevistado Akin. Entrevista realizada em 4 de abril de 2019).

O estudante Dume, acrescenta a este debate e evidencia que:

A questão de raça, dentro da universidade, é muito mais trabalhada a partir dos coletivos negros. Você não tem um debate de raça dentro do currículo prescrito, não é? Vamos dizer assim. Apesar de você ter uma ou outra disciplina que vai trazer esse debate, disciplina não obrigatória, que fique claro, não obrigatória que

vai trazer debate, esse debate, ele só vai ser inserido a partir da luta dos coletivos negros, dentro das universidades (Entrevistado Dume. Entrevista realizada em 18 março de 2019).

Compreendemos que para além do ingresso de populações racializadas no ensino superior público brasileiro é fundamental que as instituições de ensino possam ser agentes atuantes na luta contra o racismo, e assegurar espaço para uma educação antirracista.

Considerações Finais

Buscou-se analisar se e como o debate acerca dos estudos para as relações étnico-raciais, principalmente no que se refere a produção de conhecimento sobre raça, racismo, antirracismo e descolonização, estavam implementados no PPC do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. A implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, há quase duas décadas, Lei 10.639, de 2003, que tornou obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo educacional, derivada de lutas intensas no Movimento Negro brasileiro. E conseqüentemente estendida a história e a cultura dos povos indígenas, e da introdução das políticas de ação afirmativa (cotas raciais) no ensino superior público brasileiro, estabeleceram-se novas diretrizes e práticas pedagógicas (ensino, pesquisa e extensão), reconhecendo e valorizando a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação da sociedade brasileira.

Nossas análises possibilitaram algumas considerações sobre o currículo, e propostas pedagógicas que envolvem a formação de pedagogos. Os relatos captados em entrevistas dos atores sociais da investigação (2018-2019), ilustram e reivindicam ações em prol de uma educação antirracista. Isto é, sugerem a urgência de mudanças de culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas.

O primeiro ponto, diz respeito a origem da instituição. A FE/UFRJ reporta-se enquanto unidade de Educação à década de 1930, originária da antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNF). Este período segundo Carvalho (2006, p. 40) coincide com a implementação das primeiras turmas de universitários no país, onde, a população negra “acabava de ser praticamente expulsa dos cargos de docentes das escolas públicas”. Deste modo, ficaram com poucas chances de poder competir “pelo seletíssimo de vagas abertas nas universidades do [...] Rio de Janeiro. É um fato histórico, portanto, que a universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da branquidão” (CARVALHO, 2006, p. 41).

Tal discussão pode ser observada também em Dávila (2006). Até o final da década de 1960, cuidou a FNF, no que diz respeito à área de Educação. Em 1968, instalava-se a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. As mudanças socioeconômicas e políticas ocorridas na sociedade brasileira perpassam a história da universidade, especialmente na década de 1960, impactadas pelo movimento estudantil que buscava reforma universitária e criticavam o distanciamento da universidade das questões sociais no Brasil.

Nesta direção, destacamos as contribuições de Beatriz Nascimento que esteve à frente da criação do Grupo de Trabalho André Rebouças, no início da década de 1970, que problematizava o abismo existente entre a produção acadêmica e o ensino básico. A UFRJ completou 100 anos em 2020, do discurso institucional para celebrar o centenário da universidade, captamos que “[...], nas últimas décadas, a Universidade se tornou mais inclusiva e democrática; portanto, mais diversa” (UFRJ, 2020, n.p). No entanto, destacamos que esta “inclusão” foi conquistada com muita luta, como enfatizou Paixão (2016), “[...]. Parte do seu corpo docente alimentou e fomentou o debate público e institucional desfavorável em relação a essa política [cotas raciais] [...], em 2012, uma pequena fresta para esse portal excludente foi aberta” (PAIXÃO, 2016, p. 20, grifo do autor).

O segundo ponto aborda o debate das questões raciais que envolvem o Estado, políticas públicas educacionais e o currículo da universidade, por um lado, observamos que há avanços no campo educacional (social, legal e institucional) por meio de políticas públicas educacionais no Brasil. Este é um fator importante porque remete ao acesso da população negra e indígena as universidades públicas e a valorização da história e cultura destas populações. Mas é fundamental, assegurar e enfrentar ainda, os desafios e tensionamentos que essas diretrizes trouxeram no dia a dia da universidade, visando assegurar o acesso e a permanência com equidade.

É importante ressaltar que para além da “inclusão” da população negra e indígena, é importante uma reeducação dos discursos, descolonizando os currículos e adotando novas culturas acadêmicas e epistemológicas, proporcionando um diálogo mais próximo com os estudos da educação para as relações étnico-raciais, em especial, por meio da introdução de disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia. Uma Pedagogia decolonial só pode ser possível através de uma revisão curricular real e efetiva.

No terceiro ponto, observamos que a implementação da Lei 10.639/2003, e suas DCNERR (BRASIL, 2004) ainda são anunciadas como um currículo em construção, principalmente com membros da comunidade acadêmica engajados na luta antirracista, que proporcionam, por meio de disciplinas optativas, Programas de extensão, Grupos de pesquisas, a produção de conhecimento sobre raça e antirracismo.

Ressaltamos ainda a contribuição dos coletivos negros (discentes e docentes) que têm tensionando o discurso acadêmico, por meio de rodas de conversas, mesas de discussões, participação em bancas de verificação de cotas, problematizado a necessidade de atualizações na estrutura curricular relacionadas à questão racial, por meio da introdução de disciplinas obrigatórias e de referenciais teórico-metodológicos afrocentrados. Além do compartilhamento de produção intelectual dos coletivos negros e de referências negras, para além dos muros acadêmicos (SILVA, 2021).

O quarto ponto, refere-se aos relatos captados dos atores sociais deste estudo. Os discursos dos entrevistados mostram um diálogo abrangendo, e reconhecendo as desigualdades sociais, e o racismo estrutural da sociedade brasileira. E também reforçam a necessidade dos estudos para a educação das relações étnico-raciais em disciplinas obrigatórias na formação universitária que possam romper os silenciamentos em relação às narrativas da população afro-brasileira, africana e indígena do currículo.

Vale dizer que não esgotamos as análises de todas as disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do curso de Pedagogia da universidade. É crucial que a educação superior na sociedade brasileira promova uma revisão profunda de suas bases para garantir espaço para uma educação antirracista. Isto é, as instituições de ensino precisam rever suas bases fundantes, como conteúdo, culturas acadêmicas e epistemológicas no que tangencia as questões raciais. É importante que futuros estudos possam se debruçar sobre a temática nos mais variados cursos do ensino superior, aprofundando o conhecimento e o debate sobre a produção de conhecimento sobre raça, (anti) racismo e descolonização no ensino superior público brasileiro.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luis. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ALVES, Jaime Amparo. Biópolis, necrópolis, negrópolis: notas para um novo léxico político nos estudos sócio-espaciais sobre o racismo. **Geopauta**, v. 4, n. 1, p. 5-33, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/6161>. Acesso em: 7 fev. 2021.
- ALVES, Jaime Amparo. Necropolítica racial: a produção espacial da morte na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN**. v. 1, n. 3, p. 89-114, 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/276>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- BARCELLOS, Victor. **Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros.... In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100005&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 3 nov. 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; BRITO, Yuri Santos de. O “negro-vida” e o “branco-tema”: apontamentos sobre uma nova patologia social do branco brasileiro. **Sociedade e Cultura**. 2022, v.25: e72743. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/72743/38856>. Acesso em 9 nov.2022.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Assembleia Nacional Constituinte**. VII Comissão da ordem social: anteprojeto da comissão. Brasília: Centro gráfico do Senado Federal, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 3 dezembro 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24 10.639janeiro 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 7 novembro 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 2 fevereiro 2020.
- BUJATO, Isabela Ariane; SOUZA, Eloisio Moulin. O Contexto Universitário Enquanto Mundo do Trabalho Segundo Docentes Negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. **REAd. Rev. eletrôn. adm.** v. 26, n. 1, p. 210-237, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.282.95038>. Acesso em 7 fevereiro 2021.
- CABRAL, Amílcar. **PAIGC: Unida e Luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv, Manizales**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso. Acesso em 8 fevereiro 2021.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v.17, n.49, p.117-132, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em 2 out.2022.
- CARR, Paul R.; RIVAS-SANCHEZ, Eloy. Blanquitud y racismo en la educación: Algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. In: LEDESMA NARVAEZ, Marianella. (Org.). **Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa**. Lima, Perú: Centro des Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú, 2018, p. 143-167.
- CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista: provocações e pautas para conversas. **SUR** v.15, n.28, p.127 – 137, 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/o-lugar-dos-sujeitos-brancos-na-luta-antirracista/>. Acesso em 4 fevereiro 2021.
- CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, n. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educ. Real.**, v. 42, n. 1, p. 79-98, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/61125>. Acesso em: 7 fevereiro 2021.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.693/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educ. rev.**, v. 34, p.1-39, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Acesso em 7 fevereiro 2021.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- DE MELO SILVA, Nayara Kelly. K.; SANTOS, Saulo Cabral. Docência Negra: representatividade e perspectivas. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 390–413, 2021. DOI: 10.14295/de.v8i2.11766.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Paisagem, 1975.
- FERNÁNDEZ, Cayetano. O racismo contra os Roma e a agenda acadêmica branca: pontos cegos ocultos do sistema educacional. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, p.150-167, set/dez. 2021. doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.44712>
- FERRAZ, Fernando. Construindo um currículo negro: Notas sobre identidade, diferença e aliança no campo das Danças Negras. **Arte da Cena (Art on Stage)**, v. 7, n. 2, p. 006–045, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/ac.v7i2.69818>
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 1, p. 275-288, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.408
- FERREIRA; Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Revista Interterritórios**, v. 5, n. 8, p.121-150, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v5i8.241595>

- FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. 225 p. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018.
- FIGUEIREDO, ÂNGELA; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 223–234, 2010. DOI: 10.5216/sec.v12i2.9096.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GARCIA, Antonia dos Santos, RAMOS, Maria Estela Rocha; CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. **Espaço Urbano e Afrodescendência: Estudos Da Espacialidade Negra Urbana Para O Debate Das Políticas Públicas**. Fortaleza: UFC Edições, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em 1 fevereiro 2021.
- GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência Democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018200256>.
- GONÇALVES, Josimere Serrão; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. O currículo na perspectiva decolonial e a reversão de esquecimentos e silenciamentos. In: RODRIGUES, Ana Claudia da Silva et al (Orgs). **Políticas curriculares e as inovações (neo)conservadoras: (trans)bordamentos, desafios e ressignificações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p.157-168.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. *Tempo Social* [online]. 2006, v. 18, n. 2, 269-287. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200014> 13 nov.2022.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. COLETIVOS NEGROS E NOVAS IDENTIDADES RACIAIS. **Novos estud. CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HERINGER, Rosana Rodrigues. Políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas, Austin (EUA): elementos para reflexão sobre o caso brasileiro. **Educar em Revista**, v.38, e78962. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78962>
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- MAESO, Silvia Rodríguez. O Estado de negação e o presente-futuro do antirracismo: Discursos oficiais sobre racismo, ‘multiracialidade’ e pobreza em Portugal (1985- 2016). **Rev. Direito Práx.**, v. 10, n. 3, p. 2033-2067, 2019. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43883>.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Traduzido do original "Transdisciplinariedad y decolonialidad". Tradução de Joaze Bernardino-Costa. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 75-97. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>
- MIRANDA, Cláudia; PIMENTEL, Fernando Guimarães. Currículo de história na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa? **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 793-815, 2015. Disponível em: <https://fdocumentos.com/documento/curriculo-de-historia-na-uerj-e-na-ufrij-todos-os-.html>. Acesso em 2 fevereiro 2021.

- OLIVEIRA, Guilherme dos Santos. **Coletivos de estudantes negros no ensino superior brasileiro: políticas da diversidade e organização política estudantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração e plano de ação Conferência Mundial de Durban. Durban**, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>
- ORTIZ-PIEDRAHITA, Vanessa. Subjetivación de la blanquitud por jóvenes universitarios: un estudio comparativo. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv, Manizales**, v. 18, n. 1, p. 183-206, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2020000100183&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fevereiro 2020.
- OSANIIYI, Alexandre.; BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela; NOGUERA, Renato. Apresentação dossiê. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 12 - 16, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1041.
- OSÓRIO Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.OSÓRIO, 2008, p. 65- 97.
- PAIXÃO, Marcelo. Memórias de uma luta inesquecível. **Associação dos Docentes da UFRJ – Ssind**, v. 15 n.1 Disponível em < http://adufjrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA_ADUFJRJ_01_-_20.05.pdf Acesso em 24 set.2020.
- PEREIRA, Amilcar Araujo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 122–143, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5589>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- PEREIRA, Amilcar Araújo. O Grupo PET-Conexões de Saberes- Diversidade e as Construções de Identidades na Universidade e nas Escolhas. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; COSTA, Warley. **Educação e Diversidade em Diferentes Contextos**.Rio de Janeiro: Pallas, 2015. Pp 73-84.
- PIMENTA, Paula- AGÊNCIA SENADO. **Projetos elegem educação como arma contra o racismo**.2022. Disponível em:< <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/04/projetos-elegem-educacao-como-arma-contra-o-racismo>>. Acesso em 12 nov.2022.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.
- REGIS, Katia. BASILIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da **Arte. Educ. rev.**,v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57229>.
- RÉGIS, Katia. Currículo. Currículo. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da, RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.p.209-264.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHUCMAN, Lia. Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicol. Soc.**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>.
- SILVA, Josadaque Martins, LOPES, Thiago Beirigo; FERREIRA, Cristiane da Silva. “The Presence and the Place of Black Teachers at IFMT: Affirmative Actions, Advances and Challenges”. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, p. e163101724511, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24511>. Acesso em: 3 nov.
- SILVA, Marcos Antonio Batista da.; RIBEIRO, Maria Silvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 77-101, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1101>. Acesso em: 13 dez. 2022.

- SILVA, Marcos Antonio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educação e Pesquisa**, 2021, v. 47, e226218. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218>. Acesso em 12 dez,2022.
- SOUZA NETO, João Clemente. Crianças e Adolescentes afrodescendentes e o sistema de proteção integral. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 2, p. 112-135, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5527/552756517012/html/> . Acesso em 10 set.2022.
- TRINDADE, Luana Ribeiro da. **FORTALECENDO OS FIOS: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste**. 200 p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2021.
- TROUILLOT, Michel Rolph. **Silenciando el pasado: El poder y la producción de la Historia**. Granada: Editorial Comares, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico de Curso – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf>. Acesso em 20 outubro 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Discurso de posse da reitora Denise Pires de Carvalho**. <https://conexao.ufrj.br/2019/07/15/discurso-de-posse-da-reitora-denise-pires-de-carvalho>.
- VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. **Revista anthropos: Huellas del conocimiento**, 186, 1999, 23-36. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=230577>. Acesso em 3 novembro 2022.
- WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saude soc.**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. <https://doi.org/10.1590/s0104-129020162610>. Acesso em 8 fevereiro 2019.
- YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cad. Pesqui.**, , v. 44, n. 151, p. 190-202,2014. <https://doi.org/10.1590/198053142851>.

Correspondência:

Marcos Antonio Batista da Silva: Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Pesquisador em pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra(CES/UC), no âmbito do projeto POLITICS (Projeto 725402 - POLITICS - ERC-2016-COG).

E-mail: marcos.psico@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2701-0316>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
