

Educação para as relações étnico-raciais na licenciatura em pedagogia da UFPA Castanhal: uma análise de disciplinas

Lanny Suellen Pereira de Sena¹

Alef Monteiro²

Resumo: O artigo sintetiza os resultados de uma pesquisa documental que analisou os conteúdos de disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal (UFPA Castanhal), à luz da Resolução CNE/CP nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). O material do estudo consistiu no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e mais especificamente nas disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTMs) de Ciências, Geografia, História, Português e Matemática. Os dados foram analisados de acordo com as orientações de Laurence Bardin acerca da análise de conteúdo e interpretados à luz da Teoria Pós-Crítica do Currículo. Os resultados revelam que apenas as disciplinas de FTM de História e Matemática correspondem, em alguma medida, às DCNERER, as demais, apesar das possibilidades de correspondência, dissonam. Conclui-se que a dissonância integral ou parcial é explicada pela presença não estrutural do tema “relações étnico-raciais” no currículo do curso, fato que implica tanto na abordagem pontual de temas e métodos pertinentes apenas por professores militantes ou que pesquisam relações raciais, quanto na concentração da abordagem das relações étnico-raciais em disciplinas específicas.

17

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, currículo prescrito, licenciatura em Pedagogia.

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE MAJOR IN PEDAGOGY AT UFPA CASTANHAL: AN ANALYSIS OF SUBJECTS

Abstract: The paper summarizes the results of a documental research that analyzed the contents of subjects of the Pedagogy Course of the Federal University of Pará, University Campus of Castanhal (UFPA Castanhal), in the light of Resolution CNE/CP nº 1/2004 that establishes the Curricular Guidelines Nationals for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (DCNERER). The study material consisted of the Pedagogical Course Project (PPC), and more specifically in the subjects of Theoretical and Methodological Foundations (FTMs) of Science, Geography, History, Portuguese and Mathematics. Data were analyzed according to Laurence Bardin's

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará

² Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo

Indexadores:



guidelines on content analysis and interpreted in light of the Post-Critical Theory of the Curriculum. The results reveal that only the FTM subjects of History and Mathematics correspond, to some extent, to the DCNERER, the others, despite the possibilities of correspondence, dissonant. It is concluded that the total or partial dissonance is explained by the non-structural presence of the theme "ethical-racial relations" in the course curriculum, a fact that implies both the punctual approach of relevant themes and methods only by militant teachers or who research racial relations, and in the concentration of the approach of ethnic-racial relations in specific disciplines.

Keywords: Ethnic-racial relations, prescribed curriculum, major in Pedagogy.

Indexadores:



1. INTRODUÇÃO

Apresentamos os resultados de um estudo que enfoca o currículo prescrito do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus da Universidade Federal do Pará localizado na cidade de Castanhal (UFPA Castanhal), Região Metropolitana de Belém do Pará. Esse campus é o mais antigo da UFPA fora da capital, e seu curso de Pedagogia remonta a criação do campus no ano de 1978, porém, sua implantação em caráter permanente e consolidado e dotado de corpo docente próprio ocorreu somente no ano de 1994 (UFPA CASTANHAL, 2010).

A pesquisa produzida está situada no campo da Teoria do Currículo e, mais especificamente, do currículo prescrito. Embasados nas reflexões de Goodson (2013) e Sacristán (2008), nesta pesquisa, entendemos o currículo como um processo composto por pelo menos dois fatores, a saber: o currículo prescrito, também chamado de currículo pré-ativo, e o currículo real, por vezes chamado de currículo ativo. O primeiro consiste nos conteúdos (assuntos) e orientações metodológicas básicas para o ensino, baseado em diretrizes e documentos oficiais para educação brasileira. O segundo é como acontece na prática; são os conteúdos e metodologias selecionadas pelas próprias condições do ensino-aprendizado, as trocas que o professor têm com os alunos, e as construções que se fazem em sala de aula e que dizem respeito às concessões ou ações contraditórias dos sujeitos da educação em relação ao currículo prescrito.

É importante que se entenda que ambos os currículos são frutos de construções sociais que nascem de demandas de contexto. O currículo prescrito corresponde aos ideais dos sujeitos responsáveis em um dado momento por pensar e definir previamente o que deve ser aprendido pelos estudantes e, o currículo ativo, corresponde à moldagem do currículo pré-estabelecido pelas contingências dos professores e alunos no cotidiano da sala de aula (GOODSON, 2013). Apesar do currículo prescrito nunca ser, na prática, plenamente seguido na ação educativa, Goodson (2013, p. 20-21) lembra que é “politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’ (da mesma forma que é ignorância querer excluir a política da educação”, na verdade, continua o autor, “o que importa ainda, e mais obviamente neste caso [da relação entre currículo pré-ativo e ativo], é compreender os parâmetros anteriores à prática” e o motivo é o duplo papel do currículo prescrito: ele é ao mesmo tempo referência e ferramenta “balizadora” do currículo ativo, de sorte que por mais que a prática docente transcenda ou mesmo em certos momentos contradiga o currículo prescrito, ela não se desvincula totalmente da prescrição (GOODSON, 2013).

No ensino superior brasileiro, o currículo prescrito está dividido em unidades menores chamadas de componentes curriculares ou “disciplinas” (BRASIL, 2015; 2019). Tais unidades menores possuem requisitos legais que possibilitam seus exames separadamente uma das outras (BRASIL, 2015; 2019) de tal modo que uma investigação sobre o currículo prescrito pode toma-lo inteiramente ou se dedicar a alguma(s) de suas partes menores. Calcados nessa possibilidade, neste estudo, voltamo-nos para os

componentes curriculares / disciplinas de fundamentos do curso de graduação em Pedagogia da UFPA Castanhal. Essas disciplinas fazem parte do campo Fundamentos Teóricos Metodológicos (FTMs) e estão situadas dentro do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do curso de Pedagogia, que são: Ciências, Geografia, História, Português e Matemática que juntas somam 300 horas de carga horária.

O núcleo ao qual essas disciplinas pertencem, segundo o Projeto Político do Curso (PPC) (UFPA CASTANHAL, 2010), reúnem os conhecimentos voltados para a prática do(a) pedagogo(a) em diferentes demandas, seja em ambiente escolar ou não. E, as cinco disciplinas especificamente citadas agregam os conhecimentos (conteúdos) específicos que os(as) pedagogos(as) formados(as) ensinarão no exercício de sua prática docente no ensino fundamental - anos iniciais - e também na Educação de jovens e Adultos (EJA).

Considerando que os cursos de licenciatura devem estar adequados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Resolução CNE/CP nº 1/2004):

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p. 31).

20

E considerando que o referido PPC visa à formação de profissionais destinados prioritariamente à sociedade paraense, uma sociedade cujo percentual de pessoas autodeclaradas negras (pretos e pardos) é de 76,7% - de acordo com o IBGE³; e que na sociedade paraense acontece uma relação íntima e peculiar entre as categorias “afro” e “indígena”, categorias historicamente vitimizadas pelo racismo (CONRADO e BARROS, 2022; NASCIMENTO, 2016; RAMOS, 2018) e que inexoravelmente se fazem presentes no cotidiano de pedagogos(as) em sala de aula no ensino básico, investigamos especificamente as disciplinas de fundamentos (aquelas que agregam e compõem a maior parte dos conteúdos específicos do exercício docente no primeiro ciclo da educação básica) movidos pela seguinte pergunta: esses componentes curriculares (FTMs) atendem às DCNERER (Resolução CNE/CP nº 1/2004)?

A fim de responder a essa questão, fixamos como objetivo geral analisar as disciplinas anteriormente citadas a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2004, e, especificamente: identificar as correspondências e dissonâncias entre os componentes curriculares e as DCNERER; e interpretar à luz da teoria pós-crítica do currículo (teoria que discute questões étnico-raciais no currículo) as [in]visibilidades dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais na licenciatura em Pedagogia da UFPA Castanhal.

³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/15963-distribuicao-espacial-da-populacao-segundo-cor-ou-raca-pretos-e-pardos.html?=&t=acesso-ao-produto>
Acesso em 16 jun. 2022.

Indexadores:



2. METODOLOGIA

O material empírico da análise das cinco disciplinas foi o PPC do curso de Pedagogia da UFPA Castanhal, haja vista que é este documento que fixa o currículo prescrito de acordo com os requisitos mínimos estabelecidos pelas normas do Ministério da Educação (MEC), qual seja: carga horária (em hora-aulas); descrição do componente curricular (ementa); bibliografia básica e bibliografia complementar (BRASIL, 2015, p. 23). Além de que, ainda de acordo com o MEC, é no PPC que os

Componentes curriculares do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuem para a adequada formação do(a) graduando(a) em face do perfil do egresso estabelecido pelo curso, relacionando-os às competências definidas e esperadas em seu desenvolvimento (BRASIL, 2019, p. 10).

O PPC do curso de Pedagogia da UFPA Castanhal foi elaborado em 2010 para atender anseios e demandas que surgiram em face das novas políticas educacionais e sociais que o PPC anterior, de 1999, não conseguia responder. A formulação do novo documento foi feita a partir das reflexões e diálogos entre professores, alunos, técnicos, comunidade acadêmica, egressos do curso e instituições parceiras da UFPA Castanhal naquele momento como, por exemplo, o Serviço Social do Comércio (SESC) entre outros. Os debates e interlocuções entre esses sujeitos ocorreram por meio de audiências públicas, reuniões e outros eventos ocorridos entre os anos de 2006 e 2007 (UFPA CASTANHAL, 2010). O documento se apresenta como uma proposta para a formação de Pedagogos dentro do cenário amazônico, especificamente no Nordeste Paraense, em consonância com as exigências educacionais, legais e sociais da sociedade brasileira em geral (UFPA CASTANHAL, 2010).

21

A pesquisa que realizamos foi qualitativa e de cunho documental e bibliográfico. Em vista disso, e seguindo as recomendações de Flick (2009), demos mais atenção às plausíveis possibilidades de significação geradas pelos dados do que à recorrência das evidências.

A pesquisa documental teve como material o PPC do curso de Pedagogia cujo conteúdo foi analisado segundo as orientações de Bardin (2016) a respeito da análise de conteúdo, em três etapas: 1) organização do material, momento em que verificamos a integridade da cópia do documento a que tivemos acesso; 2) codificação, etapa em que construímos as unidades de registros (termos que designam componentes curriculares e palavras-chaves das DCNERER); e separamos as unidades de contextos (trechos, parágrafos, frases em que as unidades de registro estavam); E 3) categorização: organização dos códigos gerados na pesquisa em grupos semânticos de acordo com a literatura e com as conclusões as quais chegamos.

O material da pesquisa bibliográfica foi composto por livros, artigos, teses e dissertações publicados nos últimos dez anos. As fontes foram o Site de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico. As buscas e seleção do material relacionado à pesquisa ocorreram

Indexadores:

com base no estabelecimento de descritores / palavras-chaves, leitura dos resumos e/ou resenhas das obras relacionadas ao tema e posterior leitura e fichamento do material, conforme orienta Macedo (1994) acerca da pesquisa bibliográfica.

A análise dos dados teve como referência os trabalhos de autoras do campo do Currículo pós-crítico, segmento teórico que trouxeram à teoria curricular a preocupação com categorias tais como identidade, alteridade, marcadores sociais da diferenças e discurso (SILVA, 1999). Foram centrais para nossa discussão os trabalhos de Oliveira e Pessanha (2015), Godoy (2017) e Ferreira (2019) que investigaram no Rio de Janeiro e em São Paulo a presença das relações étnico-raciais no currículo prescrito do curso de pedagogia. Essas autoras nos forneceram material que viabilizou comparações e inferências a respeito das causas dos problemas por nós identificados.

Também foram de grande importância as contribuições de Goodson (2013) e Sacristán (2008) acerca da relação das várias modalidades curriculares que integram o processo chamado de currículo. Graças a esses autores chegamos à redução entre currículo prescrito (pré-ativo) e currículo real (ativo), e especialmente à compreensão da relação entre esses dois currículos e do papel referencial e balizador do currículo prescrito.

3. RESULTADOS

22

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

No exame que realizamos do PPC não conseguimos localizar a apresentação explícita do objetivo da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática. Por esse motivo, inferimos o objetivo implícito a partir da caracterização do Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos do qual a disciplina faz parte, esse trecho do documento afirma que as disciplinas desse núcleo visam aos “conhecimentos voltados às áreas de atuação do pedagogo [...] em ambientes escolares e não escolares” (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 15).

Pelo fato do MEC exigir apenas a descrição da disciplina (geralmente ementa) e a apresentação de uma bibliografia básica (a bibliografia complementar é solicitada pelo sistema de cadastro de cursos do governo, mas apenas de modo opcional) (BRASIL, 2015), o PPC, em seu Anexo VII – ementas das disciplinas, traz apenas as ementas e a bibliografia básica de todas as disciplinas do curso de Pedagogia. Dentre elas, a ementa da disciplina FTM de Matemática consiste em uma lista de conteúdos:

A matemática enquanto linguagem. Matemática, história e sociedade. O desenvolvimento infantil e o aprendizado matemático. Análise do ensino de matemática nas séries iniciais: desafios e perspectivas. A prática docente do professor de matemática. Numeralização. Metodologia específica para o ensino de matemática e recursos auxiliares. O trabalho cooperativo O jogo lúdico. Estratégias

Indexadores:

de cálculo. Resolução de problemas. O recurso à história da matemática. A modelagem matemática. Recursos tecnológicos para o ensino de matemática. O livro didático. Organização e avaliação de atividades. Análise dos conteúdos matemáticos das séries iniciais (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 72).

A leitura da ementa permite perceber que não existe qualquer conteúdo especificamente ligado às DCENRER, havendo apenas a possibilidade de correlação a depender do arbítrio e prática individual do docente que ministra essa disciplina em um dado momento. Ao trabalhar o conteúdo “Matemática, história e sociedade” é possível abordar os matemáticos de civilizações africanas tanto no Egito Antigo, quanto no período da expansão Árabe, povos estes a quem devemos muito de nossa linguagem e códigos matemáticos, a exemplo dos próprios números utilizados até o presente no Ocidente (BOYER, 2012). Todavia, é importante salientar, não existe qualquer referência concernente à história da matemática na bibliografia básica da disciplina.

Outra possibilidade de conexão com as DCENRER é a etnomatemática que compreende os conhecimentos de mensuração, correlação de grandezas e cálculo peculiares de cada cultura (D’AMBROSIO, 1990). Na bibliografia dessa FTM consta uma obra de referência sobre o tema, o livro “Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer”, de Ubiratan D’Ambrosio (1990), mas que, por não ter seu tema diretamente indicado na súmula do curso, pode ser facilmente ignorado por qualquer docente.

O tratamento da etnomatemática na formação de pedagogos(as) corresponde à demanda das DCENRER no trabalho desenvolvido pelos(as) pedagogos(as) graduados(as) na docência na Educação Básica. Haja vista que dentre as determinações dessas diretrizes para os sistemas de ensino de nível básico está a “inclusão [...] em Matemática [das] contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática” (BRASIL, 2004, p. 24).

Entretanto, pela ausência de correspondência estrutural (explícita e bem definida) da FTM de matemática com as DCENRER, a formação inicial dos(as) pedagogos(as) que estudam essa disciplina sem a ministração de um professor individualmente comprometido com a educação para as relações étnico-raciais fica comprometida. Logo, à vista do que foi exposto, fica evidente que a correspondência entre a FTM de Matemática e as DCENRER é parcial e pequena.

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS

A leitura da ementa de FTM do ensino de Português permite constatar uma substantiva preocupação linguística com o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA:

Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos **linguísticos** a partir das contribuições da **Linguística Aplicada ao ensino de Português** nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (**análise linguística**) nas séries iniciais (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 71, grifo nosso).

Considerando o valor que a linguística dá à dimensão cultural da linguagem, especialmente no que diz respeito à diversidade (MARTINS, 2008), essa é uma característica positiva da FTM de ensino de Português que corresponde, pelo menos em termos potenciais, ao que dispõem as DCNERER, a saber, “a valorização da diversidade” (BRASIL, 2004, p. 11). Contudo, esse potencial é contingencialmente anulado pelo eventual não comprometimento dos professores da disciplina para com o desenvolvimento de uma educação antirracista, haja vista que reproduzindo a ausência estrutural da educação para as relações étnico-raciais no currículo prescrito de Pedagogia, o componente FTM de português, assim como o de Matemática, também depende da prática individual dos professores.

24

No que concerne à possibilidade de atendimento às DCNERER, os conteúdos que oferecem a “distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. [E] Compreensão dos fatos linguísticos [...] nas séries iniciais” (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 71) abre caminho para a discussão das contribuições dos povos africanos ao vocabulário e à prosódia do português falado no Brasil.

No país, diz Lélia Gonzáles (1984), a influência africana engendrou um “empretecimento” da língua lusitana. Por esse motivo, “a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora” ou mesmo “quando a gente diz que é Framengo” as pessoas “não sacam que tão falando pretuguês” (GONZALES, 1984, p. 238), e assim dão prosseguimento a uma herança cultural que ao invés de simples ignorância expressa línguas que, apesar de extintas, deixaram no português brasileiro suas contrações e regras de declinação que violam, no vernáculo (fala do cotidiano), a rigidez e complexidade da norma culta.

No vocabulário a herança negra também está presente. Por isso mesmo, ao

Falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). [...] De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do

Indexadores:

poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado, etc e tal (GONZALES, 1984, p. 238).

A reflexão da autora, para muitos desconcertante, revela que o vocabulário não é casual. Se no Brasil “carimba-se”, ao invés de “sinetar-se”; se no Brasil as pessoas são “dengosas”, ao invés de simplesmente “meigas”, etc. (CASTRO, 2001), isso tudo se deve às heranças de origem africana na língua portuguesa aqui falada.

Diante desse fenômeno, cabe às escolas (e para isso os professores precisam receber formação adequada) ensinar às crianças não o “falar certo” em detrimento do “falar errado”. Ao contrário, como assinala o Professor Ataliba Castilho (2010), a escola deve ajudar as crianças no desenvolvimento da consciência da língua falada, na introdução à norma culta da língua e na interlocução entre língua falada e língua escrita (norma culta), de tal forma que a criança se torne “bilíngue” ou mesmo “poliglota” dentro de sua própria língua que, no caso do Brasil, é a Língua Portuguesa em suas diversas variações, a exemplo do “pretuguês”.

Outrossim, passados doze anos da elaboração do PPC de Pedagogia, o documento evidencia certa desatualização frente às novas normas da educação brasileira. Existem incongruências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017 (BRASIL, 2017) que, no caso da disciplina FTM de ensino de Português, coincide com uma mesma incongruência com as DCNERER, qual seja: a ausência de interface com a Literatura no ementário e pouca ênfase da Literatura na bibliografia básica do curso, uma vez que das catorze obras listadas, apenas uma, “Leitura, literatura e escola”, de Maria Magnani (1989) se ocupa com essa matéria que para as DCNERER e BNCC é tão importante.

Na BNCC a Literatura faz parte de um dos campos da vida que devem ser abordados pelo currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental porque ela corresponde a “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar” (BRASIL, 2017, p. 84). Em conformidade, as DCNERER estabelecem que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais [...] se desenvolverão no cotidiano das escolas [...] como conteúdo de disciplinas, particularmente [...] **Literatura** [...] em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21, grifo nosso).

Necessariamente, o cumprimento dessas normas requer formação adequada que o FTM de ensino de Português, em dissonância com as DCNERER, não pode oferecer com qualidade para os(as) pedagogos(as) em formação na UFPA Castanhal. Pois, nesse sentido Sacristã (2008) alerta que os professores tendem, em suas práticas, a dar mais atenção a determinados temas com os quais tenham familiaridade (algo inexoravelmente

também construído na graduação) e que de certa forma os agradam, ou ainda que entendem que sejam mais importantes que outros.

3.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

A ementa da disciplina FTM do ensino de ciências lista conteúdos relacionados aos conhecimentos, atitudes, métodos de pesquisa e ensino, e até mesmo de análise dos livros didáticos de ciências pelos formandos, mas, em nenhum momento, como se pode verificar na citação integral da ementa da disciplina, há a preocupação de transversalização explícita com os conteúdos das DCNERER:

Características da atitude científica e sua relação com o desenvolvimento da autonomia de pensamento e a formação cidadã. Raízes históricas do ensino de ciências no Brasil: desafios e perspectivas. O desenvolvimento infantil e o ensino-aprendizagem de ciências. Análise do ensino de Ciências nas séries iniciais: As questões curriculares e a prática docente. Metodologia específica para o ensino de Ciências e recursos auxiliares. A Experimentação: questões e procedimentos. Projetos de pesquisa: princípios, elaboração e acompanhamento no espaço escolar. O recurso à história da Ciência. Análise dos livros didáticos e dos conteúdos de ciências das séries iniciais (UFPA-CUNCAST, 2010, p. 73).

26

E, diferente do componente FTM do ensino de Matemática, na de ciências não existe qualquer referência bibliográfica que atenda às exigências das DCNERER, de tal maneira que, não há qualquer indicação no currículo prescrito para a promoção, por meio do ensino de ciências, de uma educação antirracista, o que permite ajuizar que o FTM do ensino de ciências dissona completamente das diretrizes de promoção da educação para as relações étnico-raciais. Ora, considerando que a LDB, inciso IV e XII, institui como princípio da educação nacional “o apreço à tolerância” e a “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, online), essa constatação é grave.

Como se sabe, as ciências naturais que aparecem no currículo do ensino fundamental infantil simplesmente como “ciências”, e mais especificamente as ciências biológicas, possuem um histórico de íntima relação com o racismo no contexto brasileiro. No livro “O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)” a historiadora e antropóloga Lília Schwarcz (1993) demonstra a atuação de respeitadas instituições de pesquisa e cientistas na produção de discursos racialistas que fundamentaram e continuam a fundamentar representações sociais e práticas racistas mesmo após o fim da legitimidade desses discursos e práticas pela própria ciência. A reversão desse quadro torna imperativo o combate ao racismo, via educação científica, desde os primeiros estudos de ciências, algo que só poderá ser feito se os(as) professores(as) tiverem capacitação e preparo, tal como defende Cavalleiro (2012).

O ensino de ciências serve tanto para inculcar um agenciamento antirracistas em crianças brancas, quanto (e de modo muito importante) construir uma consciência racial e uma

Indexadores:

postura insubmissa em crianças não brancas. Quanto a isso, lembramos que Winnie Mandela (1986), símbolo do ativismo negro mundial e uma das responsáveis pelo fim do Apartheid na África do Sul, reitera que o apreço pela liberdade e a não naturalização do racismo com postura de recusa e enfrentamento a ele, começa na infância, especialmente via educação, de modo similar à maneira como ela aprendeu tendo por professor o seu pai: homem negro e educador antirracista cujo antirracismo sempre perpassou as suas aulas em turmas que no Brasil equivalem à educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental.

3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com Ferreira (2019), nos cursos de Pedagogia existe um maior tratamento de questões étnico-raciais nos componentes curriculares diretamente citados no texto da Lei 10.639/09 (Art. 1º, § 2º). Entre esses componentes diretamente citados na legislação está a disciplina de História: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e **História** Brasileiras” (BRASIL, 2003, online, grifo nosso).

Em nossa análise, verificamos que isso ocorre no currículo prescrito de Pedagogia da UFPA Castanhal por meio da disciplina de FTM de ensino de História. Aliás, essa disciplina é a única dentre os componentes FTMs analisados que possui em sua ementa um conteúdo explícito relativo às DCNERER, como se pode notar na leitura do ementário:

A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano. Mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. **História e cultura afrobrasileira**. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento, estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais (UFPA-CUNCAST, 2010, p. 73, grifo nosso).

Essa preocupação com a história e cultura afro-brasileira também se estende às competências e habilidades previstas para esse componente curricular. Diferente das disciplinas analisadas cujas habilidades e competências dissonam das DCNERER nesse quesito, para essa disciplina o PPC estabelece que o egresso que estudou a disciplina deve ser capaz de “conceber e fazer evoluir as atividades de pesquisa e de ensino sobre história e cultura afro-brasileira” (UFPA CASTANHAL, 2010 p. 46).

Uma falha que pode ser apontada no que está prescrito no PPC para o FTM de ensino de História diz respeito à bibliografia básica da disciplina. Nela não constam referências que subsidiam o ensino de história e cultura afro-brasileira. Por esse motivo, o professor que ministra a disciplina não tem no PPC qualquer aporte de leitura para realizar o ensino desse tema, um fato possivelmente desmotivador e desfavorável à prática docente.

3.5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

No que concerne o ensino de Geografia não identificamos qualquer correspondência às DCNERER. Seja na ementa, bibliografia básica e habilidades e competências, essa disciplina, conforme consta no currículo prescrito, é totalmente silente à educação para as relações étnico-raciais. Veja-se o ementário:

Fundamentos da geografia escolar, concepções de ensino de Geografia. Os conceitos-chaves da Geografia: espaço, lugar, região, território, paisagem, sociedade e meio ambiente e suas transposições didáticas para a educação básica. As diferentes escalas de análise do espaço: o local, o regional, o nacional e o global. Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade — campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade. Métodos didáticos aplicados ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de Geografia. Análise de programas oficiais e alternativos (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 74).

O silêncio desse componente curricular quanto ao que dispõem as DCNERER diz muito. Pois, como bem observou Cavalleiro (2012) acerca do silêncio frente ao racismo, ao preconceito e à discriminação, o silêncio é a linguagem própria das instituições educacionais desvirtuadas pelo racismo. Falar exige ação enquanto o silêncio permite a passividade e a continuação da existência (reprodução) daquilo a respeito do qual não se fala.

Quebrar o silêncio sobre a geografia das populações afro-brasileiras tão condicionada pelo racismo, bem como sobre a realidade socioespacial e muitos outros aspectos geográficos da vida dessa população é muito importante para a desconstrução do racismo no Brasil. Como certa vez disse Zélia Amador de Deus contra o silêncio a respeito do racismo, em uma entrevista concedida a Monteiro (2020, p. 280):

Não faz muito tempo que os dicionários brasileiros contêm o vocábulo “racismo”, não continham. E agora que nós [militantes negros e negras] conseguimos mudar isso e podemos também usar outros meios para falar, acho que temos que falar do racismo o tempo inteiro. O racismo sempre se fortaleceu pelo silêncio e agora quanto mais a gente falar, mais a gente tem possibilidade de enfraquecê-lo, de trazê-lo à tona, de mostrar que a gente está numa sociedade racista e que esse racismo não é só o racismo individualista de pessoa contra pessoa. Esse racismo passa pelas resoluções das instituições, esse racismo passa por todas as estruturas existentes nas sociedades que foram colonizadas. Então temos que falar muito dele.

A Geografia tem muito a falar em consonância às DCNERER, porém, no atual PPC do curso de Pedagogia da UFPA Castanhal, o FTM de Geografia segue lacônico e passivo diante dos problemas geográficos da população negra.

4 CONCLUSÕES

Indexadores:

A constatação da considerável dissonância entre as disciplinas de FTMs da Licenciatura em Pedagogia da UFPA Castanhal e as DCNERER logo nos fez perguntar se esse problema estaria restrito ao contexto analisado, ou se estaríamos diante da expressão de um problema holístico. Foi então que por meio da pesquisa bibliográfica encontramos uma série de indícios que possibilitaram uma explicação contextual-comparativa do objeto em questão. À vista disso, longe de ser um fato isolado, as limitações no currículo prescrito do curso de Pedagogia da UFPA Castanhal se assemelham às limitações observadas por outras pesquisadoras em diferentes partes do país.

O prazo estabelecido para a atualização dos currículos de licenciatura pelas Instituições de Ensino Superior (IES) foi fixado no Plano Nacional de Implementação das DCNERER (BRASIL, 2013). Dentre as metas norteadoras e períodos de execução, o documento estabeleceu que cabia ao MEC, IES, CAPES e INEP “incluir nas licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia, temas relacionados à diversidade étnico-racial em seus currículos” (BRASIL, 2013, p. 65) até o ano de 2010.

Entretanto, há pelo menos três anos antes do referido Plano Nacional elaborado em 2009, os cursos de Pedagogia já vinham adaptando seus currículos com fim à agregação de temas relacionados à diversidade étnico-racial. Esse movimento ocorreu em resposta às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) que, em seu décimo primeiro artigo, deu às IES um prazo de um ano, a contar de 15 de maio de 2006, para que fosse protocolado junto ao órgão competente dos respectivos sistemas de ensino um novo projeto pedagógico de curso ajustado às novas diretrizes.

No tocante à formação inicial de pedagogos, as novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) estabeleceram a reorganização dos cursos em prol da “formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar [...] a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006, p. 4); em seus princípios fixaram que os cursos deveriam contar com a presença de “múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais” (BRASIL, 2006, p. 6); no perfil do licenciado em Pedagogia instituíram a capacidade de ser “agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais” e “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza [...] étnico-racial (BRASIL, 2006, p. 8 e 9); na organização curricular do curso de Pedagogia, determinaram que as IES deveriam observar com especial atenção a “diversidade social, étnico-racial e regional do País” (BRASIL, 2006, p. 10); e, entre as características do perfil do egresso listaram a competência de “identificar problemas [...] étnico-raciais” (BRASIL, 2006, p. 20).

Para não terem seus cursos fechados ou não sofrerem quaisquer sanções pelo MEC, as IES em geral protocolaram os novos PPCs em pretensa harmonia com as novas diretrizes para os cursos de Pedagogia dentro do prazo fixado. Contudo, acerca desse ajustamento, pesquisas como a de Iolanda Oliveira e Márcia Pessanha (2015), Eliete Godoy (2017) e Verônica Ferreira (2019) apontam que nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro os PPCs dos cursos de Pedagogia não apresentaram a temática das relações étnico-raciais de

maneira estrutural, isto é, plenamente integradas aos diversos componentes curriculares. O que muitos cursos fizeram foi simplesmente inserir disciplinas isoladas, e, com essa ação, pressupunham atender às exigências das novas diretrizes.

Além disso, as autoras (OLIVEIRA e PESSANHA, 2015; GODOY, 2017; FERREIRA, 2019) notaram que parte considerável das faculdades de Pedagogia optaram por uma estratégia que combina a “transversalidade” de temas étnico-raciais em todo o currículo, juntamente com o tratamento específico de temas centrais do debate étnico-racial em disciplinas exclusivas. Pois bem, a leitura do PPC do curso de Pedagogia da UFPA Castanhal nos fez concluir que essa diáde também é a estratégias de abordagem dos conteúdos das DCNERER nessa faculdade, onde também ocorreram e ocorrem os mesmos problemas que comprometeram seriamente essa tática em São Paulo e Rio de Janeiro, a saber: 1) a falta de indicação de temas, categorias chaves, metodologias e referências nas diferentes disciplinas dos núcleos curriculares; e, de modo não menos importante, 2) a falta de capacitação / formação continuada dos professores das IES para desenvolver a transversalização dos conteúdos das DCNERER nas disciplinas por eles ministradas nos diferentes núcleos de formação do currículo do curso.

Como observou Ferreira (2019), sem a indicação explícita dos temas, categorias chaves, metodologias e referências nas disciplinas não específicas – como Prática de Ensino, Didática, etc. – a discussão nesses cursos fica restrita às disciplinas especialmente voltadas ao debate étnico-racial, assim, ao invés de transversalidade, o que ocorre na prática é a segregação, o “silenciamento ou invisibilização dessa discussão nos currículos” (FERREIRA, 2019, p. 241).

Para se ter uma ideia da dimensão do problema da invisibilidade dos conteúdos sobre relações étnico-raciais nos currículos das Licenciaturas em Pedagogia, no estado de São Paulo Godoy (2017) verificou que a temática étnico-racial é tratada de forma não sistematizada em disciplinas de 50% das matrizes curriculares analisadas, e, em 45%, a situação se agrava, pois apesar dos conteúdos referentes às DCNERER estarem contidos em disciplinas específicas do currículo, essas disciplinas são optativas, fato que leva a autora à conclusão de que “em 45% dos currículos das IES estudadas ainda impera a invisibilidade, o silêncio caracterizado pela ausência de disciplinas voltadas para discussão da temática” (GODOY, 2017, p. 85).

Por sua vez, na UFPA Castanhal, nas disciplinas de FTMs analisadas, apenas uma possui em sua ementa menção direta de conteúdos relativos às DCNERER, e apenas uma apresenta pelo menos uma referência bibliográfica que atende à referida diretriz. Logo, 80 % das disciplinas analisadas são totalmente lacônicas e os 20% possuem harmonia parcial.

Nesse cenário que reproduz o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) na educação superior brasileira em Pedagogia, “o que se identifica é que a formação de professores para as relações étnico-raciais acaba dependendo, nesses cursos, de práticas individuais de docentes que pesquisam e militam nessa área” (FERREIRA, 2019, p. 241), pois como se não bastasse a falta de indicação explícita nos PPCs, boa parte do corpo docente não está

comprometida com uma educação antirracista, seja porque ignora o tema na formação pedagógica, seja porque mesmo tendo anos de experiência na docência e pesquisa de suas disciplinas e reconhecendo a urgência do debate étnico-racial em educação, falta-lhes formação continuada nessa temática (FERREIRA, 2019).

Na UFPA Castanhal, por exemplo, a autora testemunhou, na condição de estudante, que os conteúdos relativos às DCNERER se faziam presentes em disciplinas ministradas por docentes militantes do Movimento Negro e/ou envolvidos com estudos e pesquisas acerca da temática, enquanto que nas disciplinas ministradas por docentes sem vínculo pessoal com o tema as relações étnico-raciais eram ignoradas.

No estado de Minas Gerais, uma pesquisa especificamente voltada aos professores(as) universitários(as) da Universidade Estadual de Montes Claros verificou por meio de entrevistas que 30% dos professores da Faculdade de Pedagogia do Campus de Pirapora desconhecem as DCNERER (e isto excetuando a margem de erro, pois confessar o desconhecimento da referida norma educacional é algo vergonhoso aos professores). Esse índice revela um problema grave: quase um terço dos professores que formam os licenciados em Pedagogia nessa unidade acadêmica da universidade não possuem formação adequada para trabalhar as DCNERER e, assim, cumprir as normas educacionais estabelecidas pelo MEC (AMORIM et al., 2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que foi demonstrado até aqui corrobora algumas conclusões solidamente estabelecidas em produções teóricas sobre o tema da presença dos debates acerca do racismo, relações étnico-raciais e o antirracismo no contexto universitário brasileiro. De acordo com Nilma Lino Gomes (2008), o exame das dinâmicas e do cotidiano contemporâneo das universidades no Brasil deixa evidente que as instituições de ensino superior apresentam certa resistência à inclusão das questões étnico-raciais na formação inicial de professores.

A concentração da abordagem das relações étnico-raciais em disciplinas específicas e principalmente a abordagem pontual de temas e métodos pertinentes apenas por professores militantes ou que pesquisam relações raciais em disciplinas de caráter geral nos cursos de Pedagogia no Brasil, e especificamente nas FTMs da licenciatura em Pedagogia da UFPA Castanhal tem como causa a presença não estrutural do tema “relações étnico-raciais” no currículo do curso, fato que implica tanto na ausência de indicação explícita nas ementas e bibliografias de disciplinas, quanto na inexistência de formação continuada para professores(as) universitários(as) na temática.

Feita a identificação dos problemas de consonância entre as disciplinas analisadas e as DCNERER, convém, em uma perspectiva crítica freireana – segundo a qual uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a superação da realidade injusta (FREIRE, 2014) – trazer algumas propostas de ação para a concretização

Indexadores:

do sonho ético político da efetivação de uma educação antirracista nos componentes curriculares abordados.

Uma possibilidade de primeiro passo para a harmonização dos componentes curriculares às DCNERER é a instituição estrutural dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais no currículo. É justamente o papel estrutural desses conteúdos nas disciplinas que permitirá a presença explícita de temas e questões étnico-raciais nos conteúdos disciplinares convencionais. De igual modo, nas bibliografias básicas dos cursos, o imperativo estrutural demanda a presença obrigatória de obras de referência na interface entre a ciência central da disciplina de FTM (Matemática, Português, Ciências, História e Geografia) e as questões étnico-raciais.

Outro passo importante é a formação continuada nos conteúdos e métodos relativos à educação antirracista nos moldes das DCNERER. Afinal, sem formação adequada, os responsáveis por essas disciplinas não saberão realizar a interface entre questões específicas das DCNERER e os campos das ciências que discorrem os FTMs. Nesse sentido, cabe à Faculdade de Pedagogia o estabelecimento de parcerias com instituições e intelectuais de renome para promover essa específica formação contínua de seus docentes. Além disso, o ensino de conteúdos tão fundamentais da profissão de pedagogo(a) não pode continuar ao cargo do simples arbítrio individual de docentes. Por esse motivo, cabe ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) e à Comissão Permanente de Avaliação (CPA) a criação de critérios específicos relacionados ao tema da formação para as relações étnico-raciais nas disciplinas. Se o racismo na sociedade brasileira é estrutural (ALMEIDA, 2019), ele demanda soluções também estruturais.

32

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli carneiro; Pólen, 2019.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira et al. A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, ed. esp., p. 5-12, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. **Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Palácio do Planalto, 1996 [online]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/03 que altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília: Palácio do Planalto, 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 03 jul. 2022.

Indexadores:



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: CNE -MEC, 2006.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial**. Brasília: SERES, DIREG, CGCIES - MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores (PARECER CNE/CES Nº: 334/2019)**. Brasília: CNE – MEC, 2019.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Rio de Janeiro: Contexto, 2012.

CONRADO, Mônica Prates; NEVES BARROS, Thiane. A categoria “afro-indígena” na Amazônia paraense: usos, confluências e ambivalências em debate acadêmico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, n. 63, p. 227-246, jun. 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: editora Ática, 1990.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo et al. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Por uma cidadania intercultural. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.14, n. 84, nov/dez, 2008.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANDELA, Winnie. **Parte de minha alma**. Organização de Anne Benjamin. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

MARTINS, Filomena Rosinda de Oliveira. **Formação para a diversidade linguística**: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. Tese (Doutorado em Didática). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

MONTEIRO, Alef. Uma vida dedicada ao combate do racismo na Amazônia: entrevista com Zélia Amador de Deus, por ocasião de seus 70 anos. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 23 n. 3, p. 265-281, set-dez 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. A questão racial nos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia ministrados pela Universidade Federal Fluminense. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Negritude e universidade**: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. Niterói: Alternativa, 2015, p. 57-72.

RAMOS, Alcida Rita. Vivos, afinal! Povos indígenas do Brasil enfrentam o genocídio. **Série Antropologia**, Brasília, v. 461, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHWARCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

UFPA CASTANHAL. **Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia**. Castanhal: FAPED/UFPA, 2010.