

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA RIBEIRO

UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE PODER: BRANQUITUDE E FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS E PROFESSORES

CURITIBA

2024

DÉBORA RIBEIRO

UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE PODER: BRANQUITUDE E FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS E PROFESSORES

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ribeiro, Débora.

Universidade como espaço de poder : branquitude e formação de professoras e professores / Débora Ribeiro. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Professores - Formação. 2. Branquitude (Identidade racial). 3. Relações étnicas.
4. Relações raciais. 5. Movimentos sociais. 6. Currículos. I. Silva, Paulo Vinicius Baptista d.
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DÉBORA RIBEIRO** intitulada: **UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE PODER: BRANQUIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

19/03/2024 13:34:13.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/03/2024 10:22:03.0

ALESSANDRO DE MELO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

18/03/2024 19:29:40.0

JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

20/03/2024 06:15:16.0

CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/03/2024 15:49:47.0

THAÍS REGINA DE CARVALHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº590

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia quinze de março de dois mil e vinte e quatro às 08:30 horas, na sala 232-A, modalidade híbrida, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller nº 57, Curitiba/Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **DÉBORA RIBEIRO**, intitulada: **UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE PODER: BRANQUIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALESSANDRO DE MELO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE), JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA), CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), THAÍS REGINA DE CARVALHO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A tese está aprovada e a banca destaca a relevância teórico metodológica da pesquisa e indica a publicação em artigos para ampliação do acesso às informações da tese.

CURITIBA, 15 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

19/03/2024 13:34:13.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/03/2024 10:22:03.0

ALESSANDRO DE MELO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

18/03/2024 19:29:40.0

JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

20/03/2024 06:15:16.0

CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/03/2024 15:49:47.0

THAÍS REGINA DE CARVALHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

O título da tese orientado pela banca é: Universidade como espaço de poder: branquidade e formação de professoras e professores.

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppg.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 349175

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 349175

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha Centelha Divina, Deus em mim, que me acompanhou e orientou durante esta pesquisa e que é a Fonte de toda Sabedoria.

A todas/os as/os professoras/es com as/os quais aprendi até hoje e que permitiram me tornar pesquisadora.

Ao meu orientador, Paulo Vinícius B. da Silva, por sua disposição em aceitar trilhar junto comigo esta jornada. Pelas valorosas contribuições ao meu aprendizado e crescimento, muito obrigada!

A todas/os as/os professoras/es que participaram da banca de qualificação e de defesa desta pesquisa por suas importantes contribuições, especialmente aos professores Alessandro de Melo e Jefferson O. da Silva, por me acompanharem desde a graduação em Pedagogia.

A todas/os as/os professoras/es participantes das entrevistas, as/os quais prontamente se dispuseram em participar. E também às alunas do curso de Pedagogia e de Pedagogia do campo da Unicentro por todas as reflexões que suscitaram nesta pesquisa.

Ao meu esposo e familiares pelo apoio de sempre.

Mas meu despertar nunca é completo. Embora a transformação inicial tenha tido as proporções de um grande terremoto, há sempre espaço para outro tremor subsequente ao abalo principal, há sempre necessidade de um novo despertar. O anti-racismo branco talvez seja uma postura que requer vigilância pela vida afora, Ruth Frankenberg.

RESUMO

O objetivo principal que orienta esta pesquisa é analisar a presença da branquitude no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Unicentro. A pesquisa, de abordagem qualitativa, abrangeu entrevistas semiestruturadas com professoras/es e alunas/os do curso de Pedagogia campus Santa Cruz-Guarapuava, e do curso de Pedagogia do campo, com foco nas disciplinas que inserem na educação das relações étnico-raciais. As entrevistas foram realizadas também com o coordenador do curso, no momento da realização da pesquisa, e do coordenador anterior. Outros momentos importantes para a pesquisa ocorreram com a minha participação em aulas ofertadas por um dos professores e com o convite para ministrar uma aula no curso de Pedagogia do campo, oportunidade em que pude conhecer um pouco essa modalidade ofertada pela universidade. As discussões foram realizadas com base em autoras e autores que discutem sobre raça e racismo, branquitude e educação das relações étnico-raciais. A partir da análise de outras pesquisas realizadas sobre a inserção da educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia do país, além de pesquisas realizadas em outros países, é possível identificar o racismo institucional e a branquitude como regra nas universidades e cursos de formação de professoras/es. Com relação ao contexto em que se localiza a universidade pesquisada, o município de Guarapuava, foi possível constatar a construção histórica de um imaginário baseado no branqueamento da população de que a cidade é maioria constituída por descendentes de imigrantes europeus, relegando o passado e o presente da população negra ao apagamento. Nesse contexto, a Unicentro reproduz esse imaginário ao negar o direito à população negra de cotas raciais e o acesso à universidade. A branquitude se manifesta, assim, pela autoridade institucional e operacionaliza a manutenção do privilégio branco e da universidade como espaço de poder reservado a grupos sociais específicos. Ademais, o curso de Pedagogia, a partir do que está disposto no Projeto Pedagógico de Curso, reproduz uma visão da superação das desigualdades somente pelo viés da classe, desconsiderando a raça e o racismo como elementos estruturantes das relações sociais. Por meio das entrevistas, foi possível constatar que a educação das relações étnico-raciais foi inserida no currículo apenas sob aspecto formal. Assim, a branquitude opera no currículo excluindo os conhecimentos produzidos por autoras/es negras/os e por grupos sociais como negras/os e indígenas. As/os professoras/es formadoras/es não possuem formação para trabalhar com a temática e não foram identificadas ações para implementar a educação das relações étnico-raciais. Porém, o desenvolvimento da pesquisa levou rumo à Pedagogia do campo, curso ofertado pela Unicentro a partir das reivindicações do Movimento Sem-Terra e do movimento quilombola. A partir desse contexto, percebe-se a atuação dos movimentos sociais com subjetividades desestabilizadoras que tensionam instituições como a universidade, historicamente constituídas como espaços de poder. Concluindo, assegurar o acesso e a permanência da população negra às universidades é apenas um passo inicial no sentido de uma educação antirracista e que tensiona os privilégios da branquitude. Além disso, é imprescindível que os currículos dos cursos tenham abertura epistemológica para as diferentes fontes de conhecimento, para os grupos sociais a que as/os alunas/os negras/os pertencem e os conhecimentos que produzem.

Palavras-chave: Formação de professoras/es. Branquitude. Educação das relações étnico-raciais. Movimentos sociais. Currículo.

ABSTRACT

The main objective that guides this research is to analyze the presence of whiteness in the Pedagogy course at the State University of Central-West of Paraná, Unicentro. The research, with a qualitative approach, included semi-structured interviews with teachers and students from the Pedagogy course on the Santa Cruz-Guarapuava campus, and from the Rural Pedagogy course, focusing on the subjects that include the education of ethnic-ethnic relations in the syllabus. racial. The interviews were also carried out with the course coordinator, at the time of carrying out the research, and the previous coordinator. Other important moments for the research occurred with my participation in classes offered by one of the professors and with the invitation to teach a class in the Rural Pedagogy course, an opportunity in which I was able to learn a little about this modality offered by the university. Based on the analysis of other research carried out on the inclusion of ethnic-racial relations education in the country's Pedagogy courses, in addition to research carried out in other countries, it is possible to identify institutional racism and whiteness as a rule in universities and training courses of teachers. Regarding the context in which the researched university is located, the municipality of Guarapuava, it was possible to verify the historical construction of an imaginary based on the whitening of the population of which the city is mostly made up of descendants of European immigrants, relegating the past and present from the black population to erasure. In this context, Unicentro reproduces this imaginary by denying the black population the right to racial quotas and access to university. Whiteness is thus manifested through institutional authority and operationalizes the maintenance of white privilege and the university as a space of power reserved for specific social groups. Furthermore, the Pedagogy course, based on what is set out in the Pedagogical Course Project, reproduces a vision of overcoming inequalities solely through class bias, disregarding race and racism as structuring elements of social relations. Through the interviews, it was possible to verify that the education of ethnic-racial relations was included in the curriculum only in a formal aspect. Thus, whiteness operates in the curriculum, excluding knowledge produced by black authors and social groups such as black and indigenous people. The teacher trainers do not have training to work with the topic and no actions were identified to implement the education of ethnic-racial relations. However, the development of the research led towards rural pedagogy, a course offered by Unicentro based on the demands of the Landless Movement and the quilombola movement. From this context, we can see the actions of social movements with destabilizing subjectivities that put pressure on institutions such as universities, historically constituted as spaces of power. In conclusion, ensuring access and permanence of the black population at universities is just an initial step towards an anti-racist education that challenges the privileges of whiteness. Furthermore, it is essential that course curricula have an epistemological openness to different sources of knowledge, to the social groups to which black students belong and the knowledge they produce.

Keywords: Teacher training. Whiteness. Education of ethnic-racial relations. Social movements. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PERÍODOS DE REALIZAÇÃO DAS PESQUISAS	29
FIGURA 2: LOCALIZAÇÃO DAS PESQUISAS	30
FIGURA 3: REGIÕES DAS UNIVERSIDADES DAS PESQUISAS	30
FIGURA 4: QUANTITATIVO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS	38
FIGURA 5: PAÍSES ANALISADOS NAS PESQUISAS	54
FIGURA 6: LOCALIZAÇÃO REGIONAL DAS REVISTAS BRASILEIRAS	55
FIGURA 7: SITUAÇÃO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA	86

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE PESQUISA.....	24
QUADRO 2: PERGUNTAS DE PESQUISA	25
QUADRO 3: TERMOS DE BUSCA	25
QUADRO 4: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	26
QUADRO 5: CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	26
QUADRO 6: STRINGS GENÉRICAS DE BUSCA.....	26
QUADRO 7: STRINGS ADAPTADAS DE BUSCA.....	27
QUADRO 8: RESULTADOS DAS STRINGS DE BUSCA	28
QUADRO 9: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS.....	31
QUADRO 10: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS SOBRE EREER NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	33
QUADRO 11: DISCIPLINAS OPTATIVAS SOBRE EREER IDENTIFICADAS NAS PESQUISAS	37
QUADRO 12: ARTIGOS SELECIONADOS.....	53
QUADRO 13: QUANTIDADE DE ALUNOS E ALUNAS POR RAÇA/COR 2019 ...	92
QUADRO 14: QUANTIDADE DE ALUNOS E ALUNAS POR RAÇA/COR 2017 ...	92
QUADRO 15: A TEMÁTICA EREER NO PPC.....	102
QUADRO 16: DISCIPLINAS COM O TÓPICO EREER	107
QUADRO 17: EMENTAS DAS DISCIPLINAS COM EREER.....	107
QUADRO 18: DOCENTES ENTREVISTADOS/AS.....	114
QUADRO 19: ALUNAS ENTREVISTADAS	114
QUADRO 20: DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO	128

LISTA DE SIGLAS

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

DCN’S – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das relações étnico-raciais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento Sem-Terra

MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	23
2.1 PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	24
2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	28
2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DOS ARTIGOS.....	53
3 A PESQUISA E O CONTEXTO.....	75
3.1 GUARAPUAVA, UMA CIDADE ‘QUASE’ EUROPEI-A	75
3.2 O CASO DO QUILOMBO PAIOL DE TELHA	81
4 A UNICENTRO.....	89
4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO	96
5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO: UMA MUDANÇA FORMAL	113
5.1 AS ENTREVISTAS.....	113
5.2 O CURSO PRECISA ATENDER A MUITAS DEMANDAS	115
5.3 O MAIOR IMPEDITIVO É COLOCAR ESSA QUESTÃO COMO FUNDAMENTAL	117
5.5 A PRESENÇA DO PRETO VELHO NAS AULAS CAUSA ESTRANHAMENTO....	130
5.7 AS CRIANÇAS JÁ DEVERIAM VIR DA FAMÍLIA SEM RACISMO E A ESCOLA NÃO DEVERIA FAZER ESSE PAPEL	138
5.8 PESSOAS COMO EU SEMPRE ESTIVERAM NESSES ESPAÇOS SERVINDO, NÃO INTERVINDO	142
5.9 PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UM ÍNDIO COM ROLO DE PAPEL HIGIÊNICO?.....	150
5.10 A MERITOCRACIA É O ESCUDO DO PRIVILÉGIO BRANCO	154
5.11 O DESAFIO É FORMAR UM ALUNO QUE COMPREENDA A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A SUA FUNÇÃO SOCIAL	157
5.12 A FORÇA DESESTABILIZADORA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	159
CONCLUSÕES	169
REFERÊNCIAS:.....	182

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência formativa e profissional levou-me a questionar constantemente o papel da universidade na formação de professores e professoras, ao perceber as lacunas da minha própria formação e de minhas/meus colegas de profissão. Tudo isto relacionado ao tema da educação das relações étnico-raciais, o qual se tornou tema de interesse a partir da graduação. Em certo momento da minha jornada, durante o mestrado, ao pesquisar sobre o pensamento decolonial e o eurocentrismo no currículo, passei a questionar minha própria contribuição à reprodução das desigualdades e hierarquizações das pessoas. É o que me traz ao tema da branquitude no ensino superior.

Somam-se a essas reflexões as outras que teci durante os anos que atuei como educadora infantil no município de Guarapuava, Paraná, onde também resido e me formei. A convivência com uma criança em especial, menina negra, me marcou profundamente. Presenciei a forma como tratavam-na quando ela queria ficar com os cabelos soltos, mas era constantemente repreendida para amarrá-los. Presenciei outras tantas práticas que hoje percebo como racistas e discriminatórias. Eu mesma me via encurralada por saber que deveria agir diferente, mas sem saber exatamente como. Ao me aprofundar no tema da educação das relações étnico-raciais, percebi também a resistência das minhas colegas ao ouvir sobre o assunto. Assim, uniram-se minhas principais reflexões enquanto pesquisadora e educadora, sobre a formação de professores/as e a educação das relações étnico-raciais.

Durante a graduação em pedagogia, na mesma universidade em que foi realizada esta pesquisa, participei da iniciação científica e foi assim que tive o primeiro contato com uma comunidade quilombola, o Paiol de Telha, localizada no interior da cidade. Visitamos a comunidade, a escola municipal e estadual em que as crianças e adolescentes quilombolas estudam. O que me chamou a atenção foi que eu havia estudado por dois anos no colégio estadual que as/os alunas/os da comunidade frequentam. Morei no Distrito de Entre Rios, localizado a cerca de 30 quilômetros de Guarapuava, onde a comunidade quilombola fica. Mas em todo o período que frequentei o colégio nunca ouvimos falar sobre a comunidade quilombola e sobre as/os quilombolas. Com isso decidi me aprofundar na história da comunidade e então compreendi que a omissão na escola era coerente com o pensamento dominante de que eram eles, os quilombolas, os invasores. Um contexto complexo relacionado à imigração alemã na região, às ideologias de superioridade racial e moral da população branca, à tentativa de branqueamento da população realizada pelo governo paranaense e brasileiro.

Assim surgiu meu interesse em compreender o papel da escola na (re)produção de relações de poder, discriminatórias e racistas. Voltei-me para a Lei 10.639/03, que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1993) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. No entanto, apesar da existência da Lei e de outros aparatos legais importantes, a implementação da educação das relações étnico-raciais encontra diversos desafios, como o mito da democracia racial, em que muitas/os educadoras/es ainda acreditam. Com essas constatações, no mestrado em educação, realizado na mesma universidade, pesquisei sobre o currículo e o eurocentrismo na perspectiva do pensamento decolonial. Compreendi como o currículo se articula à colonialidade do poder, ser e saber (QUIJANO, 2000), contribuindo para o silenciamento dos conhecimentos que não fazem parte da lógica eurocêntrica.

A branquitude, lugar de poder elaborado a partir da colonização, a fim de demarcar a única humanidade reconhecida, é perceptível no espaço acadêmico por meio dos currículos eurocêntricos, do corpo docente majoritariamente branco (e masculino), pelas expressões do racismo e discriminação ainda presentes e, nem sempre, enfrentados de forma adequada, e pela inabilidade em lidar com as relações étnico-raciais internamente (SILVA; PASSOS, 2021). Um dos focos da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (DCNERER) é justamente o ensino superior e a formação de professores.

Como professora, percebo o papel central da educação das relações étnico-raciais para a docência, em específico, para a formação de futuras/os professoras/es, a qual tem sido apontada por outros pesquisadoras/es, como Dias (2012) e Gomes (2003). Considerando a existência do mito da democracia racial e do racismo ambíguo na sociedade brasileira, as experiências devem ser ressignificadas, pois estão imbuídas de ideologias como o racismo, e repensá-las habilita a desconstruir certas práticas e pensamentos. Esse movimento deve ser proporcionado às/aos futuras/os professoras e professores, pois o silêncio opera pela manutenção de ideologias racistas. Futuros professores e professoras brancos/as e não brancos/as devem ter a oportunidade de ressignificar suas experiências sociais, culturais e escolares sob o conhecimento das desigualdades raciais. Somente assim poderão criar novos olhares sobre os espaços sociais e escolares, buscando construir práticas antirracistas e não discriminatórias, percebendo seus próprios privilégios com relação a marcadores como gênero, classe e raça.

Raça aqui é entendida como construção social e política que nada tem de real, mas com implicações sentidas cotidianamente, tanto simbólicas quanto materiais. Como constructo social, a raça é modificável e assume diferentes concepções durante a história. A

raça como processo é crucial para entender a própria branquitude, naquilo que Ruth Frankenberg chama de ‘vestir-se e despir-se’ da branquitude. A branquitude é vestida pelos indivíduos brancos quando o contexto histórico é conveniente com essa medida, como exemplo temos o nazismo e, mais recentemente, grupos neonazistas e *skinheads*. Da mesma forma, ela é despida quando diante do contexto é conveniente escondê-la, silenciá-la. Isso ocorre com o discurso da democracia racial, pois para que possa existir a pretensa igualdade entre as raças no Brasil, é preciso não existir preconceito ou discriminação racial.

A branquitude, portanto, nada tem de invisível ou não-marcada, como se acreditou por algum tempo nos estudos críticos desenvolvidos na área. Como afirma Frankenberg (2004), raça e o significado de ser branco não existiam antes do projeto colonial. Por isso, para compreender branquitude é preciso lembrar que os constructos sobre povos, nações, culturas e raças passaram a ter um entrelaçamento complexo a partir do colonialismo. O ideal de brancura permanece até hoje sendo o do europeu, e a Europa como o ideal de civilização e cultura. Esses termos continuam a representar sistemas classificatórios da população mundial.

No contexto colonial as denominações de povos e culturas estavam ligadas à marcação do outro como ser inferior a ser dominado. Por isso, “não é de admirar que parte do projeto de denominar a branquitude tenha resultado numa sequência mais ou menos assim: aparecer, autodenominar-se, violar, saquear, apropriar-se e tornar-se aparentemente invisível” (FRANKENBERG, 2004, p. 311). Portanto, a invisibilidade da branquitude só interessa ao próprio branco e só pode ser invisível a partir da sua perspectiva.

Assim, a branquitude tem uma posição assimétrica em relação aos outros termos raciais e culturais. Ela surge no momento em que indivíduos brancos proferem: Eu não sou aquele Outro! Isso faz com que em alguns momentos a branquitude, quando se tenta nomeá-la, resvale com facilidade para a nacionalidade e a classe. Nos discursos sociais e mesmo em algumas teorias, é comum a relação entre classe e desigualdades sem considerar a raça como determinante.

Ruth Frankenberg (2004) define a branquitude em oito pontos que indicam sua localização nas sociedades estruturadas pela dominação. Podemos assim resumi-los: a branquitude é um lugar de vantagem estrutural; é um lugar a partir do qual vemos a nós, aos outros e às relações sociais; aparece muitas vezes na forma de normatividade na definição das identidades culturais; é comumente deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; a branquitude é uma categoria controvertida com seus próprios marcadores de fronteira (alguns indivíduos são mais brancos que outros); é um lugar de privilégio atravessado por outros privilégios; seus significados mudam durante a história de acordo com o local; apesar de ser uma construção social e histórica, seus impactos são sentidos material e

simbolicamente. Assim, o seu caráter de invisibilidade ou sua não-marcação é descartado totalmente.

É importante destacar que como a própria Ruth enfatiza, é muito fácil o resvalar da consciência da branquitude para a falta dela, da consciência da raça para a inconsciência da mesma e do antirracismo para o racismo, seja de uma situação para outra ou de um ano para outro. Como ela afirma, o antirracismo branco precisa de constante vigilância, pois a branquitude é um lugar ao qual se resvala facilmente em uma sociedade marcada pela dominação estrutural.

Assim como ela e outras/os estudiosas/os da área, reconheço em minha trajetória esse processo da inconsciência da branquitude para a consciência dela, a qual exige, como diz Robin Diangelo (2018), que sejamos antirracistas, não apenas contrários ao racismo. Como ela afirma, tenho a consciência de ter uma visão de mundo racista, pois fui educada em uma sociedade estruturada pelo racismo. Apesar disso, tenho a opção de não contribuir para a sua reprodução, pois, apesar de não poder escolher não ser socializada neste modelo de sociedade, marcada pela desigualdade racial, ainda assim, possuo responsabilidade pelo papel que desempenho nela.

É numa tentativa de análise da minha própria branquitude que me empenho nesta pesquisa, pois, por muito tempo, o foco das pesquisas sobre raça e racismo recaiu somente sobre o negro, como se ele fosse o problema. Como afirma Maria Aparecida S. Bento (2002), a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de afirmar que esse problema é somente do negro, pois ele é dissecado e examinado.

Um dos conceitos da branquitude muito importante para esta pesquisa é a existência de uma espécie de pacto, um acordo tácito entre brancos de não se reconhecerem como partes determinantes para a permanência das desigualdades raciais no Brasil. Para Bento, é possível perceber mesmo em muitos brancos progressistas, que combatem a opressão e as desigualdades, o silenciamento para manter seus grupos protegidos de avaliações e análises quando o assunto são as desigualdades raciais. Outra questão latente nesta pesquisa, a que se refere Bento e também Frankenberg, é o resvalar fácil da raça para a classe. Com frequência as desigualdades são relacionadas somente à classe.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, é perceptível que assume lugar o componente narcísico da autopreservação, a partir da percepção de que o grupo branco é o grupo de referência da humanidade. O medo do outro coloca nele todas as mazelas projetadas de si mesmo, o próprio branqueamento adotado como política nacional surge do medo do outro. Assim como o medo, o silêncio sobre o papel do branco e seu legado da escravidão grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, particularmente dos brancos, que se

beneficiaram, direta ou indiretamente, com ela. O silêncio faz parte desse pacto entre brancos para não falar sobre determinados assuntos, os quais podem ferir seus interesses e privilégios, como é o caso do papel branco nas desigualdades raciais.

No entanto, como constructo racial, a branquitude deve ser analisada como construção social, história e política, possível de mudanças. Como explica Giroux (1999), branquitude não pode ser exclusivamente relacionada à dominação, sendo a única alternativa de brancos progressistas renunciar à sua própria branquitude, enquanto identidade racial. O autor propõe uma pedagogia da branquitude, com o objetivo de que educadores, em vez de buscarem erradicar a raça como conceito em si, estructurem práticas pedagógicas capazes de causar reviravoltas e renegociar a branquitude como “força produtiva dentro de uma política de apoio às diferenças ligadas a um projeto democrático radical” (GIROUX, 1999, p. 110).

Assim, a branquitude será compreendida nesta pesquisa não apenas ligada à dominação e ao privilégio dos/as brancos/as, mas também a partir da mudança potencial que o trabalho crítico com a raça e a identidade racial branca pode gerar na branquitude. Partindo da perspectiva de que não é possível excluir o conceito de raça, mas sim reconstruí-lo a partir de uma postura crítica, tornando aqueles e aquelas que assim a compreendem com uma postura democrática e antirracista, tendo em vista o papel que cada pessoa branca opera nesse processo.

Neste contexto, as universidades brasileiras, desde sua constituição, a partir do modelo europeu, se relacionam intimamente com o processo moderno-colonial iniciado em 1492 (QUIJANO, 2007). O conhecimento produzido e legitimado pelas universidades europeias a partir dos séculos 17 e 18 advém de um corpo seletivo de especialistas, orientados pelo pensamento eurocêntrico colonial. As universidades se caracterizam, durante muito tempo, como local restrito da elite econômica e intelectual. Apesar das transformações ocorridas com maior participação popular, das camadas mais pobres da população nas universidades brasileiras, o pensamento e o conhecimento hegemônicos neste espaço não partem dos grupos populares e movimentos sociais, mas sim do conhecimento eurocêntrico.

As universidades são importantes espaços para o conhecimento e a reflexão sobre o mundo em que vivemos, as transformações históricas e as permanências, auxiliando a identificar as velhas estruturas que precisam mudar. Em tempos de ataques infundados às universidades¹, enquanto espaço crítico, orientadas ao questionamento de muitas estruturas do sistema capitalista, quero deixar claro meu posicionamento quanto à sua importância e necessário fortalecimento. O qual precisa acontecer em muitos aspectos: financeiros,

¹ A pesquisa foi desenvolvida durante o governo Bolsonaro, caracterizado por vários cortes e ataques às universidades.

políticos, de ampliação da autonomia das universidades perante a governos e ao mercado, democráticos etc. Mas que precisa também de uma reforma intelectual e cultural, com uma profunda abertura para grupos historicamente excluídos deste espaço.

O acesso às universidades públicas brasileiras, historicamente, ficou reservado a alunos/as brancos/as, na maioria de classe alta e média, mas ainda com um percentual de brancos pobres consideravelmente maior se comparado ao acesso de estudantes negros, independentemente da classe socioeconômica.

Desigualdades refletidas nas lutas do movimento negro em prol das ações afirmativas, fortalecidas a partir da década de 1990. Segundo Guimarães (2003), a partir de 1988, com a promulgação da nova Constituição e o centenário da abolição da escravatura, os militantes negros passaram a reivindicar os direitos civis da população negra. O movimento passou a entender que a luta precisava transpor a criminalização do racismo e ampliar-se para a adoção de políticas de ação afirmativa, a fim de combater as desigualdades sociais, agora vistas como raciais, como vinha sendo realizado pelos governos norte-americanos e sul-africanos.

As ações afirmativas no acesso ao ensino superior constituem importante estratégia para diminuir as desigualdades raciais, mas ainda é preciso refletir sobre o racismo epistêmico, ou seja, como as universidades ainda privilegiam conhecimentos, culturas, bem como, autores, teóricos e pensadores, na grande maioria, homens brancos e europeus, ou ainda que brasileiros, orientados por teorias exclusivamente europeias ou norte-americanas. Além das cotas, as políticas de ações afirmativas devem centrar-se em políticas mais amplas que ultrapassem as de caráter emergencial. A análise de Silva, Pinezi e Zimmerman (2012), por exemplo, indica que a adoção de cotas no vestibular não foi suficiente para promover as mudanças necessárias no projeto pedagógico da universidade, a fim de inserir as ações afirmativas como um dos seus pilares, ou na concessão de editais e bolsas de assistência e iniciação científica.

Como afirma Machado (2021), a eficácia das ações afirmativas depende da interlocução entre políticas de ação afirmativas, como as cotas raciais, políticas repressivas - visando combater a discriminação direta - e políticas de valorização, como a proposta por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Nesta pesquisa, o objetivo perpassa as políticas de valorização, entendidas como ferramentas para democratizar a educação e transpor as desigualdades raciais expressas nos currículos, programas de ensino, projetos pedagógicos.

A universidade deve ser o local privilegiado para o debate e profunda reflexão sobre o racismo, dentro da própria instituição e em toda a sociedade, mas nem sempre isso acontece. A discussão depende muito de professores e professoras, além de discentes negros e negras nas instituições. Ao entrevistar diversos professores e professoras negros e negras de

universidades públicas brasileiras, Martins et. al. (2018), apontam o combate ao racismo como central na abordagem dos/as entrevistados/as. O racismo está presente no meio acadêmico, como parte estrutural da própria sociedade, por si, racista; local onde ocorre a construção de subjetividades que podem consolidar o racismo estrutural em que vivemos.

Existem avanços no meio acadêmico, como o acesso de alunos e alunas negros, e de docentes negros/as, nos últimos anos. Devido a essa presença da população negra, foi possível estabelecer ações importantes de combate ao racismo neste espaço, na cobrança de uma abertura epistemológica, para o debate étnico-racial, para a criação de núcleos de estudos africanos e afro-brasileiros com importante atuação cultural, acadêmica e política. Porém, ainda são poucos os professores e professoras negros nas instituições de ensino superior, levando a um regime de confinamento racial, herdado das gerações anteriores e ainda não superado (CARVALHO, 2006). Tal fragilidade é acentuada pela negação do racismo dentro da própria universidade. O racismo deveria ser debatido plenamente por todo o corpo docente, ficando ainda recluso às/aos docentes negras/os.

As epistemologias predominantes nas universidades ainda são quase exclusivamente de origem branca e ocidental. Predomina o racismo epistêmico ou silenciamento dos conhecimentos de grupos subalternizados. Por isso, para que seja possível mudar as relações raciais no meio acadêmico, é preciso ir muito além das cotas, pois toda a estrutura acadêmica contém elementos construídos com base em distintas hierarquizações. Grada Kilomba (2008), ao falar sobre o silêncio que se impõe à fala negra, explica sobre o medo branco de ouvir o que ela tem a dizer, pois se o sujeito colonial falar, a/o colonizador/a “Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o ‘Outra/o’. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredo” (p. 41). Assim, protege-se o sujeito branco de reconhecer o conhecimento da/o Outra/o.

Nesse sentido, Kilomba explicita como a erudição e a ciência estão intimamente ligadas ao poder e à autoridade racial. A autora questiona sobre qual conhecimento está sendo reconhecido como tal e qual não está; qual conhecimento faz parte das agendas acadêmicas e qual não faz; de quem é esse conhecimento, ou seja, de quem ele parte. E ainda, quem é reconhecida/o como alguém que tem conhecimento e quem não é; quem pode ensinar conhecimento e quem não pode; quem está no centro e quem está fora, na margem. Esse centro é o centro acadêmico e ele não é neutro. “Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras” (p. 50). Neste espaço, as pessoas negras têm sido objeto de estudos e pesquisas, classificados como as/os Outras/os da relação, em raras vezes como sujeitos. Isso não significa que as pessoas negras não têm falado, mas que suas vozes, diante de um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas

conhecimento inválido. Ou ainda, têm sido representadas por pessoas brancas que se tornam especialistas nelas, em sua cultura.

Sueli Carneiro (2005) trata sobre o epistemicídio como algo que vai além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, é um processo de persistente produção da indigência cultural. Isso ocorre pela negação do seu acesso à educação de qualidade; pela produção da sua inferiorização intelectual; pela sua deslegitimação como sujeito produtor/a de conhecimento e de rebaixamento da sua capacidade cognitiva, comprometendo sua autoestima diante dos processos discriminatórios no processo educativo. Ao inferiorizar os conhecimentos desses povos, inferioriza-se também e desqualifica-se a eles/elas mesmos/as enquanto sujeitos cognoscentes. “E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.” (p. 97). Nesse sentido, pessoas negras são mantidas à margem acadêmica, configurando-se este espaço em um lugar que não lhes pertence, não lhes é natural.

Mas a margem, como defende Kilomba (2008), é também um espaço de resistência e possibilidade, é onde as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como raça, gênero e dominação de classe são questionadas, desafiadas e desconstruídas. Para a autora, isso demanda uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os falam a partir de lugares específicos, portanto, não há lugar neutro. Assim, o lugar de onde falam acadêmicas/os brancas/os não é neutro, universal ou objetivo, mas sim dominante. “É um lugar de poder” (p. 58).

Considerando que “O discurso das/os intelectuais negras/os surge, então, frequentemente como um discurso lírico e teórico que transgreda a linguagem do academicismo clássico” (KILOMBA, 2008, p. 59), é imprescindível que autoras/es negras/os estejam incluídas/os nos referenciais teóricos abordados, especialmente em cursos de formação de professoras/es. A contemplação de uma bibliografia plural e diversa deveria ser garantida por exigência institucional, já que deixar a critério de cada professor/professora ou departamento é arriscado. Um conjunto de ações são, assim, definidas como fundamentais para tornar o espaço acadêmico mais plural e menos racista: “bibliografias não eurocêntricas, debates constantes sobre relações raciais e, fundamentalmente, o combate efetivo a todo e qualquer ato racista que ocorra no âmbito universitário” (MARTINS et. al., 2018, p. 143).

Algumas pesquisas realizadas a fim de averiguar a implementação da lei 10.639/03 e das DCNERER nos cursos de ensino superior, especialmente na formação de professores, já apontam muitos desafios, e alguns avanços, nesse processo. Pesquisas como a de Reis (2018) e Ferreira (2018), realizadas em universidades cariocas e paulistas, mostram que as

dificuldades perpassam a relutância em inserir a temática da educação das relações étnico-raciais em disciplinas obrigatórias específicas, além do discurso de alguns/algumas professores/as de que não veem racismo ou discriminação na sociedade brasileira. É comum também a defesa de que a inserção do tema deve ocorrer de forma interdisciplinar e transversal, mas quando analisadas as ementas e projetos dos cursos, revela-se que não existem condições efetivas para que isso aconteça.

A pesquisa de Gaudio (2021), ao analisar a inserção da educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia de três universidades federais – UFSC, UFPR e UFRGS – traz elementos importantes para a compreensão de estratégias possíveis nesse sentido. Nas três instituições, a atuação do Movimento Negro recebeu centralidade quanto às mudanças curriculares dos cursos, assim como o ativismo de professoras/es ao levarem a temática para discussões com o grupo de professoras/es dos cursos, especialmente quanto à inserção de disciplinas optativas e obrigatórias sobre o tema. Além disso, a inserção do debate sobre políticas de ações afirmativas nas universidades, a criação de NEABs e reivindicações do movimento estudantil foram fundamentais para que o assunto tomasse centralidade.

Na UFPR, um fator determinante foi a criação de um concurso público, em 2015, com uma vaga de docente que assumisse o debate étnico-racial para o Setor de Educação. Na UFSC, a proposição de uma disciplina optativa, em 2004, não foi possível naquele momento, devido aos procedimentos burocráticos e administrativos para aprovação da disciplina. A alternativa criada foi a oferta de um curso de extensão. Durante a oferta do curso, iniciou-se um processo de negociação curricular para aprovação da disciplina optativa, aprovada em 2005. Em 2007, com a articulação de duas professoras e escrita de um Manifesto Curricular, defendendo a inserção do debate étnico-racial no currículo do curso de pedagogia, com reconhecimento das/os estudantes que participaram das discussões do colegiado, foi aprovada uma disciplina em caráter obrigatório no curso.

Por sua vez, na UFRGS, a temática étnico-racial está presente na forma de disciplina obrigatória desde 2017. A aprovação da disciplina decorreu da atuação conjunta entre movimentos sociais, estudantes, técnicas/os, assim como órgãos do poder judiciário e legislativo do estado. Ademais, o processo articulou diferentes setores da universidade, dando destaque para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As atividades de extensão foram importantes, por meio de acordos com o Governo Federal, na oferta de formação continuada para professoras/es das redes de ensino municipais e estaduais. Assim, percebe-se o papel fundamental que a extensão teve para assegurar o debate étnico-racial em momentos que não era possível uma disciplina obrigatória. Os grupos de pesquisa e extensão também

foram mencionados como espaços primordiais no processo de legitimação do debate étnico-racial nos cursos.

Na UFSC, outra ação relevante foi a proposta do Programa de Educação Tutorial (PET/Pedagogia), sendo a educação das relações étnico-raciais um dos eixos estruturantes do programa. Uma das ações do PET/Pedagogia foi a criação do Boletim Abiodum, o qual divulga atividades com foco na cultura africana, afro-brasileira e indígena no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Outras atividades realizadas são participação em eventos e seminários, oferta de cursos e oficinas pedagógicas, realização de grupos de estudos. Na UFPR, a criação do NEAB como um centro de referência que articula atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo dos estudos afro-brasileiros deu centralidade à formação continuada de professoras/es. Há também um grupo de pesquisa sobre educação das relações étnico-raciais, criado em 2018.

Quanto à pesquisa, a temática esteve presente nas pesquisas realizadas para conclusão de curso. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem linhas de pesquisas e professoras/es que desenvolvem pesquisas na área. Portanto, além da inserção das disciplinas obrigatórias ou optativas, uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão podem ser eixos centrais na consolidação e disseminação da dimensão racial. Na Unicentro, participei de um curso de formação de professoras/es ofertado em 2016, intitulado “Instrumentalização de professores para a Lei n. 10.639/03 e 11.645/08”, com carga horária de 60h. Nesse curso, participamos de aulas teóricas sobre a temática e na finalização propomos atividades nos locais de trabalho envolvendo a temática. O curso ocorreu porque na época havia um professor no departamento de pedagogia, ativista e defensor da educação das relações étnico-raciais, mas, no momento, não há ninguém no departamento que ofereça cursos ou formação na área.

Diante deste contexto, a pergunta principal que orienta esta pesquisa é: de que formas a branquitude está presente na formação inicial de professoras/es? Outras questões relevantes são: Como está ocorrendo a inserção da educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia, campus Santa Cruz, na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)? A formação de futuras/os professoras/es considera a educação das relações étnico-raciais como elemento fundamental? Quais práticas são realizadas para a implementação da educação das relações étnico-raciais?

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa é: Compreender como a branquitude se faz presente no curso de Pedagogia da Unicentro. Os objetivos específicos são: Identificar as relações estabelecidas entre formação de professoras/es e educação das relações étnico-raciais

nos discursos docentes, currículo e projeto pedagógico do curso; apreender algumas manifestações da branquitude no contexto acadêmico e no curso de Pedagogia da Unicentro.

A universidade escolhida para a realização desta pesquisa está localizada na cidade de Guarapuava, mesma universidade em que realizei a graduação em Pedagogia e o Mestrado em Educação. Desde que eu cursava Pedagogia surgiu o desejo de buscar entender melhor o silenciamento sobre a educação das relações étnico-raciais nesta instituição. A grade curricular do curso foi alterada depois que concluí a graduação em 2015. A temática da educação das relações étnico-raciais foi inserida em algumas disciplinas: Fundamentos da Educação III, Fundamentos da Educação IV, Prática de Ensino de Artes, Prática de Ensino de Geografia, e Prática de Ensino de História. Ou seja, a educação das relações étnico-raciais foi inserida em disciplinas existentes, relacionadas ao tema, mas não de forma específica ou como disciplina optativa.

Além do curso de pedagogia do Campus Santa Cruz, durante a realização da pesquisa tive contato com o curso de pedagogia do campo, realizado na forma de alternância, pela mesma universidade, mas em outro espaço, com alunas/os do MST e movimento quilombola. Participei de uma aula com as alunas e alunos, e também conversei com duas alunas do curso. Esse contato com o curso *Abayomis Marias*, como foi intitulado pelo grupo, me permitiu entrever a importância da participação de movimentos sociais na universidade, pois tensionam esses espaços na garantia do seu direito à educação superior e de qualidade, além de que, esses sujeitos levam para a universidade conhecimentos construídos a partir da sua luta cotidiana e que, de outra forma não estariam ali presentes. Os movimentos sociais indicam como poderia ser a formação de professoras/es orientada para os valores, culturas e conhecimentos locais, assim direcionada à transformação do padrão eurocêntrico moderno-colonial que ainda é reproduzido nas universidades. Dessa forma, o entendimento da potencialidade de atuação dos movimentos sociais é importante nesta pesquisa.

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa, optei por realizar entrevistas semi-estruturadas com professores e professoras das disciplinas que tiveram a educação das relações étnico-raciais inserida na ementa.

Ao optar pela realização de entrevistas, entendo-as como compreensivas, como é colocado por Ferreira (2014). A entrevista compreensiva é uma articulação entre a recolha de dados e a formulação de hipóteses, ou seja, sempre aberta ao que pode surgir durante a entrevista e suscitar novas reformulações, sem partir com hipóteses prévias fechadas em si. A entrevista não é concebida como técnica neutra, impessoal e estandardizada para recolher dados, mas como resultado de uma *com-posição* discursiva e social em diálogo recíproco a partir das vozes que a compõem, com lugar para a improvisação para as questões formuladas

e as respostas dadas. Assim, uma ‘boa pergunta’ nem sempre é aquela preparada previamente, mas sim aquela que se insere na fala do/a entrevistado/a fazendo-o narrar com densidade uma certa perspectiva.

Assim, a criatividade e capacidade de improvisação são habilidades importantes para uma boa entrevista. “Ao *entre-vistar*, o entrevistador tem o papel de fazer entrever e fazer emergir o ponto de vista a partir do qual o entrevistado, ele próprio, se coloca perante determinados tópicos” (FERREIRA, 2014, p. 180). O/a entrevistador/a precisa conduzir o/a entrevistado/a sem o/a dirigir, sem impor seu ponto de vista, com base em suas hipóteses prévias. Essa condução não estandardizada ou neutra implica que a melhor pergunta é encontrada a partir da própria fala do/a entrevistado/a, apesar de que, deve-se manter um roteiro com os assuntos mais importantes a serem abordados, conforme os objetivos almejados.

A análise das entrevistas será realizada a partir do referencial teórico de pesquisadoras e pesquisadores que contribuem para a compreensão da branquitude e da educação das relações étnico-raciais. Serão mobilizados conceitos e pesquisas oriundos dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais, estudos críticos da branquitude, e pensamento decolonial, como Robin Diangelo (2018), Nilma Lino Gomes (2020), Ruth Frankenberg (2004), Aparecida S. Bento (2002), Silvio Almeida (2019), Edward Telles (2012), Sueli Carneiro (2005), Grada Kilomba (2008) e Lélia González (2020).

O texto se divide em cinco capítulos: no primeiro capítulo se encontra esta introdução; no segundo capítulo a revisão sistemática de literatura, realizada com o auxílio da ferramenta StArt (*State of the Art through Systematic Review*), desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa de Software - LAPES - da Universidade Federal de São Carlos. A ferramenta foi utilizada por proporcionar maior rigorosidade e facilidade na busca e seleção dos textos.

No terceiro capítulo apresento o contexto em que foi realizada a pesquisa, com foco para a história da cidade de Guarapuava e da Unicentro. Neste capítulo também tento relacionar a constituição racial da cidade e o seu passado, com o aporte de grande contingente de imigrantes europeus, ao processo de branqueamento da população e ao silenciamento atual sobre as relações étnico-raciais.

No quarto capítulo, analiso o curso de pedagogia da Unicentro quanto ao Projeto pedagógico do curso e alguns dados indicativos da sua composição étnico-racial. As entrevistas realizadas com o coordenador do curso no momento de realização da pesquisa, e do coordenador anterior são analisadas. Em seguida, as entrevistas realizadas com as professoras, professores e algumas alunas do curso. Neste capítulo, busco relacionar os

discursos presentes nas falas das/os professoras/es e alunas à branquitude e aos estudos do campo das relações étnico-raciais.

No entanto, os caminhos da pesquisa convergiram para a Pedagogia do campo, ofertada pela mesma universidade diante da reivindicação do movimento sem-terra e do movimento quilombola. O curso possibilita que sujeitos que tiveram historicamente seu acesso à universidade negados participem tensionando os currículos e a branquitude. Assim, a potencialidade de atuação dos movimentos sociais por meio de subjetividades desestabilizadoras (GOMES, 2020), permite que espaços de poder, como a universidade, sejam tensionados a assumir posturas antirracistas. Entende-se, portanto, que tornar espaços de poder acessíveis à população negra é o primeiro passo para uma educação antirracista. Somado a isso, é imprescindível a abertura dos currículos acadêmicos a autoras/es negras/os e formas de conhecimento produzidos a partir de grupos sociais como negros, quilombolas e indígenas.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é uma ferramenta de busca e pesquisa importante no processo de conhecimento do/a pesquisador/a sobre determinado tema. Por meio dela podemos nos aproximar daquilo que já foi produzido por outros/as pesquisadores/as sobre o assunto principal que pretendemos abordar em nossa pesquisa, assim como, das lacunas que podem ser encontradas. A partir dessa aproximação que podemos delinear melhor nosso campo temático, inserindo as contribuições de outros/as pesquisadores/as e buscando preencher as lacunas, de acordo com os objetivos que definimos.

De acordo com Ramos, Faria e Faria (2014) a revisão sistemática deve empregar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e transparência. Nesse sentido, todas as etapas devem ser esclarecidas, com a definição do objetivo e pergunta da pesquisa, dos critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas julgadas necessárias. “A credibilidade será, desta forma, proporcional ao grau de como se estabelecem as regras, pela possibilidade de replicação do processo por um outro indivíduo, na medida em que aquilo que não é verificável pelos pares, não é científico” (p. 22).

Outra questão a ser considerada para realização da RSL é a complexidade diante do recurso digital infindável disponível nas bases de dados. Isso torna difícil a seleção, determinação do que é importante e cientificamente credível. Assim, o uso de ferramentas na realização da RSL é recomendável, pois facilita o processo e pode assegurar a rigorosidade. Nesta RSL optamos por utilizar a ferramenta StArt (State of the Art through Systematic Review), desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa de Software - LAPES - da Universidade Federal de São Carlos. A ferramenta foi escolhida por ter sido considerada facilitadora e rigorosa durante o processo de realização da revisão, tendo sido utilizada por outros/as pesquisadores/as do grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Como afirmam Hernandes et. al. (2012), a RSL é composta por etapas que envolvem planejamento, execução, análise e divulgação dos resultados. No planejamento é preciso definir um protocolo com os dados e informações necessários para reprodução da RSL, como: a pergunta da pesquisa, as palavras-chave, os *strings* de busca e critérios de inclusão e exclusão. Durante a execução, devem ser realizadas as etapas de identificação das pesquisas nos sites de buscas definidos previamente; a seleção dessas pesquisas com base nos critérios de inclusão e exclusão; e a extração de dados dos estudos selecionados. Na etapa da sumarização, os dados são analisados e resumidos com intuito de responder à pergunta que

originou a revisão. Por fim, os resultados podem ser relatados por meio de relatórios e artigos.

A StArt oferece suporte para todas as atividades do processo, exceto para a busca automatizada de dados primários em sites de busca, que deve ser realizada manualmente pelo/a pesquisador/a. A seguir, apresento o Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura conforme realizado com uso da ferramenta².

2.1 PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Nesta seção, apresento o protocolo utilizado na pesquisa, especificamente: perguntas que guiaram a pesquisa; critério de inclusão e exclusão para as selecionar as pesquisas; bases de dados em que foi realizada a pesquisa; termos de busca e *strings* de busca; processo de seleção das pesquisas; análise e interpretação das 42 pesquisas selecionadas.

2.1.1 Contextualização

Este Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura (PRSL) apresenta a estrutura metodológica para execução da etapa de revisão de literatura. Seu objetivo é levantar, analisar e sintetizar a literatura sobre Branquitude e Formação de Professores, com vistas a identificar como a educação das relações étnico-raciais se faz ou não presente na formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia, e de que forma a branquitude está presente nesses cursos.

2.1.2 Estratégias de busca

2.1.2.1 Perguntas de pesquisa

Quais as relações estabelecidas entre branquitude e formação de professores, em especial, no curso de Pedagogia?

Como a educação das relações étnico-raciais se faz ou não presente nos cursos de Pedagogia?

As perguntas são derivadas das respostas ao quadro a seguir:

QUADRO 1: DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE PESQUISA

² O modelo do protocolo foi retirado do site www.damiaomelo.com.br

Crítérios	Descrição
População	Cursos de formação de professores (Pedagogia)
Controle	Produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos)
Resultado	Mapeamento das relações encontradas entre branquitude e formação de professores
Contexto de Aplicação	Instituições públicas e privadas de Ensino Superior

O quadro 2 apresenta as perguntas da pesquisa de RSL:

QUADRO 2: PERGUNTAS DE PESQUISA

Pergunta	Descrição da pergunta
P1	Os cursos de Pedagogia possuem disciplinas obrigatórias sobre a educação das relações étnico-raciais em sua grade curricular?
P2	Os cursos de Pedagogia possuem disciplinas optativas sobre a educação das relações étnico-raciais em sua grade curricular?
P3	Como a educação das relações étnico-raciais se estabelece nos cursos de Pedagogia?
P4	De que formas a branquitude se estabelece nos cursos de Pedagogia?

2.1.2.2 Bases de Dados

As seguintes bases de dados foram utilizadas:

- Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>
- Periódicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

2.1.2.3 Termos de Busca

QUADRO 3: TERMOS DE BUSCA

Termos	Sinônimos	Tradução
Branquitude	Branquidade	<i>Whiteness</i>
Formação de professores		<i>Teacher training</i>
Educação das relações étnico-raciais		<i>Education of ethnic-racial relations</i>

2.1.2.4 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão são apresentados no quadro 4:

QUADRO 4: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Critério	Descrição do Critério de Inclusão
CI1	Produções acadêmicas sobre branquitude/educação das relações étnico-raciais e formação de professores no curso de Pedagogia
CI2	Produções publicadas entre 2010 e 2020
CI3	Produções disponíveis integralmente nas bases de dados de livre acesso

2.1.2.5 Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão utilizados são apresentados no quadro 5:

QUADRO 5: CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Critério	Descrição do Critério de Exclusão
CE1	Produções que não se relacionam com a formação de professores (Curso de Pedagogia)
CE2	Produções fora do período entre 2010 e 2020
CE3	Produções em que o arquivo completo não está disponível
CE4	Artigos frutos de teses e dissertações já analisados
CE5	Trabalhos duplicados

2.1.2.6 *Strings* de Busca

QUADRO 6: STRINGS GENÉRICAS DE BUSCA

Branquitude <i>AND</i> formação de professores
Formação de professores <i>AND</i> educação das relações étnico-raciais <i>AND</i> branquitude
<i>Whiteness AND Teacher training</i>

Strings de busca adaptadas conforme a base de dados:

QUADRO 7: STRINGS ADAPTADAS DE BUSCA

Base de dados	String adaptada
Periódicos Capes	<i>Whiteness AND Teacher training</i> <i>Whiteness AND Teacher training</i>
Catálogos de Teses e Dissertações	Branquitude <i>AND</i> formação de professores Formação de professores <i>AND</i> educação das relações étnico-raciais <i>AND</i> branquitude Formação de professores <i>AND</i> educação das relações étnico-raciais

2.1.3 Processo de seleção das publicações

Inicialmente foi realizada a busca nas bases de dados selecionadas com as palavras-chaves conforme as *strings* de busca. A partir dos resultados, foi criado um arquivo de exportação em formato BiBtex, para importação na ferramenta StArt. Somente a base de dados Catálogos de teses e dissertações Capes não dispõe da função exportar arquivos, por isso, os resultados foram inseridos na ferramenta manualmente.

Na etapa de seleção, foi analisado cada título, palavras-chave e resumo da lista de resultados, sendo descartados aqueles que não se relacionavam com o tema da pesquisa, considerando ainda os critérios de inclusão e exclusão. Os estudos excluídos não passaram para as fases seguintes.

A próxima etapa é a da extração, momento em que foi realizada leitura completa dos trabalhos, especialmente na introdução, desenvolvimento da pesquisa de campo e considerações finais. Novamente classificamos os trabalhos como aceitos ou rejeitados considerando os mesmos critérios.

A partir da lista gerada na etapa de extração, e com a leitura dos trabalhos, fizemos a avaliação da qualidade das pesquisas e extração das informações relevantes a fim de responder às perguntas iniciais da pesquisa. A seguir, realizei análise quantitativa e qualitativa dos trabalhos pesquisados, interpretação e documentação dos resultados.

2.1.4 Análise e interpretação dos resultados

No quadro abaixo estão as informações da quantidade de trabalhos encontrados a partir das *strings* de busca nas bases de dados:

QUADRO 8: RESULTADOS DAS STRINGS DE BUSCA

Palavras-chave	Catálogo de teses e dissertações Capes	Portal de periódicos Capes
<i>Whiteness AND Teacher training</i>	0	216
<i>Whiteness AND Teacher training AND Education of ethnic-racial relations</i>	0	0
Branquitude <i>AND</i> formação de professores	22	0
Formação de professores <i>AND</i> educação das relações étnico-raciais	50.215	30
Formação de professores <i>AND</i> branquitude	7	0

Como é possível verificar por meio do quadro 9, o resultado das *strings* de busca foi elevado, principalmente no Catálogo de teses e dissertações Capes. Considerando ainda que a plataforma não permite a exportação dos dados, selecionei previamente aqueles que seriam inseridos manualmente na ferramenta StArt. Realizei a leitura dos títulos para a seleção prévia, em seguida, dos resumos e palavras-chave. Somente aqueles trabalhos que se encaixaram nos critérios de inclusão foram selecionados, levando ao total de 42 produções. A seguir, faço a análise das teses e dissertações selecionadas.

2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Após leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos 42 trabalhos exportados do site de busca Catálogo de teses e dissertações Capes, 22 trabalhos foram selecionados para a fase da extração. Foram considerados os critérios de inclusão e exclusão, principalmente o critério de exclusão CE1 - Produções que não se relacionam à formação de professores (Curso de Pedagogia), pois muitas pesquisas eram relativas a outras licenciaturas ou à formação

continuada de professores. Na etapa da extração, realizei a leitura completa das pesquisas, especialmente da introdução, desenvolvimento da pesquisa de campo e considerações finais. Ao final, 19 pesquisas foram selecionadas para a sumarização, ou parte final, da revisão. A figura 1, gerada pela ferramenta StArt, aponta os períodos em que as pesquisas foram realizadas:

Figura 1: PERÍODOS DE REALIZAÇÃO DAS PESQUISAS



FONTE: ferramenta StArt

Em 2017 houve uma quantidade expressiva de pesquisas, sendo seis no total, ou seja, 31,57% do total de pesquisas. Nos anos de 2010, 2016, 2018 e 2019 constam duas pesquisas em cada. Em 2006, 2012, 2013 e 2015 houve somente uma pesquisa realizada. Podemos supor que as pesquisas se intensificaram após a promulgação da legislação específica à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como a Resolução CNE/CP 001/2004, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (DCNERER). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, lançadas em 2006, também figuram nesse contexto, já que incorporaram os conteúdos das DCNERER. Assim, a necessidade de readequação das propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia após essas legislações pode ter impulsionado as pesquisas sobre o curso e a ERER.

Quanto às universidades em que foram realizadas as pesquisas e sua distribuição geográfica, a Figura 2, gerada pela plataforma StArt, aponta algumas questões a serem observadas:

FIGURA 2: LOCALIZAÇÃO DAS PESQUISAS

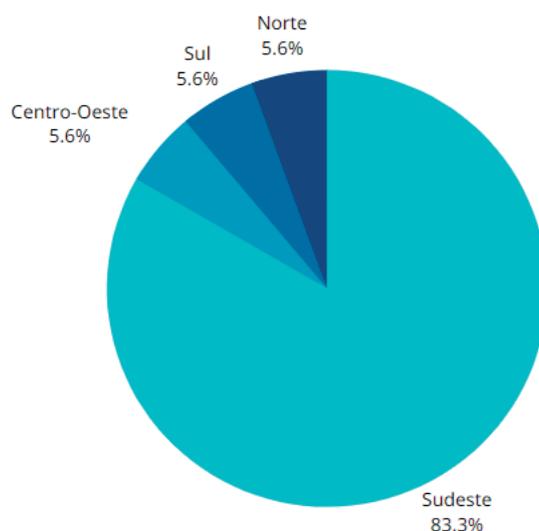


FONTE: ferramenta StArt

A Universidade com maior quantidade de pesquisas foi a UFSCAR, três pesquisas no total. Em seguida, com duas pesquisas cada, aparecem a UFF, CEFET-MG, UERJ e PUC-MG. E com uma pesquisa temos UNIFESPE, UFMG, UNIVAS, UFGD, UFRRJ, PUC-PR, UTFPR e UFPA. Na figura 3, o gráfico permite visualizar a distribuição:

FIGURA 3: REGIÕES DAS UNIVERSIDADES DAS PESQUISAS

Regiões das universidades das pesquisas



FONTE: ferramenta StArt

Percebe-se que existe uma grande disparidade entre a quantidade de trabalhos realizados nas universidades considerando as regiões do país. Podemos apontar alguns possíveis motivos, como a existência de grupos de pesquisas sobre ERER, diversidade e temas afins há mais tempo na região Sudeste, ou ainda, a maior incidência de universidades nesta região, maior atuação do movimento negro na região, entre outros. A seguir, apresento os títulos e autores das pesquisas selecionadas:

QUADRO 9: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS

Autor/a	Título	Universidade	Tipo	Ano
Vanessa Mantovani Bedani	O curso de Pedagogia e a Diversidade Étnico-racial: trilhando caminhos	UFSCAR	D	2006
Lidia Kadlubitski	Diversidade cultural na formação do pedagogo	PUC-PR	D	2010
Rosa Batista Monteiro	A educação das relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 001/2004	UFSCAR	T	2010
Margareth Maria de Melo	Gerando eus, tecendo redes e traçando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia	UERJ	T	2012
Veronica Moraes Ferreira	Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo curso de pedagogia do Instituto Multidisciplina/UFRRJ	UFF	D	2013
Carla Fernandes Chiericatti	Educação das relações étnico-raciais e formação de pedagogas(os): visão dos/as discentes e	CEFET-MG	D	2014

	docentes de um curso de pedagogia na modalidade à distância			
Erika Jennifer Honorio Pereira	“Tia, existe flor preta?” Educar para as relações étnico-raciais	UERJ	D	2015
Ivanilda Amado Cardoso	Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades do curso de pedagogia da UFSCAR	UFSCAR	D	2016
Kelly Xavier Madaleny	Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?	UFRRJ	D	2016
Jakelinny Rizzo	A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS	UFGD	T	2017
Ieda Maria da Costa	Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior Sul-Mineiras	UNIVAS	D	2017
Natalia do Carmo Reis	As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos	UNIFESPE	D	2017
Adriana Gomes Tavares	Formação de Professores e Práticas Educacionais para a Diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03	PUC-MG	D	2017
Valdete dos Reis Barbosa	Dimensão Étnico-racial na Formação de Professores: A Reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG à Luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação	CEFET-MG	D	2017
Audrey Micheli Nogueira	Implementação da Lei nº 10.639/03 em Cursos de Formação de Professores: o Discurso Institucional da UFMG	UFMG	D	2017
Gleidis Ander Nonato	Formação Inicial de Professores para a Diversidade Étnico-racial nas Licenciaturas em Letras e Pedagogia em duas IES Mineiras	PUC-MG	D	2018
Nicelma Josenilda Costa de Brito	Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013	UFPA	T	2018
Elizabet Souza Gomes Souza	Narrativas que Tecem Redes de Conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no Currículo do Curso de Pedagogia do INES	UFF	D	2019
Cristian Nesi Martins	Olhar para a Diversidade: Representações do Professor Pedagogo em Formação	UTFPR	D	2019

FONTE: elaborada pela autora

Somente quatro pesquisas são de doutorado, indicadas pela letra T na coluna “Tipo”, sendo quinze pesquisas de mestrado. Realizei a leitura das pesquisas com objetivo de responder as perguntas que deram início ao protocolo da RSL. Apresento abaixo as possíveis respostas a partir das pesquisas analisadas.

PI: Os cursos de formação de professores possuem disciplinas obrigatórias sobre a educação das relações étnico-raciais em sua grade curricular?

Algumas pesquisas apontaram disciplinas obrigatórias nos cursos de pedagogia e sua carga horária, no entanto, outras só apontaram o nome da disciplina. O quadro 11 indica o nome das disciplinas, a carga-horária, quando disponível, e a respectiva pesquisa:

QUADRO 10: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS SOBRE EREER NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Nome da disciplina	Carga-horária	Pesquisa
Didática e educação das relações étnico-raciais	-	Cardoso (2016)
Cultura, diversidade e direitos humanos; Educação das relações étnico-raciais; Diversidade Cultural;	32h 60h 60h	Martins (2019)
Educação e estudos culturais; Educação para a diversidade; Educação e diversidade cultural;	80h	Kadlubitski (2010)
Cultura Afro-brasileira	30h	Madaleny (2016)
Tópicos em cultura e diversidade étnico-racial; Relações étnico-raciais; Educação e diversidade: raça/etnia e gênero; Currículo, cultura e diversidade; Relações étnico-raciais na educação e educação indígena; Diversidade e inclusão: história e cultura afro-brasileira;	72h 68h 102h 102h 80h 40h	Rizzo (2017)
Educação e diversidade sociocultural; Educação para o multiculturalismo; Diversidade e educação;	-	Costa (2017)
Diversidade étnico-racial, sexual e de gênero; Educação e diversidade;	-	Nonato (2018)
Cultura afro-brasileira	30h	Ferreira (2013)

Culturas afro-brasileiras e indígenas	30h	Melo (2012)
Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual	60h	Barbosa (2017)
Diversidade étnica, sexual e de gênero	-	Chiericatti (2014)
Educação e direitos humanos: relações étnico-raciais, diversidade e gênero	-	Souza (2019)
Didática e educação das relações étnico-raciais	-	Reis (2017)

FONTE: elaborado pela autora

As trezes pesquisas acima indicadas, portanto, atestaram a presença de disciplinas obrigatórias sobre a temática da EREER nos cursos de pedagogia analisados. Algumas pesquisas analisaram mais de uma instituição, como Rizzo (2017), Martins (2019), Costa (2017) e Kadlubitski (2010). Vale ressaltar o papel do movimento negro para que a EREER seja inserida nos currículos escolares. Se, durante o período colonial, e logo após a abolição, a população negra ficou excluída oficialmente do sistema escolar, ao longo dos anos 1920 e 1930 iniciaram as iniciativas educativas nas próprias entidades do movimento. Entendia-se a educação como importante ferramenta para ascensão cultural e política da/o negra/o. Da mesma forma, tinha-se a consciência de que as/os estudantes negras/os não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, “tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade e, assim, afastar-se do seu grupo racial” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 143).

Ainda no período da década de 1930, a experiência escolar mais completa desenvolvida, nesse sentido, foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), a educação das/dos afrodescendentes não se reduzia à escolarização, mas continha um curso de formação política, pois entendia-se que séculos de escravização haviam deturpado a autoimagem da/o negra/o. Mesmo com a sua interrupção pela ditadura Vargas, a experiência iniciou um novo debate sobre a educação das/os negras/os no Brasil. Já nos anos 1950, com o movimento tomando um caráter mais nacional e com a entrada de ideias revolucionárias no país, o movimento negro recolocou a educação em sua agenda política. No Rio de Janeiro, o movimento organizou o mobilizou o protesto racial com o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento:

O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e ao trabalho, e a elaboração de leis anti-racistas (GONÇALVES; SILVA, 2000, P. 148).

O TEN acreditava que era possível combater o racismo com procedimentos educativos e culturais, restaurando a verdadeira imagem histórica da/o negra/o. Assim, no TEN, educação e cultura se entrelaçam, pois para reagir frente ao profundo sentimento de inferioridade inculcado na população negra, seria preciso rever os mapas culturais, que as elites e, os currículos escolares, produziram no povo brasileiro. Essa relação entre educação e cultura é retomada em outros momentos em que o movimento busca influenciar as políticas educacionais do país. Após 1978, o movimento coloca a educação como tema central nas suas demandas. Nesse período, o documento que marca a luta contra o racismo é o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, onde, ao mesmo tempo que instauram a luta contra o racismo, criam o Dia da Consciência Negra e repassam séculos da história das/os negras/os no Brasil. Como a escola é um espaço importante onde as/os negras/os estão, buscou-se orientar o combate ao preconceito nesses espaços.

Diante desse contexto, percebe-se que a revisão dos currículos já estava na pauta do movimento há bastante tempo. Em 1982 foi organizada a Convenção do Movimento Negro Unificado, em que foi aprovado o Programa de Ação do MNU. As estratégias destacadas se referiam a uma “mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e a cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151). Assim, ao longo das décadas de 1980 e 1990, a luta do movimento negro pela educação e reparação histórica e cultural se fortalece. Aos poucos ocorrem iniciativas em alguns estados e municípios, com participação de membros do movimento, para inserir o debate étnico-racial nos currículos básicos. Ademais, no campo das pesquisas aumenta o interesse em analisar o cenário brasileiro educacional em relação às questões étnico-raciais, principalmente com o maior acesso de pesquisadoras/es negras/os na academia.

Portanto, a luta do movimento negro para a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se contextualiza ao longo da história nacional e indica a importância que esse momento, possível pela sua luta histórica e pelo caráter mais democrático do governo naquele período dos anos 2000, adquire para a educação das/os negras/os e brasileiras/os em geral, como oportunidade de construir uma história e cultura que valoriza a presença negra. Como afirma Gomes (2020), o movimento negro, assim como demais movimentos sociais, é produtor e articulador de saberes produzidos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da sociedade, assim, atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muitas questões, que hoje fazem parte das preocupações teóricas de várias disciplinas das ciências humanas e sociais, só receberam valor epistemológico e político devido à atuação do movimento negro:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2020, p. 18).

Além disso, o movimento negro também trouxe para pauta as ações afirmativas como questão social, política, acadêmica e jurídica. Por isso, o movimento ressignifica e politiza a raça, pois ao trazer o debate sobre racismo e o papel das políticas públicas na superação das desigualdades raciais, confere à raça caráter emancipatório e não inferiorizante. Dessa forma, o movimento negro “reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2020, p. 42).

Assim, a presença de disciplinas obrigatórias no currículo dos cursos é muito importante, pois todos/as os alunos/as serão atingidos por elas, quando as disciplinas são optativas, nem todos os alunos chegam a cursar. A disciplina obrigatória cumpre com as normativas legais sobre EREER, como vemos nas DCNERER, especificamente sobre cursos formação de professores, os quais devem conter:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 14).

No entanto, como afirma Barbosa (2017), as Diretrizes falham ao não estabelecer quais disciplinas e cargas-horárias devem fazer parte do currículo dos cursos, deixando a cargo das universidades. O intuito foi preservar a autonomia das IES, como se afirma no próprio documento, mas essa lacuna pode levar ao não cumprimento da obrigatoriedade das DCNs. Ferreira (2013) e Rizzo (2017), por exemplo, apontam a insuficiente carga-horária dispensada às disciplinas obrigatórias sobre EREER, o que dificulta a preparação do/a

profissional para a educação das relações étnico-raciais. Isso também demonstra a não centralidade que a temática recebe nos cursos de pedagogia.

Como afirma Rizzo (2017), não se observa a transversalidade da temática no curso analisado, pois como está disposto na legislação, a mesma deve ser transversal a todo o currículo da educação e não se limitar a disciplinas específicas, ainda que as mesmas sejam necessárias. Costa (2017), no mesmo sentido, indica que a EREER ocorre de forma desarticulada, isolada em algumas disciplinas, sem estar em congruência com a missão e objetivos do curso. A inclusão das disciplinas, sejam obrigatórias ou optativas, além de outros momentos e espaços para discussão da EREER nas universidades, são frequentemente associadas à atuação de NEABs, militantes, docentes e alunos/as negros/as e brancos/as dissidentes nas instituições (FERREIRA, 2013; NOGUEIRA, 2017; MONTEIRO, 2010; BEDANI, 2006). Em função disso, a temática é inserida, mas ainda de forma insuficiente, desarticulada, desconexa do restante do currículo do curso.

Pelo nome das disciplinas podemos concluir que o tema da EREER aparece com frequência articulado ao conceito de cultura, diversidade e diversidade de gênero/sexual. Importante destacar que o tema raça e relações étnico-raciais não pode ser meramente adicionado ao amplo leque das diversidades, perdendo sua especificidade a ser trabalhada de forma aprofundada, sob viés político, social, cultural e histórico. Quando são reunidas todas as formas de diversidade sob uma única disciplina, corre-se o risco de ficar na superficialidade, prejudicando assim a compreensão sobre cada uma, sejam elas étnico-raciais, de gênero/sexual, deficiências e transtornos etc. Para assegurar o aprofundamento necessário à temática é importante que sua identidade seja mantida.

P2 Os cursos de formação de professores possuem disciplinas optativas sobre a educação das relações étnico-raciais em sua grade curricular?

A presença de disciplinas optativas nas grades curriculares dos cursos indica também o compromisso com a EREER, no entanto, quando limitada às optativas, a temática fica restrita aos alunos que escolhem cursá-las. As disciplinas optativas também ficam restritas à disponibilidade das/os professoras/es que a ofertam e, podem existir em um ano e no próximo ano não. O quadro 12 traz informações sobre as disciplinas optativas identificadas nas pesquisas:

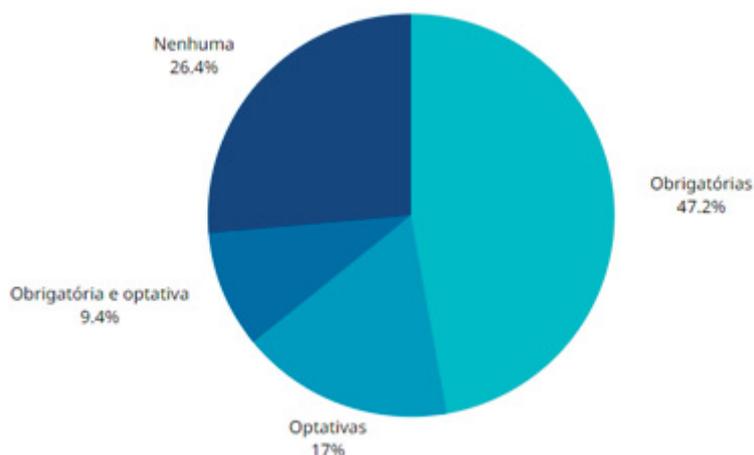
QUADRO 11: DISCIPLINAS OPTATIVAS SOBRE EREER IDENTIFICADAS NAS PESQUISAS

Disciplina	Carga-horária	Pesquisa
Sociedade, Educação e relações étnico-raciais; Relações étnico-raciais na escola; Cultura e educação afro-brasileira e indígena;		Reis (2017)
História da África		Melo (2012)
Educação e relações raciais no Brasil; Multiculturalismo e educação;	30h 30h	Ferreira (2013)
Indica a existência, mas sem nomear a disciplina		Nogueira (2017)
Interculturalidade e relações étnico-raciais		Rizzo (2017)
Educação e relações raciais	60h	Kadlubitski (2010)

FONTE: autora

A quantidade de disciplinas optativas é menor comparada às obrigatórias. Contabilizando o total de cursos de pedagogia analisados, já que algumas pesquisas analisaram mais de um curso, temos o total de cinquenta e três cursos analisados, o que nos traz os seguintes dados quanto à quantidade de disciplinas oferecidas:

FIGURA 4: QUANTITATIVO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS



FONTE: autora

Assim, de cinquenta e três cursos analisados, vinte e cinco apresentaram disciplinas obrigatórias, nove apresentaram disciplinas optativas, cinco apresentaram tanto disciplinas obrigatórias quanto optativas, e catorze não apresentaram nenhuma disciplina específica sobre as relações étnico-raciais. Quase a metade dos cursos analisados possuem disciplinas obrigatórias, o que podemos considerar um avanço considerável para a ERE com a promulgação da Lei 10.639/03. No entanto, ainda há uma quantidade considerável de cursos

de pedagogia sem nenhuma disciplina com foco nas relações étnico-raciais, ou seja, cursos em descumprimento com as DCNERER e com as DCNs do próprio curso. Por mais que a temática seja inserida nas ementas de outras disciplinas, o espaço não será suficiente diante da complexidade do tema para a educação.

P3 Como a educação das relações étnico-raciais se estabelece nos cursos de formação de professores?

Indicativos de como a EREER é considerada nos cursos de pedagogia, os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPC) analisados trazem algumas perspectivas. Para Reis (2017), os PPCs dos cursos avaliados por ela não consideram a EREER e seus princípios como orientadores do perfil docente a ser formado. Já Ferreira (2013) aponta que o PPC do curso incorpora os textos legais sobre a EREER, mas como temática, somente perpassa algumas disciplinas, não é um eixo formador.

Na análise de Costa (2017), realizada com oito instituições de ensino superior, a temática se apresenta de forma desarticulada, com exceção de uma IES. Somente algumas disciplinas compõem estudos e reflexões voltados aos fundamentos políticos e históricos que estão na base das relações étnico-raciais. Mesmo resultado encontrado por Rizzo (2017), quando a autora afirma a não transversalidade da temática no PPC dos cursos. Considerando ainda a não garantia de que as disciplinas sejam ministradas por professoras/es com formação adequada e a alta rotatividade de professoras/es. As pesquisas apontam, portanto, que de forma geral, a temática não faz parte dos cursos de forma estrutural, mas sim como um adendo, um tema a mais a considerar durante a formação dos pedagogos e pedagogas.

Nesse sentido, os PPCs demonstram a permanência nos cânones do conhecimento, ainda que façam parte do referencial teóricas/os de resistência, são elas/es na grande maioria, brancas/os. Carneiro (2005), com base nas reflexões de Cornel West, escreve sobre a necessidade de constituição de espaços institucionais próprios, nas universidades, para referenciar a apoiar a trajetória das pessoas negras. Pois sujeitos e saberes sujeitos emergem como “elementos portadores de uma forma específica de insurgência intelectual capaz de promover a crítica e o deslocamento dos discursos hegemônicos que reiteram poderes e saberes consolidados e as sujeições por eles produzidos” (p. 120). No entanto, sem a constituição desses espaços e com a permanência da centralidade em cânones tradicionais, pode-se dizer que o epistemicídio atua como processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro.

Assim, o epistemicídio é uma produção contínua da inferioridade intelectual, e atua como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, baseado nos estudos de Foucault, de disciplinar/normalizar e matar ou anular. “É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações” (p. 97). Como afirma Kilomba (2008), alguém só pode falar quando sua voz é ouvida, e aquelas/es que não são convidadas/os a falar, também são aquelas/es que não pertencem. Não pertencem ao campo de produção de conhecimentos, não são sujeitos epistêmicos ou cognoscentes. O medo branco de ouvir é sinônimo de repressão, mantendo fora do consciente ideias e verdades desagradáveis. Como a máscara de Anastácia, utilizada no período colonial, para impedir que negras/os escravizadas/os comessem cacau e cana-de-açúcar durante a colheita, para evitar o suicídio causado pela ingestão de objetos não comestíveis, e claro, como instrumento de dominação que impedia a comunicação, a máscara do epistemicídio veda a boca do sujeito negro e impede que revele as verdades que o sujeito branco deseja manter à distância, nas margens, invisíveis e quietas.

Apesar disso, outros espaços de formação para a EREER são mencionados pelos/as alunos/as dos cursos: NEABs, eventos científicos, disciplinas oferecidas por outros departamentos, Diretório Central dos Estudantes, PIBID e Coletivos (REIS, 2017). Realização de mesas redondas, palestras, oficinas, visitas a comunidades quilombolas e recepção de pesquisadores convidados sobre o tema (NONATO, 2018). Os estágios também são apontados como capazes de estimular a percepção crítica dos alunos sobre relações raciais, mas na maioria das vezes, eles não possuem repertórios materiais para trabalhar a questão, ficando restritos a conversas e questionamentos (REIS, 2017; MARTINS, 2019).

O processo de pesquisa também aparece como importante ferramenta de formação e autoconhecimento para alunas negras (MELO, 2012). Por sua vez, a pesquisa de Tavares (2017) trata da formação de professores/as por meio do PIBID em três universidades mineiras. Sendo que esses programas se voltavam para a educação das relações étnico-raciais e estabeleciam parcerias com escolas públicas. Percebeu-se que o PIBID proporcionou experiências e formação docente diferenciada e significativa, seja para as/os estudantes ou para as/os professoras/es das escolas parceiras.

Contudo, foram identificados discursos das/os alunas/os dos cursos de que algumas IES não têm cumprido com a obrigatoriedade da Lei ao longo dos anos e houve relatos de experiências de racismo (SOUZA, 2019; MELO, 2012). Perguntados sobre seu conhecimento acerca da legislação, as/os estudantes inquiridas/os por Barbosa (2017), afirmaram ou não conhecer, ou conhecer de modo superficial seu conteúdo. A maioria afirmou que o curso trouxe pouca reflexão sobre o tema. Madaleny (2016) constatou que o curso não contribuiu

para formar professores/as aptos a atuar eficazmente na EREER. Muitos/as egressas/os não lembravam da disciplina específica ou do que ela tratava.

Já Nogueira (2017) encontrou resistências para implementação da Lei 10.639/03, um desconhecimento sobre as discussões construídas sobre o tema, ancorado no mito da democracia racial. Ao mesmo tempo, houve o reconhecimento da demanda da Lei. Evidenciou a necessidade de aprofundamento dos sujeitos sobre a temática, tendo em vista sua complexidade. Resultado contraditório também relatou Pereira (2015), pois as/os acadêmicas/os apontaram lacunas em sua formação, inicial e continuada, na instituição, quanto à abordagem étnico-racial. Mas em outros momentos enunciaram que tinham acesso a esses conhecimentos, citaram disciplinas que abordaram a temática, mas alegaram não saber transpor os conhecimentos à prática. Levando a autora a concluir sobre o descompasso entre a teoria aprendida na Universidade e as práticas docentes no ambiente educativo. Algumas vezes apareceram reivindicando o reconhecimento do racismo no Brasil e outras vezes apareceram conservadoras, desviando o foco para a via econômica, para o mito da democracia racial.

Aqui vale destacar um enfoque integrado que reconhece a multiplicidade dos diferentes sistemas de opressão, como raça, classe, gênero, idade, nação, sexualidade etc. O enfoque da interseccionalidade é herança do ‘Black Feminist’, do final dos anos 1970, nos países anglo-saxônicos. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge afirmam:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente (2020, p. 22).

Assim, essas diversas formas de opressão se conectam para moldar a experiência das pessoas, as relações de poder de raça, classe, gênero etc. não se manifestam de maneira excludente ou separada, elas se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Dessa forma, classe e capitalismo são inerentemente interseccionais, quando se pensa em raça é necessário pensar em classe; quando as feministas antirracistas pensam em problemas de gênero, devem também incluir a classe; portanto, ao formular a desigualdade de classe, devemos ter em vista raça e gênero.

Collins e Bilge (2020) discorrem sobre a questão da desigualdade econômica global e como a interseccionalidade, como ferramenta analítica, dificulta explicações somente de classe para a mesma. Segundo as autoras, tanto a economia neoclássica atualmente aceita nos

Estados Unidos, quanto a teoria marxista, frequentemente consideram somente a classe como categoria fundamental para explicar a desigualdade econômica. Portanto, tratam raça, gênero, sexualidade, capacidade/deficiência e etnia como complementos secundários para descrever o sistema de classes com mais precisão.

Porém, estruturas interseccionais de análise vão além da categoria classe e revelam como a raça, gênero, sexualidade, idade, capacidade, nacionalidade etc. “se relacionam de maneiras complexas e emaranhadas para produzir desigualdade econômica” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 52). Por exemplo, estruturas interseccionais de análise mostram como a desigualdade econômica é, ao mesmo tempo, orientada por gênero e para as mulheres de cor. Hirata (2014) cita o exemplo dos estudos realizados no Brasil, envolvendo raça e gênero, para explicar os níveis de desigualdade salarial e de desemprego. As pesquisas indicam a disparidade entre homens e mulheres, formando uma espécie de pirâmide social, em que homens brancos ocupam o topo, seguidos pelas mulheres brancas, depois pelos homens negros e, por último, pelas mulheres negras. Isso demonstra como gênero e raça se interrelacionam para produzir as desigualdades no país. Por isso, é preciso que a interseccionalidade seja também inserida na formação de professoras/es na análise das desigualdades, para evitar visões excludentes de gênero, classe e raça.

Muitos/as professores/as formadores/as surgem nas pesquisas como despreparadas/os para atuarem na formação para a EREER. Barbosa (2017) aponta a falta de conhecimento sobre o tema dos/as próprios/as professores/as formadores/as. Monteiro (2010) identificou pouco conhecimento do corpo docente sobre a DCNERER. Constatou a inclusão de temas relativos à EREER, mas não a implantação da DCNERER. Da mesma forma, Chiericatti (2014) sustenta que as/os discentes entrevistadas/os afirmaram não se sentirem seguras/os para abordar a temática em sala de aula. As/os professoras/es formadoras/es, por sua vez, afirmaram possuir pouco conhecimento sobre o tema.

Como pesquisa secundária, os resultados alcançados por Brito (2018), a partir de revisão sistemática sobre teses, dissertações, eventos científicos e artigos sobre o tema da formação de professoras/es e EREER, serão apontados de forma breve. Os artigos categorizados pela autora em Currículos e Programas apontam lacunas na formação inicial que demandam parcerias entre instituições de ensino, NEABs e Secretarias da Educação para suprir essa falta das/os profissionais de educação. A maioria dos trabalhos analisados pela autora se centra nessa categoria (41%). A formação continuada é apontada como ação propulsora de implementação da Lei. A perspectiva multicultural ganha foco como propulsora desse debate.

Nas teses e dissertações a análise aponta que apesar das experiências registradas apontarem ausência de regularidade na aquisição de equipamentos didáticos, aliados a entraves de toda natureza, presente nas formações oferecidas, tais ações traduzem os estudos da academia, internalizados no espaço final.

Os dados indicam que as iniciativas que já existem nas escolas apresentam limitações, as quais podem ser enfrentadas por meio das formações continuadas. A parceria entre escola e universidade se apresenta como estratégia para superar as realidades detectadas. Nas universidades destaca-se a ampliação de linhas de pesquisas, de teses e dissertações, assim como a consolidação de um campo de conhecimento na área.

Os resultados das pesquisas nos indicam, portanto, que a formação de professoras/es para as relações étnico-raciais ocorre ainda de forma muitas vezes inadequada. Podemos inferir que as relações estabelecidas nas universidades (re)produzem o mesmo contrato social de que não existe racismo na sociedade brasileira, de que nosso problema é de classe e não de cor, que esse é um problema individual e não coletivo. Concepções ancoradas no mito da democracia racial, no racismo ambíguo e na branquitude. Nesse sentido, as ações de coletivos, grupos de pesquisas, pesquisadores e militantes atuam como educadores políticos e sociais, ao questionarem as universidades sobre seu papel eurocêntrico e racista, são esses atores que possibilitam a mudança nestes espaços.

Assim, outros espaços dentro das universidades surgem como potenciais agentes antirracistas e lugares de afirmação, como o PIBID, a pesquisa, coletivos, eventos científicos, mesas-redondas, palestras etc. Aos poucos a mudança vai invadindo espaços tão colonizados como a universidade e inserindo olhares mais adequados à realidade brasileira. Mas ainda são muitos os relatos de alunas/os que não se sentem preparadas/os para atuarem no sentido da EREER. Percebe-se que a legislação sobre EREER está sendo cumprida parcialmente, que isso é algo relativo em cada instituição e que, com frequência, está associado à presença de professoras/es negras/os ou outras/os engajados com a temática.

P4 De que formas a branquitude se estabelece nos cursos de formação de professores?

As pesquisas analisadas não tratam especificamente da branquitude, mas a partir dos resultados encontrados podemos realizar alguns apontamentos. Como afirma Schucman (2012), para compreender a branquitude, precisamos nos voltar para as formas como se constroem as estruturas de poder geradoras das desigualdades raciais, já que a população branca não é apenas favorecida por tal estrutura como opera para a sua construção. Os espaços educativos são privilegiados na construção de referenciais da branquitude, por meio

da celebração da estética branca, dos conhecimentos de origem europeia, do silenciamento de outras culturas e seus conhecimentos. As universidades operam, nesse sentido, pela exclusão de autores e autoras negros, de conhecimentos africanos e afro-brasileiros, pela não implementação da Lei 10.639/03.

Com relação à Lei 10.639/03, atuam a partir da branquitude ao incluir a EREER somente como adendo, um conteúdo a mais que não perpassa todo o curso de forma transversal e que não permite aprofundamento. A temática inserida de forma superficial, ou não inserida, revela a branquitude presente nos cursos, pois como a maioria nesses espaços é branca, assim, a questão é vista como problema do Outro.

A branquitude se revela, ademais, por meios dos autores e autoras privilegiados, do perfil de docente a ser formado, da missão e objetivos presentes no PPC de cada curso. Se revela quando não há corpo docente preparado para trabalhar com a EREER, sem a devida formação continuada para esses profissionais. Por meio do silenciamento de uma temática complexa e constituinte da estrutura social e história brasileira, a qual se revelará quando os alunos e alunas, então professoras/es atuantes, se depararem com situações de racismo, discriminação e preconceito. Branquitude que opera para a continuidade de um currículo monocultural e eurocêntrico, para o não enfrentamento do racismo na educação e na sociedade. Opera também no sentido de conferir privilégios materiais e não materiais à população branca, pois não questiona sua posição de privilégio, mantendo-a, como natural. Confere legitimidade e pertencimento à brancura, aos discentes do curso que se identificam como brancos e não pertencimento aos discentes negros.

Ruth Frankenberg (2004) fala sobre a reinvidicação de uma falsa transparência da branquitude, como se ela fosse um fenômeno não consciente e que não se percebe vendo. O termo ‘invisibilidade da branquitude’ refere-se, em parte, a momentos em que a branquitude não diz o seu nome. Quando isso ocorre ela assume o caráter normativo e de neutralidade, sendo a normatividade relacionada, muitas vezes, à nacionalidade. Os cânones estudados nas universidades seguem essa mesma lógica, pois são autores, geralmente homens, brancos e europeus. Privilegiar um tipo de conhecimento em lugar do outro é fazer essa escolha pela normatividade e neutralidade, ao não reconhecer a branquitude neste tipo de currículo.

Existe aquilo que Carlos Hasenbalg chamou de ‘acordo tácito’ na sociedade brasileira, de não falar sobre racismo e ver as desigualdades raciais como problema somente do negro. Aquilo que Maria Aparecida S. Bento (2002) chama de pactos narcísicos da branquitude. O pacto narcísico funciona primeiramente pela invisibilização da própria branquitude, ou seja, em não reconhecer a identidade racial branca, atribuindo raça apenas aos Outros. Outra manifestação dos pactos narcísicos é por meio do silenciamento, o mesmo que acordo tácito,

ao se proteger frente a possibilidade de debate das questões étnico-raciais e, conseqüentemente, da sua posição social e racial no país. O silenciamento dialoga com a omissão, devido ao não posicionamento ou pronunciamento das pessoas brancas sobre questões raciais. Com estes mecanismos de autopreservação, emerge a união do grupo branco dentro da branquitude como forma de proteção em relação aos seus interesses e privilégios:

Kaes nos mostra que os produtos do recalque e os conteúdos do recalçado são constituídos por alianças, pactos e contratos inconscientes, por meio dos quais os sujeitos se ligam uns aos outros e ao conjunto grupal, por motivos e interesses superdeterminados. Esse acordo inconsciente ordena que não se dará atenção a um certo número de coisas: elas devem ser recalçadas, rejeitadas, abolidas, depositadas ou apagadas. (BENTO, 2002, p. 20).

Os pactos narcísicos são alianças inconscientes entre os membros do grupo da branquitude para evitar questionamentos sobre raça e racismo e, principalmente, sobre o seu papel na reprodução do racismo e das desigualdades raciais. No entanto, apesar de possuir elementos inconscientes ou que não precisam ser ‘combinados’, compartilho com o entendimento de que os indivíduos brancos possuem consciência dos seus privilégios e da hierarquização racial da população, o que fica perceptível com o racismo ambíguo. Em 1995 uma pesquisa realizada pelo Datafolha indagou as/os brasileiras/os sobre a existência do racismo no Brasil. Quando perguntados sobre a existência ou não do preconceito racial contra negros³, cerca de 90% responderam sim e 10% responderam não. Em contrapartida, ao serem perguntados sobre a sua participação com preconceito contra negros, somente 10% responderam afirmativamente. A pesquisa corrobora a afirmação de Florestan Fernandes de que o brasileiro tem vergonha de ter preconceito, evita assumir que é preconceituoso, embora nos últimos anos seja perceptível um movimento do preconceito como manifestação de orgulho relacionado à direita política e ao conceito de ser cidadão de bem, principalmente após a derrota nas eleições presidenciais do candidato da direita em 2014.

Por isso, quando alguém faz um comentário racista, como escutei de uma colega de trabalho na ocasião em que outro colega acidentalmente derramou açúcar na mesa de café, causando bagunça, de que ele não era negro mas havia realizado uma coisa desse tipo, esta pessoa, ao ser questionada sobre estar sendo racista, tenta negar de todas as formas que é preconceituosa, inclusive com a defesa de que a mulher por quem foi criada era negra e que ela a chamava de ‘negona’, como um apelido carinhoso, para tentar contornar a situação. Nunca vemos uma pessoa que possui preconceito racial assumir publicamente que é racista,

³ O termo utilizado pelo IBGE é de pretos e pardos. Mas para o movimento negro, agrupar pretos e pardos significa fortalecer a luta por direitos.

exceto quando essa pessoa já adquiriu a consciência da sua branquitude ou quando é extremista.

A pesquisa foi realizada também pelo grupo jornalista Porder360 em 2020 em dois momentos. A primeira data da pesquisa foi em junho de 2020 e os dados revelaram que 76% acredita existir preconceito contra as pessoas negras no país. A segunda data da pesquisa foi em novembro do mesmo ano, 4 semanas após a morte do norte-americano George Floyd, homem negro de 40 anos, assassinado pela polícia por asfixia ao ser acusado de tentar pagar uma compra com nota falsa de vinte dólares em um supermercado. A morte de Floyd desencadeou uma série de protestos nos Estados Unidos e na Europa, liderados pelo movimento “Black Lives Matter”. O percentual de pessoas que responderam afirmativamente à pergunta sobre a existência de preconceito contra negro aumentou 5%, passando para 81% (FREIRE, 2020).

A pergunta sobre a própria pessoa ter preconceito contra negros também foi refeita. Em junho o percentual de afirmações foi de 28% e de negações 59%. Em novembro as afirmações foram de 34% e as negações 57%. A proporção de pessoas que responderam não saber se tinham preconceito contra negros era de 13% em junho, e caiu para 9% em novembro. Quando analisados os resultados da pesquisa de 1995 e essa pesquisa de 2020, os dados demonstram que o reconhecimento da existência do racismo diminuiu de 90% para 81%, mas o reconhecimento de que eles/elas mesmos/as possuem preconceito racial aumentou de 10% para 34%. Mas ainda é considerável o percentual de brasileiras/os que acreditam não existir preconceito racial no país, cerca de 13% (FREIRE, 2020).

Ainda é comum o entendimento de que no Brasil o racismo não existe nem nunca existiu porque somos um país miscigenado, ao mesmo tempo em que, a população com antepassados imigrantes europeus se orgulha desse pertencimento, como é frequente principalmente no Sul do país. A filósofa e escritora Djamila Ribeiro, em entrevista ao programa Poder em Foco, refuta esse entendimento dizendo que a violência sofrida pela população negra no passado e no presente é romantizada por meio da adoração à cultura negra, o que causa uma falsa sensação de que não existe racismo:

A gente fala muito das supostas pontes que nos unem. Todo mundo gosta de samba, de capoeira. As pessoas gostam das culturas negras, mas não se mobilizam quando os jovens negros são assassinados todos os dias no Brasil. É esse cinismo que ainda tenta romantizar ou colocar que somos uma sociedade muito cordial, que estamos muito felizes e nos tratamos bem (RIBEIRO,2020).

Apesar do discurso da democracia racial no Brasil, onde o racismo não tem sido escancarado como nos Estados Unidos e na África do Sul, as estruturas de poder e

pensamento continuam operando pela colonialidade, hierarquizando a população pela cor, sexo e trabalho. Como afirma Gaia et. al. (2019), durante a República a nação demandava a construção de uma identidade nacional, a qual foi construída com base naquilo que deveria ser e não em sua realidade. Um projeto de nação elaborado para melhorar a imagem do país internacionalmente, ocultando as tensas relações raciais existentes, ao mesmo tempo em que mantinha a estrutura da escravidão após a abolição com base nos estudos sobre a inferioridade biológica da população negra, “em uma tentativa de subjugar o colonizado e submetê-lo a um dogma branco e eurocentrado que se desenhava no Brasil e era assumido como um projeto de país” (GAIA, et. al., 2019, p. 42).

O conhecimento científico construído no contexto das universidades europeias, marcadas pelo eurocentrismo e colonialidade do saber, ou seja, de que somente um tipo de conhecimento é válido, elaborado por especialistas euro-centrados, homens brancos, valida a dominação racial no século XIX. Esses estudos tiveram início no campo da eugenia, que considerava as/os negras/os como inferiores e os mulatos como degenerados. “Afirmava também que climas tropicais como o do Brasil enfraqueciam a integridade biológica e mental dos seres humanos” (TELLES, 2012, p. 27). Uma concepção com princípios eurocêntricos ao considerar humanos somente aqueles que seguissem o padrão europeu, sua cor da pele. Eurocentrismo que desconsidera toda experiência e existência distinta da europeia, ao mesmo tempo em que considera a sua forma de ser e experiências como as únicas legítimas. Tinha a população brasileira como degenerada.

Mas os eugenistas brasileiros viram na miscigenação a salvação do futuro do país, a qual seria capaz de suplantar a inferioridade negra através das gerações. Ao mesmo tempo em que branqueava a população, a imigração europeia agia como “agente civilizador” (TELLES, 2012). Como afirma Dussel (2000), o fardo do homem branco no contexto colonial/moderno é levar a civilização ao bárbaro, é sua exigência moral desenvolver os mais primitivos, ideia construída pelo mito da modernidade, vista como salvação da humanidade. Nesse caso, implica embranquecer a população atrasada, degenerada.

A obra *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre popularizou a ideia da miscigenação como característica nacional positiva:

Argumentava que o Brasil era único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo. A noção de que o sistema escravagista e as relações raciais tinham sido mais benignos do que nos Estado Unidos já era aceita, entretanto, Freyre transformou tal contraste num aspecto central do nacionalismo brasileiro, conferindo-lhe um *status* científico, literário e cultural que duraria pelo menos até a década de 1980 (TELLES, 2012, p. 33).

O discurso da mistura racial existente no Brasil foi então utilizado para construir uma visão idílica das relações raciais no país, onde a escravidão teria sido mais branda e não haveria intolerância racial, mas sim relações harmônicas entre as raças. A miscigenação se tornou o pilar dos significados produzidos em torno das relações raciais, mas como foi baseada na supremacia branca, fortaleceu e aprofundou as injustiças sociais. Com base na miscigenação, a elite acadêmica brasileira propôs a imigração europeia como solução para melhorar a raça brasileira, por meio do branqueamento. Percebe-se como o racismo atua tanto simbolicamente quanto materialmente.

Em nível simbólico, a ideologia da mistura racial e do branqueamento, aliados ao mito da democracia racial, ajudam a produzir a dominação material da população negra. Sem atentar para essa construção ideológica, ainda é comum a ideia de que o problema das desigualdades no Brasil é apenas de classe, não envolvendo a cor. Assim, em nível material, as desigualdades reforçam a ideologia, pois como afirma Telles (2012), as relações horizontais (como em casamentos inter-étnicos) entre negros e brancos no Brasil são mais flexíveis do que em países como Estados Unidos, mas isso não significa menos desigualdades. Essa realidade tem sido utilizada como contraponto à alegação de racismo no país, ou seja, de que vemos pessoas brancas e negras se relacionando sem conflitos abertos, de que temos pessoas negras ou, geralmente, pardos, que ascenderam socialmente e ocupam cargos importantes na sociedade.

No entanto, “A cordialidade e o desejo por uma democracia racial podem coexistir tranquilamente com uma hierarquia racial, contanto que os não-brancos aceitem seu lugar no sistema” (TELLES, 2012, p. 189). O racismo, por mais negado que seja publicamente, constitui o imaginário brasileiro com base na supremacia branca, uma herança colonial. Perpassa todas as dimensões sociais, políticas e econômicas. Na educação o racismo interfere no acesso e conclusão dos anos escolares pela população negra. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018 apontam para a permanência da população negra nos maiores índices de analfabetismo: 3,9% para a população branca e 9,1% para a preta e parda. Enquanto o número médio de anos de estudos de pessoas com 25 anos ou mais para a população branca é de 10,3, para a população preta e parda é de 8,4 (IBGE, 2018). Se continuarmos a analisar os dados, seja com relação à educação, moradia, trabalho, saúde etc., veremos que as desigualdades permanecem.

Esses índices obtiveram alguma melhoria, principalmente devido pressão dos movimentos negros por ação afirmativa a partir dos anos 2000, que foi sendo aos poucos incorporada, seja por instituições de ensino e, posteriormente, em políticas públicas.

Conforme Santos (2014), as reivindicações do movimento negro sobre a adoção de ações afirmativas já estava presente desde a década de 1940, mas a entrada definitiva dessa discussão no escopo das demandas brasileiras só ocorreria no início na década de 2000. Um dos antecedentes que permitiu a entrada da discussão da questão racial brasileira para as fronteiras de atuação do Estado foi a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em 20 de novembro de 1995, em Brasília. A Marcha Zumbi dos Palmares contou com cerca de trinta mil participantes e foi responsável pela elaboração de um programa de ações para superação do racismo e da desigualdade racial. Nas propostas para a educação, constam políticas universalistas e ações valorizativas e afirmativas para o acesso ao ensino superior.

No entanto, apesar do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) receber as propostas do Movimento, não implementou políticas de acesso da população negra ao ensino superior público. Como afirma Santos (2014), FHC era comandante de uma administração neoliberal, marcada por uma coalizão majoritária de centro-direita, sendo contrário à adoção de ações afirmativas, especialmente no ensino superior. Por outro lado, no governo FHC essas medidas receberam maior destaque no plano simbólico, pois o governo foi pressionado tanto interna quanto externamente, a responder sobre a superação do racismo. O presidente afirmou publicamente que o Brasil é um país que discrimina a população negra, contrariando a visão do país como uma democracia racial, já muito questionada. Foi a primeira vez que um presidente brasileiro fez esse tipo de declaração. Mas isso se deve às pressões internas e externas que FHC vinha sofrendo para reconhecimento do racismo. Assim, o governo incorpora as demandas do movimento negro mais no campo simbólico do que no campo de mudanças efetivas e concretas.

Ao contrário do que se afirmou oficialmente durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Homofobia, Xenofobia e tolerâncias correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, a gestão de FHC não concretizou políticas de cotas para ingresso de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras. Durante a Conferência, o ex-ministro da Justiça da administração de FHC, José Gregori, não contemplou nenhuma proposta sobre sistema de cotas para acesso de estudantes negros nas universidades públicas, apesar de utilizar o termo ação afirmativa em seu discurso. Como afirma Santos (2014), alguns pesquisadores afirmaram que foi a partir dos trabalhos preparatórios para a Conferência que as ações afirmativas começaram a ser pensadas com objetivo de reduzir as desigualdades raciais.

Tanto a conjuntura internacional de renovação do combate ao racismo, com pauta na Conferência, quanto as mobilizações do movimento negro, foram responsáveis pelos progressos que passaram a fazer parte da agenda de algumas instituições públicas de ensino,

as quais instituíram autonomamente sistemas de cotas para ingressos de estudantes negras/os, como a UnB, primeira universidade federal a instituir o sistema de cotas para estudantes negras/os e indígenas, em junho de 2003. Após a aprovação das cotas na UnB, houve um crescimento do número de instituições que instituíram políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior de grupos raciais e sociais discriminados (SANTOS, 2014).

O governo Lula (2003-2010), apesar de incluir o discurso de ser a favor das ações afirmativas, mostrou pouco empenho com a questão racial, como afirma Santos (2014). As ações implementadas representaram uma tentativa de diminuir as pressões do movimento negro, mas não um verdadeiro compromisso com a superação da discriminação racial. O autor cita o exemplo da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. A criação da Seppir não ocorreu junto com a criação dos Ministérios e demais Secretarias, na data da posse do presidente em 2003. Ela foi criada em 21 de março de 2003, devido à forte pressão dos movimentos sociais negros pela criação de um ministério que discutisse a questão racial no governo Lula, pressão que já ocorria desde o governo FHC, o qual resistiu e não criou tal instituição. O governo Lula, após resistir, mais sensível aos movimentos sociais, criou a Seppir, no entanto, “essa secretaria nunca teve uma estrutura de funcionamento digna, não tendo até o presente momento um quadro de pessoal de funcionários concursados, ou seja, um quadro de pessoal próprio, para trabalhar nessa secretaria” (p. 70).

Além disso, comparativamente a outras secretarias, foi a que menos recebeu repasse de orçamento e, também foi a secretaria que menos fez execução orçamentária entre 2003 e 2010. Santos (2014) também explica sobre outros argumentos na defesa do governo Lula como responsável por uma fase de aprofundamento da questão racial, especialmente na área educacional. O autor cita dois exemplos de ações afirmativas implementadas nessa área pelo governo Lula: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Lei nº 10.639/03. Segundo Silva, são argumentos muito frágeis para sustentar um aprofundamento da questão racial por esse governo, pois a Lei nº 10.639/03, ao ser executada estaria no campo das ações valorizativas. Com relação ao Prouni, é um programa de ação afirmativa de inclusão no ensino superior, por meio de cotas, criado em 2004, que concede bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes que tenham curso o ensino médio completo na rede pública ou como bolsistas na rede privada. O programa estabelece uma subcota para estudantes de escola pública autodeclaradas/os negras/os ou indígenas.

Apesar da sua importância, o programa representa uma tentativa retirar a pressão dos movimentos sociais negros para implementação de cotas em universidades públicas, pois o Prouni diz respeito ao ingresso na rede privada, historicamente reconhecida como de menor

qualidade no ensino superior. Isso representou um indicativo da falta de vontade política de aprovar políticas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior público para estudantes negros/os. A afirmação de Santos (2014, p. 74) também se respalda em dois fatos:

Primeiro, apesar de o governo Lula enviar para o Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que visava a instituir um sistema cotas para estudantes negros e indígenas nas universidades públicas, esse governo não se empenhou, ou melhor, não mobilizou a sua base parlamentar para aprová-lo. A omissão do governo Lula também ficou evidente quanto à falta de apoio à versão do Estatuto da Igualdade Racial, que continha propostas de sistema de cotas: a) nas universidades públicas brasileiras, para estudantes negros; b) para atores e figurantes afro-brasileiros nos filmes e programas veiculados pelas emissoras de televisão, nas peças publicitárias para televisão e cinema e nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário para os órgãos e entidades da administração pública; c) nas legendas dos partidos políticos ou nas coligações partidárias, para candidatos negros, como demonstram Santos, Santos e Bertúlio (2011).

Assim, tanto no governo FHC, de orientação neoliberal, quanto no governo Lula, de orientação pró-proteção social, de centro-esquerda, a questão racial não ocupou posição relevante, o racismo foi desconsiderado como causador de desigualdades profundas. Porém, quando se comparam dados com relação nas áreas de emprego, trabalho e salário, o governo Lula teve uma orientação de proteção social, com a redução da desigualdade e da pobreza, afetando a população negra. Dessa forma, governos com orientação pró-proteção social tendem a ser menos excludentes e proporcionam mais justiça do ponto de vista da promoção da igualdade racial do que os governos neoliberais (SANTOS, 2014).

Apesar dos índices terem obtido alguma melhoria, principalmente em vista das iniciativas de ações afirmativas iniciadas a partir dos anos 2000, diante das pressões do movimento negro e da conjuntura internacional, o fosso das desigualdades permanece, e como afirma Gaia et. al. (2019), a nova política que emerge com as eleições de 2018 mostrou claramente as intenções políticas de manter, e até mesmo aprofundar, tais relações. Inclusive, a mesma pesquisa realizada pelo Poder 360 relacionou o apoio ao bolsonarismo em 2020 com as respostas sobre a existência do preconceito racial. Os entrevistados que mais admitem ser preconceituosos (43%) são os que rejeitaram o ex-presidente, avaliando o seu governo como ruim ou péssimo. Esse grupo também registrou a maior taxa (93%) dos que afirmaram enxergar o racismo no Brasil (FREIRE, 2020).

O governo bolsonarista atuou fortemente contra as políticas de reparação, reconhecimento do movimento negro e de personalidades negras importantes no país. O presidente da Fundação Cultural Palmares de 2019 a 2022, Sérgio Camargo, fez diversas declarações atacando o movimento negro e personalidades negras. Um vídeo gravado às

escondidas revelou sua fala chamando o movimento negro de ‘escória maldita’ e de que Zumbi dos Palmares foi um ‘filho da puta que escravizava pretos’, e ainda criticou o Dia da Consciência Negra. A Defensoria Pública da União (DPU) chegou a oficializar um pedido ao STF para que Camargo fosse retirado do cargo, mas o pedido foi negado.

Como afirma Tommaselli (2020), Bolsonaro foi eleito com um discurso de base racista e preconceituosa. Antes mesmo de se tornar presidente ele deu uma série de declarações racistas e preconceituosas, como na ocasião em que comparou quilombolas a animais em seu discurso do Clube Hebraica no Rio de Janeiro. Ao relatar sua visita a uma comunidade quilombola, Bolsonaro afirmou que ‘o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas’. O então candidato à presidência foi inclusive denunciado por racismo pela Procuradoria Geral da República (PGR), mas a denúncia acabou sendo arquivada pela segunda turma do STF. Vale destacar a relação do ex-presidente com o movimento Sionista, cuja ação repercutiu no país, e seu relacionamento com Israel, apontando novamente para sua postura xenófoba e racista⁴.

A vitória de Bolsonaro expôs a fragilidade democrática do país após o período político conturbado que culminou com o impeachment da ex-presidenta Dilma Roussef. E ainda, “trouxe à tona o desejo da branquitude brasileira, contida por alguns anos, em manter os privilégios sociais conquistados através da estrutura racista que fundou o Brasil” (TOMMASELLI, 2020, p. 197). O discurso racista de Bolsonaro somente potencializou algo que já existia nos/as brasileiros/as, principalmente entre brancos e nas classes média e alta, onde obteve mais votos. Não é meu objetivo aprofundar o debate sobre o fortalecimento do racismo e do preconceito racial geradas durante o governo Bolsonaro, o qual faz parte de um movimento em contexto mundial de crescimento de políticas e ideologias de extrema direita. Mas entender o contexto em que foi realizada esta pesquisa é importante para entender como o cenário político reflete o desejo da branquitude em manter seus privilégios.

A branquitude brasileira se esconde por trás de um racismo velado, perceptível na fala da minha colega professora (o que é ainda pior), de um racismo cordial, definido por Turra e Venturi (1995) como uma forma de discriminação caracterizada por uma polidez superficial. Essa polidez mascara atitudes preconceituosas e discriminatórias expressas por meio de

⁴ Em 18 de fevereiro de 2024, o presidente Lula discursou sobre a situação da guerra em Israel, a qual teve início em outubro de 2023, envolvendo ataques de Israel ao grupo Hamas, na Palestina. O presidente declarou, “O que está acontecendo na Faixa de Gaza com o povo palestino, não existe em nenhum outro momento histórico. Aliás, existiu quando Hitler resolveu matar os judeus”, declarou o presidente brasileiro a jornalistas em Adis Abeba, na Etiópia, onde esteve para participar da cúpula da União Africana. A fala do presidente Lula foi denominada como “vergonhosa” pelo primeiro-ministro de Israel, Netanyahu, o qual disse que Lula havia cruzado uma “linha vermelha”.

piadas, ditados populares e brincadeiras de cunho racial. Ao mesmo tempo em que se ancora na defesa da democracia racial para se proteger de qualquer acusação de preconceito racial ou da necessidade de cotas e reparação.

Enquanto o problema da raça e do racismo for considerado um problema exclusivamente da/o negra/o, essa realidade dificilmente mudará. Sobremaneira, a atuação do movimento negro tem sido primordial para tensionar a sociedade para as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas.

2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DOS ARTIGOS

Nesta etapa fiz a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos 246 artigos selecionados a partir das *strings* de busca inseridos na plataforma Portal de Periódicos Capes. A partir da leitura, foram selecionados 24 trabalhos para leitura do texto, sendo 67 trabalhos duplicados e 155 rejeitados, conforme os critérios apresentados anteriormente. Após a leitura dos artigos, foram selecionados 10 artigos para compor a análise realizada.

QUADRO 12: ARTIGOS SELECIONADOS

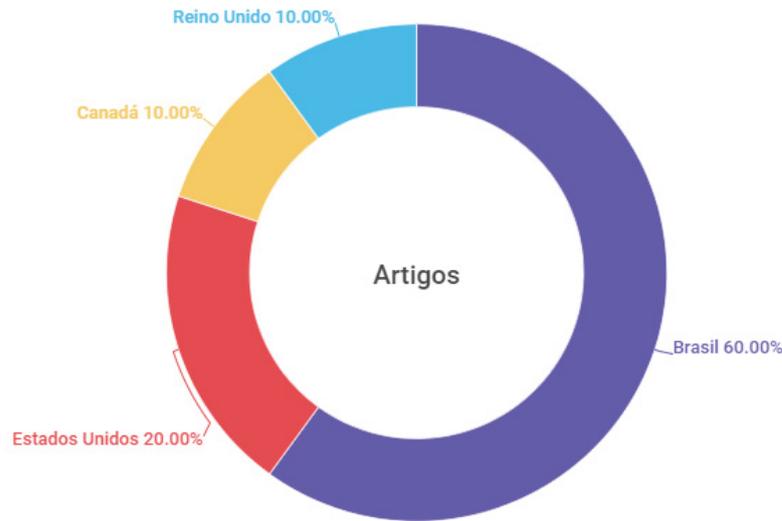
Autor/a	Título	Revista/local	Ano
Gary Weilbacher	Standardization and Whiteness: one and the same?	Democracy & Education/Universidade de Ohio/EUA	2012
Joana Célia Passos	As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados	Poiésis/Tubarão/Santa Catarina	2014
Melissa B. Wilson; Tracey Kumar	Long and so far away: Preservice Teacher's (Mis)Conceptions Surrounding Racismo	International Journal of Multicultural Education/Yonsei University/Coréia do Sul	2017
Lilach Marom	"We have to be really careful with what we say": Critical discourses across difference in pre-service teacher education	Review of Education, Pedagogy, and cultural Studies/EUA	2017
Wellington Oliveira dos Santos	Branquitude e negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais	Perspectiva/Florianópolis/Santa Catarina	2019
Cristiane Ambros Guerch	Formação docente para a diversidade: um saber plural	Holos/Rio Grande do norte	2019
Felipe de L.	As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de	Colloquium	2019

Silva; Andressa F. G. da Costa; Thalita P. da Silva	licenciatura de uma Universidade do Mato Grosso do Sul	Humanarum/São Paulo	
Wilma de N. B. Coelho; Nicelma J. C. de Brito	Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT/21 ANPED (2003-2013)	Revista Cocar/Pará	2019
Marcelo S. Jesus; Alan S. Aguiar	Caminho con(di)vergente para a educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas do campus JK da UFVJM	Revista Espaço do Currículo/Paraíba	2020
Jason Arday; Dina Z. Belluigi; Dave Thomas	Attempting to break the chain: reimaging inclusive pedagogy and decolonising the curriculum within the academy	Educational Philosophy and Theory/EUA	2021

FONTE: autora

Percebe-se que os artigos se concentram em maior quantidade no ano de 2019, com o total de 4 publicações, seguido do ano 2017, com 2 publicações. Chama atenção o período sem publicação nos anos de 2010, 2011, 2013, 2015, 2016 e 2018. Outro ponto que chama atenção foi a quantidade considerável de artigos em língua inglesa, isso devido à consolidação nos Estados Unidos dos estudos da *Critical Race Theory* (CRT), que abordam temas como a formação de professores, a branquitude, o ensino culturalmente relevante, entre outros. Dos 10 artigos selecionados, 3 são de publicação norte-americana, sendo um deles escrito sobre a realidade canadense (MAROM, 2017). A publicação de Wilson e Kumar (2017), embora publicada em uma revista coreana, retrata a realidade norte-americana. E a pesquisa de Arday, Belluigi e Thomas (2020), é publicada em uma revista norte-americana, mas versa sobre o Reino Unido. Assim, as pesquisas estrangeiras totalizam 40% e são distribuídas conforme a realidade do país que abordam:

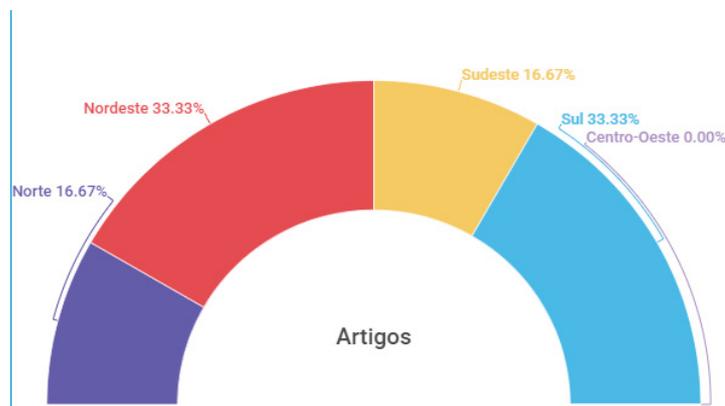
FIGURA 5: PAÍSES ANALISADOS NAS PESQUISAS



FONTE: autora

Quanto às revistas brasileiras e sua distribuição regional, vemos maior localização nas regiões Sul e Nordeste, em contraste a nenhuma revista na região Centro-Oeste.

FIGURA 6: LOCALIZAÇÃO REGIONAL DAS REVISTAS BRASILEIRAS



FONTE: autora

Destaca-se a participação de revistas que trazem de forma mais recorrente temas como formação de professores e a preparação para atuar com diferentes grupos sociais e culturais, como indígenas e quilombolas, como a Revista Cocar, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. E também a Revista Espaço do Currículo, que trata especificamente do currículo como objeto de interesse principal, conceito central para estudos que englobam as relações étnico-raciais. Porém, revistas de temáticas mais abrangentes, das ciências humanas, por exemplo, também cumprem um papel importante para disseminar pesquisas sobre a temática. A seguir trago a análise dos artigos de acordo com as perguntas iniciais da pesquisa.

PI: Os cursos de formação de professores possuem disciplinas obrigatórias sobre a educação das relações étnico-raciais em sua grade curricular?

A primeira pesquisa que trago é de Guerch (2019), em que a autora pesquisa os Projetos Pedagógicos de Curso do Instituto Federal Farroupilha, em seus componentes curriculares e bibliografias, investiga a inserção das temáticas de gênero e diversidade na formação inicial das/os futuras/os docentes. De 2009 a 2013, dos 13 cursos com atividades, todos possuíam uma única disciplina com ementa relacionada ao tema, intitulada “Educação para Diversidade e Inclusão”, com carga horária de 60h. A disciplina incluía assuntos como: acessibilidade, inclusão, dificuldades de aprendizagem, educação e direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual, no entanto, a bibliografia versava somente sobre inclusão para pessoas com deficiência.

A partir de 2014 houve uma reformulação e padronização linear dos Projetos de Curso e, uma das consequências desse processo, foi a criação de um NEABI em 2015, de acordo com a autora, mostrando o compromisso assumido pela instituição com grupos excluídos. Após essa mudança, os 16 cursos de licenciatura passaram a ter a disciplina "Diversidade e Educação Inclusiva", com carga horária de 72h. Os temas e ementas abordavam temas como: Políticas Afirmativas e Educação, Educação e diversidades, educação e gênero. Assim, pode-se dizer que a mudança não foi significativa, pois continuou com enfoque muito amplo, além disso, Guerch destaca a formação na área da educação especial da professora responsável pela disciplina.

Veras et. al. (2021) também analisam o currículo de cursos de licenciatura, desta vez na Universidade Federal da Bahia, totalizando 35 cursos. O objetivo foi “analisar entre essas ementas quais eram obrigatórias e cujos conteúdos se relacionam com a temática educação para as relações étnico-raciais e/ou diversidade e/ou cultura africana e/ou indígena e correlatos” (p. 203). Foram encontrados 27 componentes curriculares, de 1004 analisados ao total, em 30 currículos de licenciatura, que possuem conteúdos que se relacionam de forma direta ou indireta com a temática. O curso que ofertou maior número de componentes curriculares com a temática foi o de História, seguido pelos cursos de Música, Teatro, Dança, Letras, Educação Física, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Física e Ciências Naturais. O curso de Pedagogia possui as disciplinas de História da Educação Brasileira e Metodologia do Ensino de língua Portuguesa que inserem a discussão. Apenas duas disciplinas e que não são específicas, englobam várias outras questões. O curso de Pedagogia só ficou à frente dos cursos de Física e Ciências Naturais.

Desta vez em Santa Catarina, Passos (2014) realizou análise dos projetos pedagógicos e ementas de 10 cursos de Pedagogia e História de universidades distintas do estado. O propósito foi identificar disciplinas que abordassem o tema das relações étnico-raciais. Das 10 instituições analisadas, apenas 5 ofertavam alguma disciplina com foco na diversidade. Em duas universidades o tema foi abordado pela via da cultura, com discussões sobre multiculturalismo, identidade, etnia, diversidade, diferença. Em uma universidade o tema é inserido junto com as discussões de inclusão e a discussão da diversidade provavelmente se limita a esse âmbito. Outra universidade engloba vários temas bastante amplos em um seminário integrador de 120 horas, insuficiente para tratar de temáticas tão diversas como educação de jovens e adultos, educação do campo, educação popular, relações étnico-raciais. A universidade que se destacou possui 7 disciplinas que inserem a temática, esse diferencial, segundo a autora, se deve a alguns fatores: a forte atuação de entidade do movimento negro no colegiado do curso de Pedagogia, a capacidade de articulação de uma docente do curso que atua na educação antirracista, e a abertura do curso a novas possibilidades formativas. Como a autora destaca:

Percebemos que a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de pedagogia oferecidos em SC. A complexidade e a história das relações étnico-raciais no Brasil é que ainda motivam tamanha dificuldade na inserção e abordagem desses conhecimentos na formação docente. (PASSOS, 2014, p. 181).

Resultados similares foram encontrados na pesquisa de Costa, Silva e Costa (2019), ao analisarem o currículo de 32 cursos de licenciatura de uma universidade pública do estado do Mato Grosso do Sul. O objetivo da pesquisa foi levantar dados que possibilitassem a análise a partir do atendimento da lei nº 10.639/03 por parte das licenciaturas. Dos 32 cursos analisados, 7 não possuíam nenhuma disciplina específica sobre o tema. Em 9 cursos a única opção ofertada foi optativa e em nenhuma das disciplinas a carga horária ultrapassou 68 horas. Em alguns cursos, como o de História, foram encontradas mais de uma disciplina. Com isso, os autores concluem que a temática das relações étnico-raciais não está sendo contemplada de forma significativa, já que não ocupa posição relevante nos currículos, sendo assim, “menosprezadas tanto pela abordagem sucinta, quanto pela insuficiência de carga horária teórica e prática” (p. 86).

Por sua vez, Aguiar e Jesus (2020) investigaram o Projeto Pedagógico de Licenciaturas no modo presencial (História, Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Química, Educação Física, Geografia), Campus JK, da Universidade Federal dos Vales do

Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Especificamente sobre o curso de pedagogia, os autores consideram que o curso traz dados satisfatórios em seu ementário, que compreendem as relações raciais, e também uma considerável bibliografia com conteúdos que dialogam com a diversidade étnico-racial, raça e classe, identidade, etnia e população negra. Dois autores encontrados no documento do curso são Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, importantes expoentes dos estudos das relações étnico-raciais. Quando o assunto é cultura de matriz africana, o curso de História se destaca com as disciplinas de História da África e Tópicos Especiais em História do Brasil. Todos os cursos de licenciaturas citam a educação das relações étnico-raciais, exceto o de educação física. A presença de autores negros foi constatada nos cursos de Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia e Química. Os cursos de Geografia, Educação Física e História não apresentaram nenhuma referência a autores negros. Importante comentar que apesar do curso ter disciplinas como História da África, essa história é contada pelo olhar de autores brancos.

Basicamente podemos dizer que os resultados levantados pelos artigos são similares àqueles das teses e dissertações. Destaca-se a insuficiência da carga horária, a multiplicidade de temas relacionados à diversidade, inseridos na mesma disciplina, e falta de transversalidade, levando-nos à conclusão da pouca importância que a temática ainda encontra na maioria dos cursos de formação de professoras/es. Também aparece o destaque para uma instituição com forte atuação de pessoas ligadas ao movimento negro e atuantes na temática. Muitos cursos nem mesmo possuem a temática em seus currículos. Como isso revela o poder da branquitude? A educação das relações étnico-raciais permanece vista como problema da/o negra/o, não como uma questão de relevância para a constituição das identidades sociais e como central para entender a desigualdade educacional.

P2 Os cursos de formação de professores possuem disciplinas optativas sobre a educação das relações étnico-raciais em sua grade curricular?

Neste tópico damos destaque para a pesquisa realizada por Santos (2019), a partir de uma disciplina eletiva ministrada por ele, em uma universidade pública de Goiás no ano de 2017. O autor traz o conceito de negrofilia “para explicar o consumo do corpo negro de aspectos da negritude realizado por sujeitos brancos, que não reconhecem os privilégios de branquitude deles” (p. 941). Para ele, a negrofilia pode ser verificada na formação de futuras/os professoras/es para a educação das relações étnico-raciais, bem como em discursos que supostamente defendem a diversidade étnico-racial. A negrofilia, explica o autor, consome o negro e mantém o privilégio da branquitude ao branco de ser uma “não-raça”, um

ser humano por excelência. Esse conceito pode ser aplicado aos cursos de formação de professoras/es e a educação das relações étnico-raciais porque, apesar do aumento da presença de estudantes negras/os no ensino superior com as políticas de ação afirmativa, a maioria das/os estudantes dos cursos de formação de professoras/es ainda é branca. Um dos privilégios da branquitude, como é definida por Cardoso (2010) é o consumo da cultura e do corpo negro em nome de um suposto engajamento:

Dizemos que negrofilia é o consumo da história, da cultura e do corpo negro para responder às críticas do politicamente correto, sem abrir mão dos privilégios da branquitude. Assim como Archer-Straw (2000), adotamos o conceito de modo a denunciar esse consumo do outro feitos pelos brancos, consumo que não ajuda a superar as desigualdades historicamente construídas, porém satisfaz o ego branco. (SANTOS, 2019, p. 945).

No primeiro dia de aula da disciplina Educação das Relações Étnico-raciais que Santos ministrou, as alunas foram convidadas a escrever sobre o que esperavam da disciplina. As respostas das estudantes foram divididas em três categorias: conhecimento sobre raça e racismo; existência do sistema de cotas, pois algumas estudantes entraram na universidade pelo sistema de cotas e outras queriam compreender a sua existência, já que, em sua visão, todos têm os mesmos direitos; necessidade prática de sala de aula, para saber agir em sala de aula. Após essas escritas, foi organizado debate sobre raça, racismo e relações étnico-raciais na educação. Sobre o racismo, ocorreram momentos que demonstraram a confusão entre racismo e outros tipos de preconceito, contra obesos e gays, por exemplo. Algo que questiona as políticas afirmativas para negras/os já que outros grupos podem sofrer discriminação equivalente. Como afirma Santos, a relativização do racismo, ou banalização das diferenças, atua no discurso para manter espaços de poder, diminuindo ou eliminando as reivindicações dos grupos afetados pela dominação.

O autor identificou a negrofilia na terceira categoria de respostas, necessidade prática de sala de aula, a maioria escrita por alunas brancas. “De certa forma, para a branquitude das estudantes, participar de uma discussão sobre educação das relações étnico-raciais seriam um modo de responder ao politicamente correto e garantir boas atuações em sala de aula” (p. 950). Além disso, as alunas alegaram existir um “racismo contra brancos”, uma estratégia de autopreservação da branquitude. O racismo na escola foi retratado como responsabilidade da família, tirando o papel da escola. Para o autor, esse é outro mecanismo de defesa onde se projeta a responsabilidade de algo negativo para o outro e, assim, livra-se o ego de reconhecer sua responsabilidade. É outro privilégio da branquitude considerar o racismo um problema somente da/o negra/o.

O sistema de cotas foi questionado com o argumento do “esforço pessoal”, então, nessa lógica, bastaria esforço para ingressar na universidade. “Esse, também, é um movimento de preservação de privilégios do ego (BENTO, 2003), ao não reconhecer os espaços ocupados pelo branco na sociedade e a estrutura que impede os grupos racializados de ter as mesmas oportunidades” (SANTOS, 2019, p. 13).

No decorrer na disciplina, foram realizadas as leituras e debates de textos teóricos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais, história do movimento negro e educação antirracista, participação de mulheres negras na educação, espaços de negros e brancos na mídia, estudo de pesquisas com dados estatísticos da participação de negros e brancos no Ensino Superior, no mercado de trabalho e na educação. Foram desenvolvidas reflexões sobre possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além disso, foram assistidos filmes como “Vista minha pele” e “Cores & Botas”.

Na perspectiva do autor, após a retomada de perguntas sobre a importância da EREER, algumas questões inicialmente inexistentes nos discursos das alunas surgiram. Temas como a diferença de tratamento para crianças brancas e negras nas escolas, limitações de um currículo centrado na cultura europeia, a importância de professoras/es negras/os na formação, indicam que determinados aspectos da branquitude, quando discutidos, podem ser criticados pelos membros do grupo beneficiado. As aulas, inicialmente encaradas como estudos sobre o “negro”, o “outro”, exemplo de negrofilia, passaram a ser entendidas como estudo das relações étnico-raciais e seus efeitos sobre a educação. Cabe ressaltar que essas visões preconceituosas podem ser muito desafiadoras para professoras/es sem formação específica e mais aprofundada sobre relações raciais, pois são visões que frequentemente surgem em sala de aula.

A pesquisa de Santos exemplifica e torna muito visível a importância que disciplinas específicas sobre as relações étnico-raciais possuem na formação de professoras/es. É indicativa das ideias preconcebidas e, muitas vezes, preconceituosas que muitas alunas carregam, já que a temática racial é, de forma geral, olhada pelo viés do mito da democracia racial. O que significa que pouco se reflete sobre concepções arraigadas no imaginário social, como o esforço pessoal e a meritocracia, por exemplo. O curso de formação de professores, nesse caso, o curso de Pedagogia, tem que ser espaço para que futuras professoras realizem uma autorreflexão quanto às suas concepções, que certamente influenciarão sua ação docente, entendida como prática social, capaz de associar intervenção e transformação.

P3 Como a educação das relações étnico-raciais se estabelece nos cursos de formação de professores?

De forma geral, os textos dos artigos apontam para a atenção insuficiente que as relações étnico-raciais ocupam nos currículos dos cursos de formação de professoras/es, principalmente nos cursos de pedagogia. As discussões corroboram as pesquisas desenvolvidas nas teses e dissertações. Com frequência, o tema é apenas um adendo no currículo dos cursos, recebe pouca carga horária e as/os professoras/es formadoras/es não possuem preparo para trabalhar a temática de forma adequada. Os textos escritos por pesquisadoras e pesquisadores de outros países trazem algumas reflexões que podem ser úteis para entender melhor a formação de professores/as e sua relação com a educação das relações étnico-raciais.

Gary Weilbacher (2012) faz uma discussão sobre a padronização do sistema educacional estadunidense, de acordo com o que considera como padrões de sucesso brancos. O autor utiliza o termo da *Critical Race Theory* (CRT) de ensino culturalmente relevante, afirma que um dos motivos da sua falta nas escolas é que a maioria do corpo docente é branco e composto por mulheres. Sendo predominantemente brancas, as professoras não se veem como pertencentes a um grupo racializado. Alunas/os de outros grupos culturais e socioeconômicos são geralmente vistos como desafidores da legitimidade e autoridade da/o professor/a. São rotulados como incapazes de aprender.

Essa problemática é discutida por Cleveland Hayes e Brenda Juárez (2011), ao trazerem sua preocupação com as consequências da ineficiência da formação de professores/as no Estados Unidos para efetivamente ensinar a todas as alunas e alunos. Os autores falam sobre a maioria do corpo docente ser branco, feminino e monolíngue, assim como os formadores de professores/as, maioria brancos/as. Professoras brancas cuja visão dos alunos e alunas negros é geralmente negativa. Os autores são contundentes ao afirmarem que os programas de formação de professoras/es querem pessoas negras em seus departamentos, desde que pensem e atuem como eles mesmos. Membros do corpo docente de cor estão sentados em reuniões em que todos os participantes são brancos, exceto algumas pessoas simbólicas que não são titulares. Os e as docentes brancos/as, por sua vez, não querem ser incomodados com as desigualdades sociais e educacionais que perduram por séculos, não querem se sentir culpados por serem brancos/as.

Essa visão do corpo docente como majoritariamente branco/a é ainda corroborada por Lilach Marom (2017) em sua pesquisa, argumenta sobre a tensão entre as formas de crítica acadêmica prevalecentes e a diversidade crescente no corpo discente dos programas de

formação de professoras/es no Canadá. Argumenta que os discursos críticos podem limitar a criação de espaços educacionais inclusivos para professoras/es diversas/os nos programas de formação de professoras/es. A autora reforça dizendo que o multiculturalismo, adotado no Canadá como política oficial, se coloca, na realidade, como política da boa vizinhança e tolerância como parte da identidade nacional canadense. Dessa forma, não considera as relações de poder e estruturas sociais que criam e reproduzem as desigualdades para diferentes grupos culturais. Já a educação multicultural esconde as desigualdades profundas, ao enfatizar mudanças curriculares e desconsiderar (e negar ao mesmo tempo), o impacto do racismo estrutural na vida dos e das estudantes.

Os programas de formação de professores/as proferem vigorosamente estar trabalhando a favor da diversidade e, então, quando questionados sobre por que não possuem disciplinas sobre a história do negro, educação indígena, americana ou latina em seus currículos, se desviam das respostas. Os programas de formação de professores/as querem a diversidade, mas apenas a diversidade domesticada. Querem uma minoria domesticada e bem comportada (MAROM, 2017).

Para Marom (2017), o multiculturalismo crítico pode prover uma oportuna pedagogia para a formação de professores/as pela integração do multiculturalismo e da pedagogia crítica, como uma forma de atuar pela diversidade e justiça social. Da forma como está inserido, o multiculturalismo se alinha às políticas neoliberais que intersectam a universidade. O tema da diversidade se apresenta nas declarações da missão, planos estratégicos, panfletos de recrutamento acadêmico, e nos *websites* das universidades. Mas a maioria dos programas se orientam para estudantes brancos e brancas com idade tradicional, o que pode ser invisível para aqueles e aquelas que fazem parte desse grupo, mas são visíveis para estudantes que sentem não pertencer.

Marom (2017) defende similaridades entre o multiculturalismo e a pedagogia crítica. Concorde com autores como McLaren e Ryo (2012) sobre a necessidade de reavivar a pedagogia crítica revolucionária como reação à amputação da pedagogia crítica pelo discurso liberal capitalista. Enquanto a pedagogia crítica foca na classe como forma dominante de opressão, o multiculturalismo entende a opressão pela intersecção de vários constructos sociais. A análise pelo viés de classe não pode ser ignorada, especialmente quando o neoliberalismo aprofunda as linhas da pobreza e a desigualdade econômica entre os grupos humanos. A autora sugere que as linhas do multiculturalismo crítico integrem a classe como um de vários fatores interconectados. Seguindo o rumo da intersecção, proposta por Crenshaw (1991), de diversas formas de opressão e marginalização como chave para ensinar às/ aos professoras/es habilidades de criar diálogos e estabelecer alianças pela diferença.

O trabalho desenvolvido por Arday, Belluigi e Thomas (2020) versa sobre o impacto do currículo Eurocêntrico dominante e a agenda de descolonização do currículo no ensino superior, com foco no Reino Unido, e sua influência em diferentes fatores para alunos e alunas negros/as, asiáticos/as e de minorias étnicas. Para os autores, apesar dos discursos e ideais de espaços igualitários, as instituições de ensino superior se colocam como barreiras significativas para pedagogias culturalmente relevantes que englobam a história da população indígena e negra. As ações para diminuir a marginalização e a discriminação são insuficientes. Apesar dos discursos de igualdade, certos grupos continuam a relutar em abrir as portas do conhecimento para diferentes tradições de conhecimento dentro das universidades.

As pesquisas desses autores e autoras nos indicam sinais para analisar a nossa realidade, intensificada em um país onde as desigualdades são maiores e a história nacional quanto à raça/cor é tão marcada. O corpo docente brasileiro é também maioria feminina e branca, como mostram os dados do Censo Escolar de 2020 publicados pelo Inep. A presença feminina na educação básica é predominante, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (com 96,4% e 88,1% respectivamente). A presença masculina é maior na segunda etapa do Ensino Fundamental, com 33,2%, e no Ensino Médio sua presença chega a 42,2%. Os dados indicam que os homens ocupam os cargos na educação que melhor remuneram, especialmente em instituições federais de ensino.

Os anos iniciais são os mais cruciais para a formação e desenvolvimento das crianças e jovens, mas a feminização do magistério indica que essa profissão tem sido historicamente ocupada por mulheres, o que leva a uma desvalorização do magistério em um cenário marcado pelo machismo. Fanfani (2007) demonstra que a feminização da profissão pode explicar a desvalorização social dessa atividade, que é vista como socialmente subordinada quando comparada a outras profissões de maior prestígio. A feminização do magistério explica o processo de proletarização da profissão docente, com salários desproporcionais com relação à escolaridade, já que a grande maioria possui ensino superior, além das condições de trabalho precárias.

São professoras mulheres e brancas, na sua grande maioria. Os dados da pesquisa Perfil do professor da educação básica, publicada em 2018, reúne dados dos censos de 2009, 2013 e 2017. O percentual de docentes brancos em 2017 chega a 42,0%, de pretos em 4,1%, pardos 25,2%, amarelos 0,7%, indígenas 0,6% e não declarados 27,4%. O percentual de professores pretos e pardos prevalece na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, onde a remuneração é mais baixa. Chama a atenção o percentual de não declarados, que foi diminuindo com o passar dos anos, em 2009 era 38,1%, em 2013 28,1% e

em 2017, 27,4%. Nas discussões da pesquisa, são apontadas como possíveis razões da quantidade expressiva de não declarados a dificuldade na coleta de dados, com rejeição do declarante às distinções oferecidas (branco, preto, pardo, amarelo ou indígena), considerando a ambiguidade e preconceitos históricos associados a essas distinções. Outra razão explicativa podem ser dificuldades de autoidentificação racial, pois a classificação racial incorpora a interpretação de vários fatores, não apenas fenotípicos ou genotípicos, mas também sociais e culturais, um processo, de certa forma, arbitrário e impreciso, relacionado a certos interesses, o que pode dificultar a autodeclaração de alguns indivíduos como pertencentes a um grupo ou a outro (CARVALHO, 2018).

A pesquisa ainda compara os dados do Censo Demográfico de 2010 com os dados do Censo Escolar de 2017. Observa que pretos possuem maior participação na população do que nos percentuais encontrados entre os professores: 7,6% na população geral e 4% entre professores. Pardos também se encontram sub representados: são 43,1% da população geral e 25,2% dos professores. Brancos possuem uma representação mais próxima: 47,7% da população e 42% dos professores. Observa ainda que o percentual de não declarantes no Censo Demográfico é quase zero, enquanto entre os professores o percentual é de 27,4%.

De forma correlata às pesquisas como a de Marom (2017), os dados do Censo Demográfico de 2020 sobre a raça/cor dos alunos e alunas da educação básica apontam para uma maioria de pardos e pretos. As maiores proporções de alunos e alunas brancos/as são encontradas na creche (53,2%), e na educação profissional (49,6%), representando mais da metade dos alunos nessas etapas. Alunos e alunas pretos e pardos são maioria nas demais etapas, principalmente na EJA, em que representam 72,0% dos alunos. A ausência de informações chega aos 27,4%. Como afirmam Oliveira e Ferreira (2012), as/os afrodescendentes sempre estiveram presentes na EJA diante do processo de exclusão escolar a que foram submetidos. São sobretudo jovens e adultas/os trabalhadoras/es, pobres, negras/os, subempregadas/os, oprimidas/os e excluídas/os.

Pesquisas brasileiras também confirmam as discussões levantadas por Hayes e Juaréz (2011), e Weilbacher (2012) acerca das visões estereotipadas e negativas que professores/as brancos costumam ter de alunos e alunas negros. Carvalho (2004) realiza pesquisa sobre o fracasso escolar de meninos e meninas em articulação com gênero e cor/raça. Na pesquisa as professoras de uma escola pública de São Paulo fizeram a atribuição racial às alunas e alunos, números que divergiram da autoatribuição realizada pelas/os próprias/os alunas/os. A autora considera que a atribuição das professoras não se relacionava apenas às características fenotípicas das crianças e à renda das famílias, mas também ao seu desempenho escolar. As professoras tendem a perceber as crianças com fraco desempenho escolar como negras, com

relativa independência da sua renda familiar, quanto tendem a avaliar negativamente ou com maior rigor crianças percebidas como negras. Além disso, os meninos negros são o dobro de meninos brancos indicados para o reforço escolar, o que pode ser explicado por uma visão preconceituosa do homem negro e, conseqüentemente, dos meninos negros, como naturalmente ignorantes, violentos e incapazes de aprender.

Com essas considerações, podemos afirmar que as relações étnico-raciais são abordadas de forma insuficiente não apenas no Brasil, é uma constante determinada no contexto da modernidade/colonialidade, um meio de (re)produção das hierarquias sociais e raciais. Aqui precisamos considerar o racismo como estrutural, como é bem definido por Almeida (2019, p. 33):

Em resumo: 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. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”.

Como estrutural, o racismo transcende as esferas individual e institucional, pois está no seio das relações sociais, sejam elas de natureza política, econômica, jurídica e familiar. As instituições são racistas porque a estrutura em que se encontram é racista, ela atua reproduzindo e alimentando tal estrutura. Dessa forma, as instituições podem facilmente reproduzir práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade, a menos que tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial. O racismo é inerente à ordem social e a única maneira de combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas. A mudança de tal ordem não ocorre apenas com a denúncia do racismo ou pelo seu repúdio, depende da adoção de posturas e práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019).

Vemos que as universidades, enquanto instituições emaranhadas em uma estrutura social racista, permanecem reproduzindo práticas discriminatórias ao não adotarem posturas e práticas antirracistas. Se posicionam contra o racismo e a discriminação, repudiam o racismo verbalmente, mas continuam operando por meio do racismo estrutural ao não realizarem de fato o enfrentamento do racismo em suas variadas facetas, seja por meio do acesso e permanência de estudantes negras/os, pela ausência e insuficiência da temática das relações étnico-raciais nas grades dos cursos, pela formação do próprio quadro docente, maioria masculina e branca. Há muito ainda a ser superado para a construção de um espaço efetivamente democrático dentro das universidades.

Assim, as pesquisas realizadas em outros países contribuem para esta pesquisa ao demonstrar que o racismo é um processo estruturante das sociedades em diferentes países. O racismo é regra e nas universidades ele pode ser reproduzido de forma institucional, a não ser que sejam empenhadas práticas antirracistas. Isso vai muito além de produzir discursos de diversidade, implica a adoção de medidas eficazes que objetivem diminuir o impacto que o racismo tem na vida das pessoas negras.

P4 De que formas a branquitude se estabelece nos cursos de formação de professores?

Os artigos analisados, publicados por pesquisadoras e pesquisadores de outros países, utilizam como referencial o conceito de *culturally responsive teaching* em suas discussões. Hayes e Juárez (2011) o definem como uma abordagem para ensinar e aprender que insere o contexto sociopolítico da supremacia branca dentro da sociedade e da educação, enquanto simultaneamente favorece aos estudantes atingirem altos níveis de sucesso acadêmico e competências culturais. Professores/as que utilizam uma abordagem de pedagogia culturalmente relevante são conscientes do contexto histórico, veem o ensino como ato político, jamais neutro. Orientam o ensino em direção à justiça social, ou seja, uma visão das escolas e da sociedade, considerando a distribuição de oportunidades de aprendizagem e recursos de forma equitativa, com todas/os as/os estudantes sendo reconhecidas/os, física e psicologicamente, e preparados para efetivamente participar dos diversos espaços.

As/os autoras/es defendem que não ensinar todos/as/os professoras/es em formação a como efetivamente ensinar a todos/as os/as alunos/as é um ato da branquitude, parte do sistema baseado na supremacia branca. Na formação de professores/as, assim como outros espaços da sociedade norte-americana, como instituições no passado e presente, a supremacia da branquitude – os privilégios históricos e sistêmicos dos interesses brancos, conquistas, valores e crenças – não são reforçados acidentalmente e vistos de forma inocente como naturais e normais. Como um grupo, as pessoas brancas recriam sua supremacia racial, apesar de possíveis boas intenções. “A supremacia branca ocorre, de maneira significativa, não por trás das costas das pessoas brancas, mas em cima das costas das pessoas e comunidades de cor⁵” (HAYES; JUÁREZ, 2011, p. 2, trad. da autora). Ocorre quando pessoas (não somente pessoas brancas, mas na maioria das vezes sim), promulgam processos de dominação racial branca, por meio do planejamento e implementação da autoridade institucional branca nas

⁵ White supremacy happens, very significantly, not *behind* the backs of Whites, but *off* the backs of individuals and communities of color.

ações e tomadas de decisões, de forma a dar suporte e continuidade ao sistêmico privilégio da branquitude na formação de professores/as e demais instituições públicas.

Assim, as/os autoras/es demonstram como a supremacia branca é algo construído diariamente através das escolhas individuais e coletivas dentro das instituições, como as universidades e programas de formação de professores/as. Nos Estados Unidos, a supremacia branca foi historicamente construída com referência nas legislações do *apartheid*. No Brasil, a política estatal tomou uma direção distinta, ao incentivar a miscigenação e o branqueamento da população com as políticas de imigração. O privilégio dos interesses, valores, experiências e crenças da branquitude prevalecem, ao mesmo tempo em que a branquitude na formação de professores/as é sustentada pela existência de falas sobre o multiculturalismo na educação e na formação de professores/as. Em raras ocasiões, os programas de formação de professores/as incluem um estudo da branquitude e enfatizam o racismo sistêmico em vez de um exotismo cultural. A linguagem dos programas inclui justiça social, diversidade e multiculturalismo, mas a ideologia, valores e práticas reforçam e produzem o privilégio branco, poder e racismo.

Dessa forma, a branquitude, como um senso de si mesmo baseado no privilégio de seus interesses, valores e crenças, associados às pessoas brancas como humano ‘normal’, fornece posicionamentos individuais a partir de uma epistemologia racial mantida coletivamente, ou maneiras de interpretar o mundo. Baseadas nos privilégios históricos da branquitude, pessoas brancas utilizam seu entendimento pessoal de mundo como lentes para dar sentido ao que ocorre. Como grupo dominante na sociedade e em controle das instituições sociais para gerar significados culturais, as/os brancas/os têm historicamente imposto e privilegiado perspectivas dentro da sociedade como o único ponto de vista, a única forma de entender o que é conhecimento e ser humano.

Agir com base na branquitude é, portanto, agir a partir de um conhecimento racial. Indivíduos usam o poder para atuar a partir desse conhecimento, pois como afirma Foucault (1972), o poder é produtivo, ele opera socialmente guiando e influenciando decisões. Na formação de professores/as, o poder racial da branquitude orienta as atividades e interações para aquilo que deve ser visto e aquilo que não deve ser visto e que não é razoável. Assim, diariamente, a preparação de professores/as está perpetuando o privilégio sistêmico da branquitude na sociedade, pois a branquitude, como poder racial, atua nos níveis das práticas cotidianas para habilitar os professores/as a não ver, ou melhor, a ver e fazer de conta que não estão vendo. As escolas, como consequência, mais se assemelham a prisões, onde os alunos e alunas de cor são vistos como problemas e sem potencial.

Outro fator que se torna aliado da branquitude é o próprio currículo. Weilbacher (2012) explicita que o currículo, oficialmente atribuído à administração e, de forma não oficial, criado por normas e expectativas sociais, não é culturalmente relevante para as/os estudantes e as comunidades em que vivem. Existe uma grande distância entre os objetivos do sistema escolar, os recursos que o mesmo fornece, e os desejos, necessidades e sonhos das/dos estudantes. Um exemplo forte de como a dominação branca se exerce com naturalidade no sistema educacional, no caso do autor, norte-americano, é a criação de *standards* educacionais, ou seja, métodos de standardização, por meio de testes padronizados, materiais de preparação para os mesmos testes e programas educacionais baseados em computadores, implementados em todo o país. Mera semelhança com o projeto em curso no Brasil.

Para o autor, essas reformas chamam a atenção do público para mais novos, superiores e rigorosos estândares educacionais, a fim de reduzir a visibilidade do impacto da branquitude, tornando temas relacionados à raça menos notáveis do que foram em períodos como a década de 1960, quando a raça estava à frente das discussões norte-americanas. Isso ocorre porque a standardização é a própria branquitude. A narrativa atual convoca a educação como meio de competir na economia global ou para assegurar empregos lucrativos. Os líderes do movimento de eficiência social, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, acreditam que as/aos estudantes precisam ser preparadas/os em grupos específicos, de acordo com sua predisposição social e vocacional. Esse movimento, ao contrário de um ensino culturalmente relevante, não leva em conta a dominação social, nem considera o conhecimento experimental ou prévio dos/as alunos/as, não coloca o racismo e a raça como temas centrais na educação.

Desde os anos 1990, todos os programas norte-americanos de formação de professores/as requerem uma série de avaliações baseadas em performances, a partir de competências necessárias para ensinar a partir dos estândares, incluindo a diversidade. Os estândares para diversidade mencionam a necessidade de inserir múltiplas perspectivas ao tratar de um assunto determinado, enquanto o tema da justiça social parece ser irrelevante. As experiências e culturas das/os estudantes devem ser consideradas, mas não devem ser o centro do currículo, assim, as versões dominantes de cultura e conhecimento tomam lugar das experiências e culturas das/os estudantes. Como exemplo, Weilbacher (2012) fala que a maioria dos/as professores/as, ao tentar incluir a diversidade cultural em suas aulas, abordam como os grupos não-brancos contribuíram para a música, artes e esportes norte-americanos, isto é, por meio do exotismo cultural. Poucos professores/as abordam temáticas que trazem

com centralidade e crítica as dinâmicas desiguais de poder ou a expansão a partir do genocídio por meio do imperialismo.

Arday, Belluigi e Thomas (2020) também trazem discussões sobre o currículo como espaço de monopólio e proliferação dos cânones do conhecimento dominante branco europeu. Os currículos permanecem trazendo conteúdos que se distanciam das experiências vividas por estudantes negros, asiáticos e outras minorias étnicas, no caso da pesquisa, no Reino Unido. A abstenção dos currículos contradiz os ideais igualitários das universidades e continuam perpetuando a reprodução sistêmica do racismo. Isso ocorre porque historicamente, o conhecimento produzido nas universidades é branco e o currículo foi moldado por uma visão dominante do conhecimento, um paradigma Eurocêntrico.

Ao mesmo tempo, como apontam Wilson e Kumar (2017), as/os professoras/es em formação e em atuação, preferem adotar uma postura denominada *colorblind*, ou seja, uma incapacidade de perceber as diferenças raciais, mas que na realidade é um discurso sob o qual escolhem se esconder, pois demonstram desconforto ao tratar de temas relacionados à raça. Ou ainda, preferem não tratar de temáticas raciais porque, como a maioria é branca e feminina, isso não lhes afeta pessoalmente ou aos seus familiares e grupo de amigos. Assim, defendem que oportunidades iguais são oferecidas para estudantes de todos os grupos étnicos e que, portanto, discussões raciais são irrelevantes. Afirmam a si mesmos como profissionais que não veem a cor ou raça dos estudantes, que veem apenas crianças. Porém, simultaneamente, são professoras/es que usualmente possuem visões estereotipadas de alunos/as não-branco/ass. Possuem baixas expectativas com relação a esses alunos/as e, as pesquisas mostram, que são até três vezes mais punidos e suspensos em relação aos/as alunos/as brancos/as, ou inseridos/as em classes de níveis inferiores.

Professoras brancas em formação e atuação possuem uma visão do racismo como algo individual e não como um problema institucional. Esse racismo, “*old racism*”, atua de forma aberta e clara, como preconceito e supremacia, de forma visível, aplicado ao indivíduo. Por sua vez, aquilo que é denominado pelos estudiosos e estudiosas de “*new racism*”, é definido como poder e dominação, aplicado a corpos sociais, em outras palavras, institucionalizado. Em sua pesquisa, Wilson e Kumar (2017) entrevistaram professores em formação de uma universidade nos Estados Unidos, para entender como eles e elas definem o racismo. Nas respostas sobre o que é racismo os autores obtiveram respostas bastantes similares. A resposta mais frequente definiu o racismo como um tratamento desigual ou discriminatório contra pessoas por conta de sua raça e atributos relacionados à mesma. A segunda resposta mais frequente adicionou à definição anterior pensamentos, sentimentos e crenças que sustentam essas manifestações. Enquanto as manifestações podem ser vistas por todas/os, as

outras são individuais e invisíveis. A terceira resposta mais frequente foi de que o racismo se expressa por pensamentos ou sentimentos de superioridade, com base na hierarquia racial, a qual sustenta ações contra os outros considerados como inferiores.

Com esses resultados, a pesquisa demonstrou que as professoras em formação permanecem sem compreender a natureza do racismo na sociedade norte-americana, principalmente porque são na maioria mulheres brancas. Em suas respostas, com frequência surgem os antagonismos “nós” e “eles”, dificultando interesses comuns em torno da equidade. Suas perspectivas se restringem ao velho racismo, como manifestações públicas de discriminação e preconceito. Porém, desde o Movimento pelos Direitos Civis, o velho racismo tornou-se inaceitável, dando lugar ao novo racismo, perpetuado dentro das instituições sociais, permanecendo invisível e baseado em aparelhos de poder e privilégio. Além disso, as respostas das professoras nunca colocam a si mesmas como agentes do racismo, os discursos sempre falam em terceira pessoa, como algo praticado sempre por alguém de fora. Esse pode ser um sintoma da relutância em se engajar com questões raciais. Tal relutância desconecta as pessoas brancas da sua branquitude, dos seus privilégios e do seu papel na reprodução do racismo.

Os autores concluem que, para muitas/os professoras/es, o conceito da branquitude causa estranhamento e desconforto. Essa ignorância é mais do que algo passivo ou inocente falta de conhecimento sobre o assunto, é uma recusa ativa em interagir com o racismo como parte estrutural da sociedade. Pois ao fazer isso é preciso incluir a si mesmo como parte do problema e, ao mesmo tempo, admitir que essa é uma questão muito maior do que se pensa, portanto, não pode ser resolvida apenas com a política da boa vizinhança ou ao incluir nos livros didáticos algumas características das/os afro-americanas/os.

Com base nas contribuições desses estudiosos e estudiosas, podemos concluir que a temática branquitude e formação de professores/as é consistente nas pesquisas de autoras e autores de outros países. No Brasil, a branquitude e a formação de professores/as é um tema ainda em processo de desenvolvimento, com algumas pesquisas específicas. A tradição teórica da *Critical Race Theory*, com maior ênfase nos Estados Unidos, tensiona a branquitude como lugar inobservável de privilégios desde a década de 1970, principalmente com as contribuições de pesquisadoras como Ladson-Billings a partir da década de 1990. No Brasil, os esforços teóricos voltaram-se para a desconstrução do mito da democracia racial, entre outros aspectos centrais para entender e orientar as mudanças necessárias dentro do nosso contexto. Com o recrudescimento das manifestações e ideologias que se assentam na supremacia branca e, em conjuntura a novas formas de manifestações discriminatórias atuais,

não só em território brasileiro, mas no mundo todo, estudos que trazem a branquitude como central são importantes elementos para a compreensão e atuação nesse momento histórico.

As pesquisas abordadas nesta seção contribuem significativamente para olharmos a nossa realidade escolar e a formação de professoras/es. Com base nas pesquisas brasileiras, e mesmo pelas entrevistas que realizei com professores e professoras, é possível entrever a forte atuação da supremacia branca na instituição universitária. Ela se faz presente por meio da organização, orquestrada por pessoas brancas, com práticas e ideias que sustentam os privilégios da branquitude. Pela presença majoritária de pessoas brancas (e masculina) nas universidades, principalmente nos cargos de maior autoridade. Fatos refletidos nos currículos, ementas, disciplinas, corpo docente. No caso de Guarapuava, se reflete ainda na cor dos alunos e alunas, maioria massiva branca.

Da mesma forma, assim como nas pesquisas estrangeiras, as brasileiras apontam a grande distância entre aquilo que se propõe nas ementas e discursos universitários de igualdade e diversidade, e as práticas e ênfases direcionadas aos cânones dominantes em vez das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas. Podemos então afirmar a existência de uma epistemologia racial branca, um conhecimento tácito a guiar ações institucionais e individuais a fim de favorecer a manutenção e produção da dominação branca.

Lembramos aqui da pesquisa de 1990, realizada pela Folha de São Paulo, em que 90% das pessoas entrevistadas responderam afirmativamente quanto à existência do racismo na sociedade, mas ao serem questionadas se elas próprias eram racistas, disseram que não. Essa é uma conta que não fecha. Um levantamento feito pela pesquisa “As faces do racismo”, realizado pela Central Única das Favelas em 2020, apontou que 94% dos respondentes acreditam que pessoas negras têm mais chances de ser abordadas de forma violenta e mortas pela polícia. Quanto às chances de obter um emprego e fazer uma faculdade, 91% e 85%, respectivamente, acreditam serem maiores para brancos. Mas a resposta que mais chamou minha atenção foi sobre pessoas brancas também sofrerem racismo, onde 53% afirmaram que sim, e 47%, não. Questionados ainda se o racismo está na sociedade brasileira ou apenas em algumas pessoas, 62% optaram pela primeira resposta e 38% pela segunda. Isso expressa a falta de compreensão da população sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira e também o avanço de ideologias como racismo reverso, que nada mais é do que o medo branco de perder privilégios.

As pesquisas brasileiras encontram achados similares no que diz respeito ao *colorblind*, a cegueira da maioria docente para as questões relacionadas à raça/cor. Quando percebem situações de discriminação racial e preconceito, muitos professores e professoras não sabem como agir ou tratam o assunto como simples brincadeira, sem dar a devida

importância e atenção. Ou ainda, com frequência, perpetuando estereótipos racistas. Trago como exemplo uma situação vivenciada por mim na escola em que trabalho no ano de 2022. Uma história sobre o tema da páscoa foi contada pelo companheiro de uma professora⁶, utilizando um personagem de fantoche negro, cujo ‘nome’ foi o de Zé Carvão. O mesmo tipo de nome não seria dado caso o fantoche fosse branco. Além disso, essa atitude, que aos olhos da maioria pode parecer inocente, ensina às crianças que é correto chamar as pessoas negras por apelidos relacionados à sua cor. O carvão não é um material considerado nobre. Na minha sala eu conversei com as crianças sobre o nome do fantoche, explicando porque não podemos chamar as pessoas com nomes como esse, dando exemplos com outras características físicas para me aproximar da realidade delas. Mas, provavelmente, foi somente na minha sala que essa conversa ocorreu.

Outra ocasião que me chamou a atenção e tem relação ao *colorblind* foi no ano de 2019, ano em que assumi uma turma de 3º ano na atual escola em que atuo. Eu estava ainda no início da carreira como professora do ensino fundamental, mas já tinha vivenciado outras situações de discriminação na creche. Na turma que assumi, um dos meninos reclamou que outro colega o chamou de macaco durante o recreio. Conversando com o aluno ele relatou que o tal colega já havia chamado a sua própria mãe de macaca na saída da escola. A mãe, uns dias depois, conversou comigo na escola e confirmou a história. A situação dos dois meninos envolvia até a mãe e já vinha de outros anos. Quando fui relatar o caso para a supervisora, para minha surpresa ela já sabia e afirmou já ter conversado com os dois meninos no ano anterior. O mais intrigante é que a supervisora se formou na mesma turma que eu em Pedagogia na Unicentro, e o trabalho de conclusão de curso dela foi sobre racismo na infância. Ela ainda comentou sobre isso comigo na ocasião, dizendo que como sua pesquisa demonstrou, as crianças desde muito pequenas escolhem as bonecas brancas em vez das negras, acham as bonecas negras feias, mas, segunda ela, isso acontece porque as crianças trazem da sua família essas ideias. Então, não adianta a escola tentar ensinar o certo se em casa as próprias famílias são preconceituosas. Esse pensamento, comum nas escolas, tira totalmente a responsabilidade do corpo docente em realizar algum tipo de intervenção sobre o assunto.

Era o ano da pandemia e não pude desenvolver o trabalho como gostaria, mas contei aos alunos uma história, “A cor de Coraline” (2017), a qual fala sobre o lápis cor de pele e a existência de várias cores de pele. A partir da história conversei com a turma sobre a cor de cada um e cada uma, explicando sobre a existência da discriminação e racismo na sociedade

⁶ A história foi contada em anos anteriores da mesma forma.

com as pessoas de pele negra. Também conversei especialmente com o menino responsável pelas injúrias raciais, que também era um menino negro. A vinda da pandemia não permitiu continuar acompanhando esse caso, mas o que chama a atenção é o olhar da escola e, especialmente pela supervisora, como se aquela atitude fosse normal. É o que os autores e autoras chamam de normalização da branquitude, já que pessoas brancas não precisam se dar o trabalho de pensar ou se preocupar com assuntos e questões relativas à cor/raça. Como afirma Bento (2002), por meio do silenciamento, relativo aos pactos narcísicos da branquitude, sujeitos brancos se protegem de envolverem-se em discussões raciais. Por meio da omissão sobre o assunto se autopreserva a identidade branca e o privilégio relacionado à ela.

Nesse contexto, a pesquisa realizada por Cristina Teodoro (2020) com crianças de 4 e 5 anos de idade, corrobora os achados de outras pesquisas sobre identidade étnico-raciais de crianças. Pode-se destacar que, desde muito cedo, entre os 3 e 5 anos de idade, as crianças já interpretam e hierarquizam a diferença racial; crianças pequenas são muito atentas e percebem aquilo que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que é mais desejado; crianças brancas se mostram confortáveis com sua identidade racial e raramente demonstram desejo de mudarem sua cor e cabelo, já as crianças negras com frequência demonstram o oposto; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca. Assim, é impositivo que a escola assuma práticas antirracistas em situações como a que descrevi, pois ao deixar de dar a devida importância, contribui-se para a reprodução do racismo e da branquitude.

A maioria das professoras e professores não veem o racismo como um problema seu ou de toda a sociedade, ainda é comum o pensamento de que não é papel da escola falar sobre assuntos como este, como se fosse possível separá-lo da prática de ensino e da organização escolar. Nas universidades, apesar do reconhecimento da importância de preparar futuras professoras para ensinar a todos os tipos de alunos, ou mesmo dos discursos de igualdade e diversidade, muito pouco se efetiva por estes objetivos. Na prática, as instituições universitárias ainda lembram muito o passado elitista, masculino e branco de sua constituição, principalmente quando falamos de cursos mais prestigiados e cargos elevados. Precisamos de políticas que possibilitem o caminho do discurso à prática. Políticas como as cotas raciais, por exemplo, com maior aplicabilidade e fiscalização.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são importantes ferramentas para a mudança deste cenário, mas sua maior aplicabilidade e fiscalização são necessárias. Importante que existam formas de averiguar se o prescrito no currículo dos cursos é de fato respeitado. Ferramentas como questionários realizados com os alunos e alunas, professores etc. Além disso, a LDB

9.394/96, a partir de 2013, inseriu como um dos princípios que devem orientar a educação nacional, a consideração com a diversidade étnico-racial. Isto será possível somente em uma sociedade alicerçada em objetivos democráticos e de justiça social. Um Estado forte que seja comprometido com a garantia dos direitos a toda a população, não somente os direitos materiais, mas também culturais e imateriais. Direito de ter a sua história e a sua cultura presentes e reconhecidas. Direito de todas as crianças sentirem-se representadas nas escolas, sentirem-se pertencentes. Direito de ouvir e proferir a sua própria voz e dos seus antepassados. Direito de conhecer e compreender a história e a voz do outro, não como outro distante e fora de si, mas o outro como parte da sua própria história e da sua cultura.

3 A PESQUISA E O CONTEXTO

Neste capítulo o objetivo é apresentar uma breve contextualização histórica sobre a cidade de Guarapuava, onde se localiza a Unicentro. O passado escravagista de Guarapuava é constantemente negado pela história oficial, por meio das narrativas e imagens propagadas nas escolas, nos discursos oficiais, no museu da cidade, nas estátuas. Uma narrativa é construída, com base no processo de branqueamento da população que ocorreu no Brasil e que foi muito forte na cidade, afirmando que não existem negras/os na região. Exemplo dessa narrativa é o Paranismo, construídos por intelectuais paranaenses para forjar uma autoimagem europeizada do estado, utilizada também em Guarapuava, para apagar a história da/o negra/o e da/o indígena na região. O Movimento Paranista iniciado por Alfredo Romário Martins, em *História do Paraná* (1899/1995), foi de encontro ao desejo por destaque nacional do estado. O livro de Wilson Martins (1954/1989), intitulado *Um Brasil diferente*, exemplifica a tentativa de construir uma imagem da região como branca e europeia. Mas um exemplo de sobrevivência a essa tentativa de silenciamento é a Comunidade Quilombola Paiol de Telha, cuja história de luta por seu território é lembrada de forma breve, já que, como será melhor explicitado nas entrevistas, tensiona a própria universidade.

3.1 GUARAPUAVA, UMA CIDADE ‘QUASE’ EUROPEI-A

A cidade de Guarapuava está localizada na região centro-sul do estado do Paraná. Possui, de acordo com o último censo de 2022 do IBGE, 182.093 mil habitantes. Desses, 119.282 mil são brancas/os, 5.310 são pretas/os, 56.940 são pardas/os, 388 amarelas/os, 170 indígenas e, 3 sem declaração. Ou seja, a população branca representa cerca de 66% da população. Somando pretas/os e pardas/os, temos 34,18% aproximadamente. Assim, não se fundamenta a ideia de que quase não existem pessoas negras no município, como será melhor explicado neste capítulo e no próximo, argumento utilizado para negar a necessidade de cotas raciais pela universidade analisada.

A origem da cidade está relacionada ao genocídio dos povos indígenas habitantes da região e invasão de suas terras. Os principais grupos indígenas habitantes da região eram Camés, Votorões e Cayeres ou Dorins (LEITE, 2008). A lenda do cacique Guairacá, reconhecido por sua bravura em liderar o povo Guarani na luta contra portugueses e espanhóis, é responsável pela estátua que hoje ainda existe na cidade, na ‘rotatória do índio’, como ficou popularmente conhecida. No entanto, o lugar ocupado pelo ‘índio’ em

Guarapuava é muito distante do reconhecimento. Na cidade que se orgulha de seus imigrantes europeus, o passado e o presente indígenas são deixados para trás⁷.

O povoamento dos Campos de Guarapuava foi resultado de um processo iniciado no século XVIII, com as Expedições de Tibagi realizadas pela Real Expedição de Conquista do Povoamento dos Campos de Guarapuava, comandada por Diogo Pinto de Azevedo Portugal. O objetivo do Governo Imperial com o envio da expedição, foi expandir o domínio português e defender o território de possíveis invasões espanholas. Ao mesmo tempo, buscava-se incrementar a política social e econômica, baseadas nas transformações agrícolas e populacionais, visando o desenvolvimento das áreas vistas como vazias (LEITE, 2008).

Os habitantes se constituíram de migrantes de outros estados, como São Paulo, e cidades como Curitiba. Como afirma Fernando Franco Netto (2005), Guarapuava contou com quantidade, ainda que pequena, de escravizados, mas contou com crescimento dessa população mesmo em um contexto nacional de diminuição do número de escravizados, só deixando de existirem escravizados após a abolição. O autor destaca que mesmo nas famílias pobres havia escravizados. No entanto, o que se percebe, é o apagamento do passado escravagista de Guarapuava:

A escravaria, apesar de muito pequena, cresce permanentemente durante grande parte do século XIX. Guarapuava só foi sentir o reflexo do tráfico interno mais tarde, por volta do final da década de 1870 e início da década de 1880, isto é, já no final da escravidão. O movimento da escravaria entre os anos de 1873 e 1883, conforme dados de Sebastião Ferrarini, mostra que Guarapuava teve, entre as entradas de cativos e as saídas, o saldo positivo de 67 almas. Soma-se a isso o registro de 55 óbitos e de 106 libertos, seja através do Fundo de Emancipação (5) ou por particulares (101). Isto significa que Guarapuava resistia aos processos de perda de mão-de-obra para as regiões cafeeiras. Entretanto, esses dados devem ser lidos com cuidado, pois o autor não identifica sua fonte (NETTO, 2005, p. 27).

O passado escravagista de Guarapuava é silenciado e apagado da história oficial. No museu da cidade, localizado na casa de uma figura histórica que foi renomada pela história oficial, o Visconde de Guarapuava, nada se encontra sobre este passado. A história contada no museu, para qualquer um/a que o visita, versa somente sobre o papel de influência do Visconde para a construção da cidade, inclusive por sua ação benevolente de permitir que um de seus escravizados trabalhasse, nas suas horas vagas, para construir as primeiras casas da cidade. O foco é o Visconde, sua vida e como ele era rico e importante. Atrás da casa existem

⁷ Outra estátua que chama a atenção em Guarapuava fica na rotatória na Avenida Manoel Ribas, representando um cavalo montado por Diogo Pinto de Azevedo Portugal sobre uma base em que se visualizam pinturas que representam a colonização e conquista dos indígenas, por meio da figura de um padre segurando uma cruz e os indígenas ajoelhados, 'aceitando' a religião católica. Se as pinturas fossem retratar a realidade, mostrariam os portugueses assassinando os indígenas e invadindo suas terras.

as ruínas de uma senzala, destruída pelo tempo, onde não houve interesse em manter a estrutura original. Quando os visitantes saem para o lado de fora da casa, de onde se entrevê a senzala em ruínas, a história sobre como os escravizados moldavam as telhas das casas é contada. E que daí surgiu o ditado ‘fazer nas coxas’, sem problematizar o racismo dessa frase. Mais uma vez, é frisado como o Visconde era um homem rico e poderoso, pois a sua casa possuía três fileiras de telhas e isso demonstrava o poder aquisitivo.

Quando novamente se entra no museu, agora guiados para o quarto do Visconde, a história contada revela como era o uso dos banheiros, ou patentes na época. O trabalho dos escravizados era carregar baldes lotados de fezes e urina sobre a cabeça para despachar em algum lugar nas redondezas. E isso é tudo que se diz sobre o trabalho dos escravizados: as telhas e o carregamento das fezes. Que visão essa história transmite aos guarapuavanos? Às crianças que visitam o museu com as escolas? Uma visão limitada ao trabalho desumano que faziam os escravizados. Mas e suas lutas? Qual seu papel para a construção da cidade? Sem elas/es a cidade não seria possível. Realizaram o trabalho árduo, mais difícil, que os brancos não queriam fazer. Qual seu destino com o fim da escravidão? Mas a história oficial é branca e eurocêntrica, apagando o passado e o presente, pois onde estão seus descendentes hoje? Muito se fala somente nos imigrantes europeus que chegaram depois.

Vale destacar o acervo histórico mantido na casa de Jozuel de Freitas, o seu Tuto. Neto de escravizados, seu Tuto manteve um acervo com fotografias históricas, além de utensílios e objetos que mostram como era a vida econômica e social na cidade de Guarapuava, principalmente aqueles relacionados à cultura afro-brasileira. Seu Tuto também teve papel importante na música e cultura, sendo instrutor de fanfarra e fundador de escolas de samba na cidade. Produziu esculturas em madeira, cera e cimento, com as quais participou de exposições em outras cidades. A inspiração para sua arte é africana, remetendo aos seus antepassados. Seu Tuto já foi diretor do Museu de Guarapuava, em 1980, ficou responsável pela restauração do espaço, com aquisição de novas peças (caso do canhão na praça) e da senzala restaurada. No entanto, o Museu não inseriu a cultura afro-brasileira de forma significativa, a exemplo do acervo do seu Tuto (CORREIO DE GUARAPUAVA, 2017).

Guarapuava foi uma cidade que recebeu um contingente numeroso de imigrantes europeus, principalmente no final do século XIX e nos primeiros meados do século XX. Seus habitantes se orgulham de seus antepassados, com frequência se escuta dizerem que seus avós são ucranianos, poloneses, italianos, alemães. Processo como ficou denominado, “branqueamento” da população brasileira, baseado nas teorias eugenistas de origem europeia. Antes de explicar melhor como ocorreu a política do branqueamento, vale a pena considerar

o fenômeno do Paranismo, fenômeno resultado de um longo processo de construção de uma auto-imagem do Paraná, em contraposição a outras regiões do país.

O Paranismo se inicia após a separação do estado do Paraná de São Paulo em 1853. Intelectuais, literatos e artistas plásticos se tornaram os principais fundadores dessa identidade local. O principal expoente do Paranismo foi o jornalista e historiador Alfredo Romário Martins, autor de *História do Paraná*, publicado em 1899, considerada uma obra fundadora da historiografia paranaense. O livro influenciou decisivamente a elite intelectual do estado e ajudou a formar a identidade e autoimagem paranaense. Como afirma Batistella (2012), Martins foi influenciado pelos ideais científicos da época sobre o meio e a raça. O autor e os demais intelectuais do Paranismo forjaram uma identidade do paranaense como uma soma das heranças luso-brasileiras com o índio romantizado da literatura. O luso-brasileiro como herói desbravador com o índio romântico, não sobrando espaço para o africano.

Tal esquecimento da presença africana se justifica pelo desejo de mascarar o passado recente da escravidão no país, somado ao cientificismo racista e eurocêntrico do século XIX. Somente o branqueamento da população poderia oferecer salvação do atraso gerado pela raça negra no desenvolvimento da nação. Esse processo, como discute Batistella (2012), está presente na exclusão da história oficial do negro, do mestiço e do índio (real). No Paranismo esse branqueamento simbólico ocorre, por exemplo, na afirmação de Alfredo R. Martins de que no Paraná a população negra e mestiça nunca foi numerosa. Afirmação já desmentida por outros estudos, como o de Netto (2005), que atestam no estado a mesma configuração do modelo clássico de formação da população brasileira.

Por outro lado, o Paranismo se ocupou da romantização do indígena, uma representação irreal, mitificada pelo romantismo indianista brasileiro. A aplicação da ideia de Rousseau do ‘bom selvagem’ era conveniente porque permitia construir uma história de origem positiva, onde a imagem do índio não seria a do selvagem e primitivo, mas de generoso, exótico e valente. A criação do mito do bom selvagem servia para a criação do mito de origem e para camuflar os conflitos entre estes e os luso-brasileiros. Pois se eram romantizados no discurso, os indígenas foram exterminados silenciosamente pelas políticas oficiais de colonização⁸.

⁸ É nítida a utilização desse discurso em Guarapuava com as estátuas da rotatória do índio e do cavalo, como são popularmente conhecidas. Ao mesmo tempo em que no discurso existe uma romantização do indígena, como herói que lutou por suas terras, mas que depois aceitou passivamente a catequização, a política de colonização dizimou os indígenas da região e os confinou em reservas onde não possuem as condições mínimas de manter seu modo tradicional de viver.

O determinismo geográfico também teve grande influência na construção da identidade paranaense, assim como a raça. O clima do estado, ameno e semelhante ao clima europeu, foi bastante utilizado para forjar uma superioridade do paranaense em comparação com o restante do país, cujo clima quente e tropical prejudicaria a civilização e o progresso. Assim, tanto a raça quanto o meio foram utilizados para construir uma imagem do Paraná como branco e diferente, próximo do ideal europeu. A Revista Ilustração Paranaense, lançada em 1927, revista ufanista e difusora do Paranismo, repercutiu alguns slogans e mitos sobre a capital do estado. Produziu-se uma imagem eurocêntrica de Curitiba como a “cidade mais europeia do Brasil”, “a Capital de Primeiro Mundo”, “a Capital Modelo”, onde o clima, inclusive, é similar ao europeu.

Em 1953 a obra de Martins foi considerada obra oficial da história paranaense e adotada nas escolas do estado. Outra obra considerada fundante das ideias do Paranismo foi *Um Brasil diferente*, de Wilson Martins, publicado em 1955. Como afirma Batistella, o autor mostrou-se um reacionário, pois “enquanto Romário Martins relativizou a presença africana e utilizou o mito do bom selvagem para representar o indígena paranaense, Wilson Martins simplesmente excluiu o negro, o índio (e até mesmo os luso-brasileiros) da história do Paraná” (2012, p. 10). O Paraná seria diferente do resto do país por não ter havido aqui a miscigenação das três raças, como defendido por Gilberto Freyre na época. O estado seria um Brasil diferente por não ter experimentado a escravidão e por ter sido colonizado por europeus, verdadeiros formadores do povo paranaense, que se adaptaram perfeitamente ao clima do estado, onde puderam trabalhar e contribuir para o desenvolvimento e progresso da região.

O autor defendia a ideia de que no Paraná não existe uma única pessoa sem sangue estrangeiro, ou seja, europeu, não havendo, portanto, brasileiros. Seu trabalho foi fundamental para construir uma visão do estado e de Curitiba como um lugar branco e europeizado, onde não existe lugar para o negro e o índio. Também consagrou a ideia de que havia vazios demográficos no estado, discurso sintonizado com a política de colonização do oeste paranaense em meados de 1950. De acordo com Mota (1992), autores como Martins e Temístocles Linhares, com a obra *Paraná vivo: sua vida, sua gente, sua cultura*, de 1953, procuram dar uma identidade ao homem paranaense, responsável pelo impulso desenvolvimentista, e se preocupam com a ocupação do espaço paranaense. Martins considera que o estado era constituído na maior parte por um território de vazio absoluto, enfatizando a ideia de um território despovoado, um *ilimitado deserto* ou *vazio absoluto*, para em seguida argumentar sobre o papel do imigrante europeu e explicar o homem paranaense:

Assim é o Paraná. Território, que do ponto de vista sociológico acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira (MARTINS, 1955 *apud* MOTA, 1992, p. 3).

O autor exclui o indígena e o negro da história da formação do Paraná, para construir uma imagem do estado branca e europeia, superior à brasileira. Essa visão influenciou outras/os pesquisadoras/es paranaenses, como o grupo de pesquisadoras/es do Departamento de História da UFPR, que desenvolve linhas de pesquisa sobre história regional desde a década de 1960. Em 1968, os professores Pinheiro Machado, Maria C. Westphalen e Altiva P. Balhana, publicam um artigo sobre a ocupação do território paranaense, com foco nas concessões feitas pelo estado às grandes empresas colonizadoras estrangeiras e aos movimentos agrários ocorridos no momento. Os autores fazem um levantamento sobre os principais conflitos de terras no Paraná nas décadas de 1940, 50 e 60, sendo um dos primeiros trabalhos sobre a ocupação de terras no estado sob uma perspectiva crítica. No entanto, as terras ocupadas pelos indígenas foram consideradas como desabitadas. “Encontramos também no texto, além das ideias de *largos espaços vazios, regiões desocupadas, terras devolutas*, a afirmação de que o oeste paranaense permanecia, até os anos 20 deste século, *praticamente despovoado e desconhecido*” (MOTA, 1992, p. 6).

O preocupante, como atesta Batistella (2012), é que o mito e os graves erros e deturpações históricas utilizadas pelo Paranismo ainda é reproduzido pelos discursos oficiais e pela política oficial de educação do estado:

Dessa forma, a ideologia elitista do Paranismo impõe uma violência simbólica a alguns grupos étnicos, sobretudo os afro-descendentes e os indígenas, que são simplesmente excluídos da história local e destituídos do direito à memória. Em suma, o Paranismo impõe a todos os paranaenses (não importando a qual grupo étnico, cultural, religioso, social, etc. pertençam) uma homogeneização identitária e cultural que, na verdade, representa a história/memória e a identidade das elites que o inventaram (BATISTELLA, 2012, p. 11).

Em Guarapuava, podemos dizer que a visão do Paranismo foi referência para forjar a história oficial, com o apagamento do negro e do indígena. A cidade também passou pela construção de uma autoimagem branca e europeizada, cujo passado escravista é silenciado, assim como a população negra é negada. Ainda é a visão oficial nas escolas e nos locais onde a história oficial reverbera, como é o caso do museu. Ao mesmo tempo, os imigrantes e seus descendentes são enaltecidos por trazerem o desenvolvimento para a região, especialmente os alemães, já que Guarapuava possui um distrito colônia de descendentes de alemães. Até os

dias de hoje, esse discurso é utilizado para negar a importância de cotas para negros, pela Unicentro, como mostrarei no próximo capítulo. Permeia também o ideário de professores e professoras, como percebi em algumas entrevistas, o que é ainda mais problemático, visto que, enquanto formadores de futuras/os professoras/es, deveriam ter superado estes ideais míticos de um Paraná branco e europeu.

No entanto, esse imaginário não é coerente com a história de Guarapuava, além da presença incontestável de negros/os e indígenas na região, está o fato do município, em suas fundações, ser destino de degredados enviados pela Coroa Portuguesa. Segundo pesquisa realizada por Fabio Pontarolo (2007), “Pessoas condenadas a degredo estiveram presentes nos Campos de Guarapuava desde as primeiras tentativas de conquista e povoamento da região, ainda na segunda metade do século XVIII” (p. 6). O degredo era utilizado pela Coroa Portuguesa como uma forma de exclusão, em que a pena era revertida na sentença de expulsão do local onde se cometera o crime, sendo obrigado a viver em outro território ocupado pela coroa, por tempo determinado ou perpetuamente. Assim, a coroa coadunava seus interesses de punir e povoar as regiões territoriais, como Guarapuava, ainda pouco colonizadas.

De acordo com Pontarolo (2007), de 1812 até 1859, cerca de 60 degredados foram enviados para a região de Guarapuava. Seus crimes envolviam participação em revoltas contra o Império, furtos, assassinatos e até mesmo estupro de crianças. Além disso, a pesquisa analisou o processo por meio do qual essas pessoas instituíram casamentos e passaram a fazer parte de uma comunidade local, com desempenho de funções diversas. Ou seja, essas pessoas desempenharam papel muito importante como degredados na época, pois exerceram papéis diversos na colonização da região. Vale destacar que o casamento com homens portugueses era imposto às mulheres indígenas. Portanto, essa história também é apagada oficialmente, mas desmente a autoimagem europeia de constituição do estado e do município.

Mas a história negra no município sobrevive a esse apagamento oficial, a exemplo da Comunidade Quilombola Paiol de Telha, localizada na região. O movimento negro e quilombola tem, assim, forte atuação na região e é responsável por uma luta histórica reivindicando o seu direito à terra. São sujeitos que tensionam, inclusive, a própria Unicentro. Diante disso, a seguir escrevo sobre a conjuntura histórica relacionada à comunidade.

3.2 O CASO DO QUILOMBO PAIOL DE TELHA

Guarapuava possui um distrito, Entre Rios, localizado a cerca de 30 km da cidade. O distrito foi colonizado a partir de 1951 após o desfecho da segunda grande guerra. Cerca de 500 famílias refugiadas, os ‘suábios do Danúbio’, oriundos da antiga Iugoslávia, Hungria e Romênia, foram trazidas para o Paraná por meio de ajudas humanitárias e do próprio governo do Paraná. Entre Rios é outro exemplo de *apartheid*, pois é dividida entre as suntuosas casas dos descendentes de imigrantes, na parte central, e as casas simples e ruas pobres da parte periférica. As primeiras casas pertencem às famílias donas da Cooperativa Agrária, fundada em 1951 com apoio do governo paranaense e suíço. As demais casas pertencem ou se destinam às/aos trabalhadoras/es da cooperativa e demais habitantes, no caso, denominados de brasileiras/os. A vila das/os brasileiras/os, popularmente denominada, possui pouca infraestrutura. Mas as/os brasileiras/os ainda são consideradas/os humanas/os.

Guarapuava possui uma comunidade quilombola, o Paiol de Telha, localizado atualmente no município de Reserva do Iguaçu, mas que na época de sua fundação pertencia ao território de Guarapuava. Além disso, há o assentamento Paiol de Telha, localizado em Entre Rios, onde as famílias descendentes dos escravizados do Paiol original foram assentadas pelo governo paranaense. A história da constituição do quilombo remete à concessão de terras em 1827, na região de Condói, Cantagalo, Laranjeiras e Pinhão, antes pertencentes à Guarapuava. Uma dessas terras foi a Fazenda Capão Grande, concedida a Manoel Ferreira dos Santos e à sua esposa Balbina Francisca de Siqueira, a qual, após a morte do marido, em 1860, deixa como herança para um grupo de 11 escravizados libertos, a área da Invernada Paiol de Telha pertencente a essa fazenda. No entanto, após o falecimento de Balbina, seu sobrinho não reconheceu a doação feita em testamento para os 11 escravizados libertos, dando início a uma longa história de luta pela retomada dos direitos pela terra.

Como afirma Hartung (2004), documentos foram forjados, compras e vendas da extensão de terras foram realizadas de formas ilícitas, enganando os proprietários, que não sabiam ler. Finalmente, em 1975, por meio de documentos forjados e enganosos, a última extensão de terras passou a pertencer à Cooperativa Agrária. Além do uso de documentos forjados e táticas para enganar os proprietários, também se utilizou da violência e do envenenamento de terras e animais. Os últimos que resistiram no local foram ameaçados de morte, como atesta o Sr. Domingos G. Guimarães, último herdeiro vivo e direto. Vale destacar a importância do Sr. Domingos para a luta da comunidade, pois vivia no local chamado barranco, às margens das terras originais do Quilombo Paiol de Telha, onde residiu por cerca de 20 anos junto com seus filhos, genros e netos, em uma estratégia para reconquistar seu território. As condições precárias de sobrevivência no local, onde morava

em um barraco de lona preta, agravaram as condições de saúde do ancião, o qual já havia perdido a esposa e companheira Anália em 2010. O Sr. Domingos faleceu em 2015, após a vida inteira dedicada à luta pelas terras da comunidade. Sobre o processo de expropriação das terras e o uso de violência, ele afirma:

Domingos: [...] eu tava resistindo, a gente não tava passando crise. Eu fiquei dois anos lá sem plantar um pé de cebola pra se manter. E daí o que aconteceu? Eles ponharam jagunço, uns 500 metros longe... e davam aquela tiraiada lá pra ver se me assustava...

[...] Autora: O senhor tentou ficar, mesmo depois do ataque?

Domingos: Eu tentei ficar, aí quando eles viram que eu não saía mesmo, aí eles “ponharam” pistoleiro em mim, que me atiraram de uma coxia na outra [...] (GOMES, 2012, s/p).

Em 1891 a Agrária entrou com pedido de usucapião das terras da Invernada com os seguintes argumentos:

Desde 1866, os referidos ex-escravos, primeiro por si e depois através de seus descendentes, vieram mantendo pacífica, ininterrupta e incontestavelmente a POSSE do imóvel, até o ano de 1973, quando começaram a vender seus direitos de posse ao sr. OSCAR PACHECO DOS SANTOS, através de inúmeras escrituras de “cessão de direitos de posse hereditários”. Essas operações de compra e venda de POSSE se iniciaram em meados do ano de 1973 e se alongaram até setembro de 1974, época em que OSCAR PACHECO DOS SANTOS já havia adquirido os “direitos” de grande maioria dos descendentes dos escravos legatários que residiam e mantinham a posse do imóvel, maioria essa que se estimava em mais de 90% (BUTI, 2009).

O argumento foi a venda em comum acordo das terras ao sr. Oscar Pacheco, então delegado de Guarapuava. Como delegado, não é difícil imaginar as estratégias físicas que o sujeito em questão pôde utilizar. Além do mais, conhecia os trâmites legais e tinha influências pessoais. Em 1983 o juiz José Amoriti Ribeiro declarou justificada a posse da Agrária. O juiz era neto de um dos ajudantes do sr. Oscar Pacheco na usurpação das terras da Invernada, João Trinco Ribeiro. Até aqui a história do quilombo já permite ver a não humanidade atribuída aos herdeiros e seus descendentes. Inclusive, grande parte das pessoas que pertenciam ao Fundão, estão enterradas em um cemitério construído pelos escravizados, localizado atualmente em uma fazenda da Suisse Match (antiga Fiat Lux), sendo que as visitas a esse local é proibida aos seus descendentes. Como não humanos eles não precisam de terras, não podem ter direitos pois direitos somente pertencem a seres humanos. Quase 100 anos após a abolição da escravatura não significaram nada para o imaginário social, continuou-se a ver os negros como não pensantes.

Apesar das contestações apresentadas por descendentes dos herdeiros e pela procuradoria do estado do Paraná, já que a cooperativa não preenchia três requisitos básicos para usucapião: a posse contínua, exclusiva e pacífica das terras, o caso foi julgado favorável à cooperativa em 1989 (BUTI, 2009). Nos anos 1990 o grupo formado pelos descendentes dos herdeiros se fortaleceu e um novo movimento social começou a ganhar corpo, principalmente com a ligação dessas pessoas a movimentos sociais – como o movimento negro, sindicais, pastorais rurais, universidade e parte da imprensa local. O grupo recorreu à justiça e não obtiveram respostas positivas, então, entre 1996 e 1997, decidiram acampar em frente à propriedade, mas logo foram expulsos do local.

O acampamento foi retomado e a situação ficou tensa, pois a Agrária conseguiu uma autorização judicial para instalar no local uma guarita de segurança. A situação começou a receber mais foco, já que os acampados viviam sob ameaças, o que levou à organização de um comitê para reintegração de posse e chamar a atenção das autoridades e órgãos públicos. Como consequência, o Estado concedeu 1.050 hectares de terra para a instalação de um assentamento, por meio do Incra, em 1998, onde foram abrigadas cerca de 65 famílias. O movimento não engloba mais somente os descendentes dos onze escravizados, herdeiros da terra, dele também participam pessoas sem ligação direta com os herdeiros. Pessoas como compadres, amigos, integrantes do movimento sem-terra, passaram a fazer parte do movimento e do assentamento.

Porém, para as/os descendentes das/os herdeiras/os da Invernada, o governo tentou modificar o foco da sua luta e amenizar as tensões. Muitas famílias não conseguiram pagar as dívidas com o Banco do Brasil, que financiou a construção das primeiras casas e infraestrutura básica, como instalações de água e luz, além de compra de sementes e gado. Muitas/os tiveram que vender suas terras por preços baixos e voltar para as periferias de Guarapuava. Além disso, o tamanho do assentamento foi muito inferior à extensão das terras originais. Uma característica importante do grupo foi desconsiderada, já que pessoas acima de 60 anos não puderam participar do assentamento, com exceção ao casal Anália e Domingos Gonçalves Santos, considerados símbolos da luta pela reconquista do território, mas que não receberam a posse de terras, receberam somente autorização para viver no local (RIBEIRO; VESTENA, 2014).

Diante disso, as famílias dos antigos moradores da Invernada não desistiram de lutar pela reconquista das terras dos seus antepassados. A questão não podia ser resolvida simplesmente com qualquer terra, como tentou fazer o governo. A luta era para apurar as irregularidades na aquisição das terras pela Agrária a partir de 1960, bem como a situação daqueles que ainda estavam em outras localidades e que não puderam ser ou permanecer

assentados. Um novo pedido de instauração de inquérito civil público foi iniciado, mas em 2003 o pedido foi arquivado com a afirmação de já estar prescrito o prazo. Por isso, as famílias não enquadradas nas condições de assentadas, e que deixaram o assentamento, iniciaram um novo acampamento nas cercanias de Fundão (CARARO, 2016).

Desde 1990, o movimento teve o apoio da Pastoral da Terra e da Assessoria Jurídica e de Pesquisa Antropológica do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Inter Étnicas (NUER) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Criaram a Associação Heleodoro Pró-Reintegração da Invernada Paiol de Telha, que passou a coordenar as ações para inclusão do grupo no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988. O artigo garante, após a mobilização do movimento negro, a titulação definitiva das terras ocupadas pelas Comunidades Remanescentes de Quilombos. O Decreto 4.888 assinado em 2003 adotou o critério de auto identificação para a conceituação de uma comunidade quilombola, o que permitiu com que várias comunidades fossem enquadradas no Artigo 68.

O grupo solicitou o seu enquadramento como Comunidade Remanescente de Quilombo à Fundação Cultural Palmares no início de 2004, com base no critério de auto identificação. O pedido foi concedido e assim a comunidade poderia entrar com pedido de abertura de um processo administrativo no INCRA para demarcar e titular parte do antigo território. A comunidade foi a primeira comunidade negra no estado do Paraná a receber a titulação e ser reconhecida oficialmente como Comunidade Remanescente de Quilombo, incentivando outras comunidades a fazerem a solicitação.

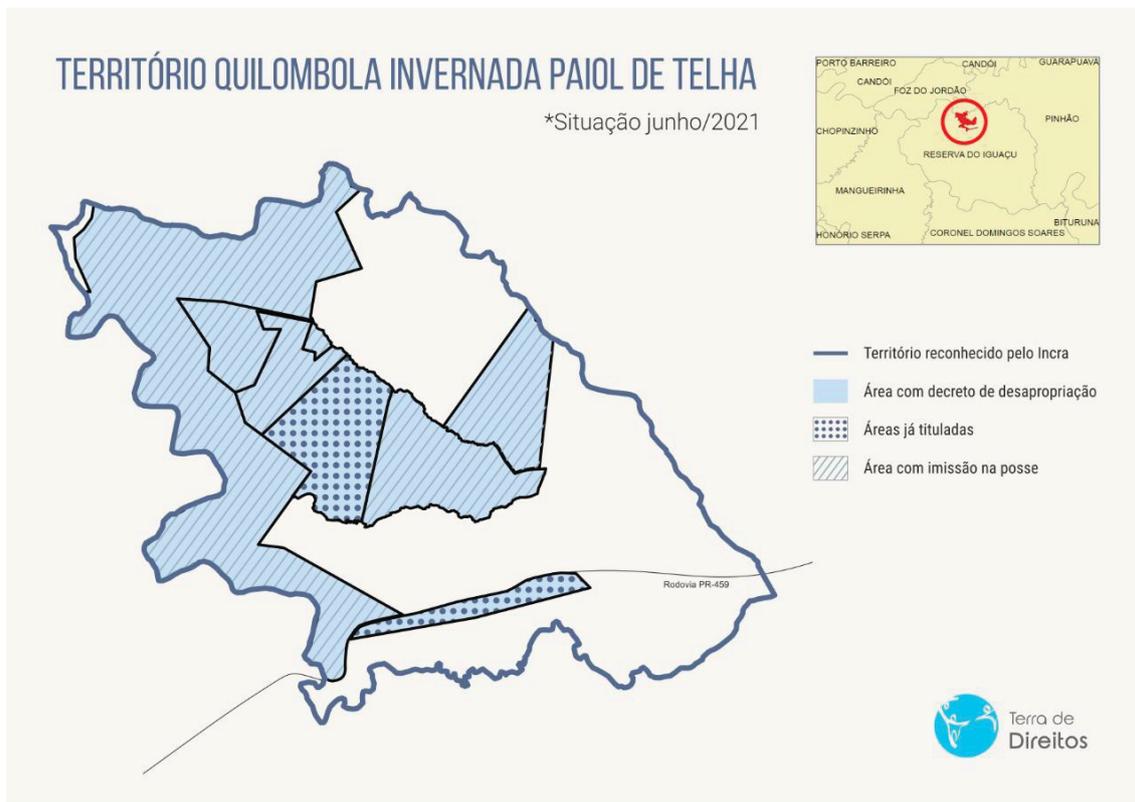
Após uma espera de quase dez anos, em 21 de outubro de 2014, foi assinada a Portaria de Reconhecimento do Território Quilombola Invernada Paiol de Telha, localizado em Reserva do Iguaçu. Mas a emissão e assinatura do documento que viabiliza a desapropriação do território, por estar em domínio particular, só ocorreu em 22 de junho de 2015. A área corresponde a cerca de 1.460 hectares, correspondente ao que era ocupado pelo grupo em 1975. Em 2016 foi repassado para o INCRA o valor de 9,2 milhões de reais para aquisição de dois dos sete imóveis previstos no decreto. Após falta de acordo com a Agrária, a aquisição das terras só foi oficializada em janeiro de 2019. Em vista disso, a área ocupada pelo grupo, ainda sob ameaças, foi de cerca de 200 hectares até 2017, quando 70 famílias decidiram acampar novamente, agora em uma terceira área do território.

Em março de 2019 uma decisão favorável no âmbito da Ação Civil Pública assegurou à comunidade a entrada nos cerca de 1,2 mil hectares restantes. A juíza Sílvia Regina Salau Brollo, da 11ª Vara da Justiça Federal, deu o prazo de 180 dias para a União liberar o valor necessário para que o Incra adquirisse o território restante. Além disso, no dia 08 de junho de

2020 o Incra obteve a imissão na posse das áreas que serão tituladas, com isso, as famílias puderam entrar no território a ser desapropriado.

A Advocacia Geral da União recorreu à decisão ainda em 2019, mas em julgamento emblemático pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), em Porto Alegre (RS), em setembro do mesmo ano, o recurso da União não foi acolhido. Essa decisão foi importante diante da morosidade de vários processos de titulação quilombola no país, considerando o então presidente Jair Bolsonaro e sua promessa de não conceder nenhum centímetro a mais de terras para indígenas e quilombolas. Além do Incra estar lotado em uma pasta sob comando de opositores à política quilombola, os recursos foram reduzidos em aproximadamente 90% para a política de regularização e territórios quilombolas. A pandemia agravou a situação, aumentou o tempo de espera e se configurou como política de morte (BORGES, 2021). A figura abaixo mostra a situação da titulação e desapropriação em junho de 2021.

FIGURA 7: SITUAÇÃO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA



FONTE: Borges, 2021

Como é possível ver na figura, ainda falta uma extensão considerável de terras para a comunidade reaver. A morosidade também se atribui à falta de cooperação da Cooperativa Agrária no processo. Vários recursos foram tramitados com ação da cooperativa. Em julho de 2022 foi suspenso o julgamento pelo TRF4 de ação sobre a posse de três áreas da Comunidade. O recurso movido pela cooperativa busca reaver a posse do território tradicional já reconhecido como de direito da comunidade:

O recurso em julgamento busca reverter uma decisão desfavorável à Cooperativa, no âmbito de uma ação de interdito proibitório. Com ida para justiça federal em 2015, a ação requeria que as famílias da Comunidade quilombola fossem impedidas de residir na área em julgamento até encerramento do processo de desapropriação e do pagamento da indenização à Agrária – uma das etapas finais do longo processo de titulação de um território tradicional quilombola. Com decisão favorável à comunidade pela 11ª Vara de Curitiba (PR), a Cooperativa busca - em 2ª grau - reverter a decisão inicial. Em manifestação dirigida ao Tribunal Federal, o Ministério Público Federal opinou pela rejeição do recurso movido pela Agrária. Na prática a ação da Cooperativa, caso acolhida pelo Tribunal, busca a reintegração de área com a expulsão das 50 famílias que residem atualmente no local (Assessoria de Comunicação Terra de Direitos, 2022).

O relatório anual da Agrária em 2021, ano de pandemia, fechou em 6,5 bilhões, superando o ano anterior que fechou em 4,9 bilhões. Um crescimento considerável, ainda

mais em período de pandemia. Faturamento que, historicamente, sempre superou o ano anterior. A Agrária foi construída em território escolhido por representantes dos refugiados, Entre Rios foi doada às 500 famílias de refugiados pela sua localização e excelente solo. Ocorreu em meio à política de imigração brasileira na tentativa de branquear a população e povoar as terras ainda ‘inabitadas’. Os suábios ganharam essas terras e ajuda material e financeira para se instalarem. Enriqueceram nestas terras e escolhem negar o direito à terra às famílias descendentes dos herdeiros das terras de Fundão. Famílias cuja estrutura material e afetiva foi totalmente modificada pelo destino que tiveram. Cujos antepassados foram escravizados para trabalhar até morrer em solo brasileiro, não tiveram nenhuma ajuda do governo ou ajuda humanitária. Famílias cuja sobrevivência depende dessa relação com a terra, da produção para a subsistência. Por um lado, os ‘alemães’, como popularmente são chamados, são exaltados e enriquecem cada vez mais, do outro, os negros invisibilizados e cada vez mais pauperizados.

Compreendido melhor o contexto da cidade de Guarapuava, uma cidade ‘quase’ europeia, orgulhosa de seus cidadãos quase europeus, onde não se quer admitir a escravidão ou a existência de um quilombo, no próximo capítulo faz-se importante a análise da Unicentro e do Curso de Pedagogia.

4 A UNICENTRO

A Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro -, surgiu no ano de 1990 com a fusão de duas faculdades: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava – Fafig, e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati – Fecli. Atualmente a instituição conta com 40 cursos de graduação, diversos cursos de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* e 17 programas em nível *stricto sensu*, sendo 17 mestrados e 8 doutorados. Instalada na região central do estado, a Unicentro abrange cerca de 50 municípios, compreendendo uma população de mais de 1 milhão de habitantes, de acordo com informações contida no site da instituição⁹.

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu diretamente da minha experiência enquanto professora e mulher branca. Durante o curso de Pedagogia muitos questionamentos surgiram sobre o currículo e as experiências que tive ao longo da vida acadêmica. Como relatei na introdução, estudei com colegas do quilombo na mesma escola e não tinha ideia da sua história, assim como meus demais colegas. Na pedagogia tive contato com o quilombo por meio de um projeto de iniciação científica, mas com cunho de uma ciência que vê objetos de pesquisa, que usa os sujeitos para alcançar os resultados. Aos poucos fui tomando consciência disso e me aprofundando na história de formação do quilombo e da população negra no Brasil. Foi assim que meus questionamentos me levaram à educação das relações étnico-raciais. E como não questionar sobre a formação que eu estava recebendo no curso de pedagogia?

Um fato notável durante a minha formação foi a diminuta presença de colegas negras e professores/as negros. No vestibular de 2023, para início das aulas em 2024, a Unicentro cumpriu com determinação legal imposta a ela e inseriu cotas raciais, na proporção de 10% das vagas em cada curso, após ter sido atuada extrajudicialmente pela Defensoria Pública do Estado do Paraná. Houve pouca participação da população nas cotas raciais, isso indica, por exemplo, a necessidade de ampliar os debates com a comunidade e com as/os alunas/os, ou seja, de divulgação. Historicamente, o acesso à educação superior foi restrito às classes média e alta, aos poucos foi sendo ampliada para uma camada das classes mais desfavorecidas. No entanto, a questão da raça/cor ainda permaneceu como grande entrave para a democratização do acesso ao ensino superior.

Em um artigo de 2003, Guimarães retrata de forma breve o cenário educacional no ensino superior que suscitou as reivindicações do movimento negro pelas ações afirmativas.

⁹ Pesquisa realizada em dezembro de 2023.

O autor explica que após 1964, ou seja, da derrota das forças nacionalistas com um projeto socialista para o país, foi marcante a estagnação da rede de ensino público universitário, conjuntamente com a expansão da rede privada em todos os níveis de educação. Mesmo com a redemocratização, a solução para este problema não foi diferente, a expansão do sistema de ensino superior na rede privada e estagnação na rede pública. A rede privada já concentrava 59% dos estudantes em 1985, e em 1998 passou a concentrar 62%. O ensino superior público foi expandido somente com a criação de universidades estaduais e municipais, mas em número insuficiente.

Ao mesmo tempo, a rede privada foi ineficaz para assegurar a qualidade do ensino superior ofertado, já que a formação acadêmica e a pesquisa científica exigem grandes investimentos. Mas no ensino médio e fundamental a qualidade da rede privada foi superior. O contrário ocorreu na rede pública: maior qualidade no ensino superior e ensino de baixa qualidade no ensino médio e fundamental. Esse movimento levou a uma elitização crescente do ensino superior público, já que as famílias mais abastadas passaram a investir em um ensino elementar e médio de qualidade nas escolas privadas para alçar as vagas concorridas nos vestibulares das universidades públicas. A concorrência se acentuava e tornava cada vez mais difícil para as camadas mais pobres adentrar na universidade pública.

Apesar disso, os avanços conquistados com as ações afirmativas são motivos para esperança. A Lei 12.711 de 2012, ou a Lei de Cotas, define a reserva de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de ensino técnico nível médio, para a seleção de alunos oriundo de escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, e para alunos autodeclarados negros ou pardos.

Na pesquisa efetuada por Mello e Senkevics em 2019, comparou-se o perfil de estudantes ingressantes nos IFES entre 2012 e 2016, a fim de avaliar o impacto da Lei de Cotas. Observou-se o aumento de participação de todos os grupos beneficiados pela Lei. O grupo mais beneficiado foi de alunos pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas. Apesar disso, o grupo ainda é sub representado nos IFES quando se compara sua participação na população brasileira. Algo importante a se pensar, como afirmam os autores, é sobre quem foram os principais beneficiados com as vagas para alunos de escolas públicas:

Existem indícios de que as cotas, por não diferenciarem as distintas categorias administrativas das escolas públicas de origem, possam estar beneficiando egressos de escolas técnicas estaduais e federais, as quais tradicionalmente realizam exames de admissão e atraem estudantes de maior nível socioeconômico (MELLO; SENKEVICS, 2019, p. 205).

A Unicentro, durante muitos anos, adotou somente as cotas para alunos oriundos de escola pública. Uma política de acesso insuficiente e que acaba privilegiando, na maioria, alunos/as brancos/as. A pesquisa desenvolvida por Tauana A. de Oliveira (2020), sobre o ingresso e permanência de alunas/os negras/os na Unicentro, no período de 2011 a 2017, analisou atas de reuniões do Conselho Universitário, em que foi decidido pela adoção das cotas sociais em detrimento das cotas raciais. Dois argumentos foram utilizados: 1) as cotas sociais são suficientes para atender à demanda de alunas/os negras/os, considerando a quantidade elevada de alunas/os que cursam o ensino médio em escolas públicas frente à quantidade de alunas/os negras/os nos vestibulares. 2) As universidades que adotam o sistema de cotas raciais têm respondido a uma série de processos judiciais. A defesa do primeiro argumento demonstra a incompreensão do racismo como algo estrutural e que vai muito além da classe social.

Como afirma Oliveira (2020), a discussão nunca passou pelo direito das pessoas negras ou a contribuição das cotas para a valorização destas pessoas, menosprezando a questão racial. Também não se levou em conta a historicidade da população negra no país, nem os índices que indicam a marginalidade e presença negra em universidades. O argumento da judicialização é incoerente porque não cabe à universidade o julgamento, apenas lhe cabe assegurar que a população negra tenha acesso à educação universitária. Além disso, a análise que a autora fez dos dados cadastrais fornecidos pela Unicentro demonstraram pouca presença da população negra nesse espaço, isso rompe com o argumento de que as cotas sociais seriam suficientes para assegurar a sua inserção. Entre o período de 2011 a 2017, “de 21.631 pessoas ingressas, apenas 2.638 (12,4%) foram negras enquanto 11.816 (54,6%) eram brancas. Nitidamente, o déficit de alunos negros na UNICENTRO é significativo em relação a não negros” (p. 194).

Outra questão que chamou atenção na pesquisa de Oliveira (2020) foi a alta taxa de omissões na autodeclaração, que pode ser explicada pela falta de interesse da instituição em implementar ações afirmativas e, por isso, não fazer questão que seja preenchida corretamente. As pessoas também podem achar não ser interessante serem reconhecidas como negras em um espaço onde a negritude é praticamente nula. A autodeclaração se torna obrigatória somente em 2016, seis anos após o início da coleta pela instituição.

Com base nos resultados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), podemos ver a relação de alunas/os concluintes. No campus de Guarapuava, os cursos analisados foram: Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia de Alimentos, Nutrição, Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física (Bacharelado). No quadro abaixo estão os dados disponíveis por curso:

QUADRO 13: QUANTIDADE DE ALUNOS E ALUNAS POR RAÇA/COR 2019

CURSO	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA	NÃO QUIS DECLARAR
Campus Guarapuava						
Agronomia	96,7%	0	0	3,2%	0	0
Medicina Veterinária	70%	6,7%	0	6,7%	0	3,3%
Engenharia de Alimentos	75%	0	0	25%	0	0
Nutrição	95,7%	4,3	0	0	0	0
Enfermagem	66,7%	0	5,6%	22,2%	0	5,6%
Fisioterapia	91,9%	0	0	8,1%	0	0
Educação Física Bacharelado	87%	0	0	13%	0	0
Farmácia	73,4%	6,7%	6,7%	13,3%	0	0

FONTE: elaborado pela autora com base no Relatório IES 2019.

A quantidade de aluno/as brancos/as é a grande maioria. O número de alunos/as pretos é insignificante quando comparado ao de alunos/as brancos/as. Apesar da quantidade de alunos/as pardos/as ser um pouco maior que a de pretos/as, ainda é insuficiente, considerando que pretos e pardos formam mais da metade da população brasileira. Os dados do Censo Demográfico de 2010 apontam que de um total de 167.328 mil habitantes, Guarapuava possui 116.937 mil brancos, 5.039 mil negros, 1.179 amarelos, 43.671 pardos e 502 indígenas. Somando a população de pretos e pardos, temos uma população de 48.710 mil negros, do total de 167.328 mil, ou seja, aproximadamente 29,11% da população de Guarapuava é composta por pretos e pardos. O único curso que mais se aproxima dessa realidade é Enfermagem, um curso que dentre os outros vem sendo desmantelado ao longo dos anos, muito relacionado ao cuidado e, por isso, pode ser mais acessível para a população negra e menos procurado pela branca.

O Relatório do Enade de 2017 incluiu também as licenciaturas, sendo os cursos analisados no campus Guarapuava: História, Geografia, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Letras Português, Letras Inglês, Filosofia, Pedagogia e Física. Além dos cursos bacharelados: Química, Engenharia de Alimentos, Geografia e Ciência da Computação.

QUADRO 14: QUANTIDADE DE ALUNOS E ALUNAS POR RAÇA/COR 2017

CURSO	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA	NÃO QUIS
-------	--------	-------	---------	-------	----------	----------

						DECLARAR
Campus Guarapuava						
História Licenciatura	46,9%	6,2%	0	37,5%	0	9,3%
Geografia Licenciatura	70,3%	3,7%	0	18,5%	0	7,4%
Matemática Licenciatura	73,9%	0	0	17,3%	0	8,7%
Química Licenciatura	100,0%	0	0	0	0	0
Ciências Biológicas Licenciatura	77,7%	0	2,8%	19,4%	0	0
Engenharia de Alimentos	89,5%	0	5,3%	5,3%	0	0
Letras-Português	65,6%	0	3,1%	31,2%	0	0
Letras-Inglês	80,0%	0	10%	10%	0	0
Filosofia	69,2%	0	0	15,4	0	7,7
Física Licenciatura	100,0%	0	0	0	0	0
Geografia Bacharelado	66,7%	0	5,6%	27,8%	0	0
Ciência da Computação	86,3%	0	9,1%	4,5	0	0
Pedagogia	51,9%	1,9	3,8	40,4%	0	1,9%
Química Bacharelado	83,4%	0	8,3%	8,3%	0	0

FONTE: elaborado pela autora com base no Relatório IES 2017.

Nas licenciaturas a presença de alunos/as pretos/as e pardos/as é significativamente maior. Os cursos de licenciatura da Unicentro são menos concorridos, além disso, quando comparamos a renda total da família das/os estudantes dos cursos, temos dados de que os alunos do curso de Medicina Veterinária vivem com renda de: até 1,5 salário mínimo (3,2%), de 1,5 a 3 salários mínimos (22,6%), de 3 a 4,5 salários mínimos (22,6%), de 4,6 a 6 salários mínimos (22,6%), de 6 a 10 salários mínimos (19,4%) e de 10 a 30 salários mínimos (9,7%). Já os estudantes do curso de História, um dos cursos com mais alunos pretos e pardos, vivem com renda de: até 1,5 salário mínimo (31,2%), de 1,5 a 3 salários mínimos (6,2%), de 3 a 4,5 salários mínimos (6,2%), de 4,6 a 6 salários mínimos (22,6%), e acima de 30 salários mínimos (3,1%). Percebe-se que a diferença entre a renda dos estudantes é considerável,

sendo para a maioria dos alunos do curso de História entre até 1,5 e 6 salários mínimos. Já para a maioria dos estudantes de Medicina Veterinária a renda é de 1,5 a 3 salários e 6 a 10 salários mínimos (BRASIL, 2017; 2019a; 2019b).

Além disso, percebe-se que alguns cursos possuem 100% de alunas/os brancas/os, como Química Licenciatura e Física Licenciatura. De acordo com Velloso (2009), a diferença entre ingressantes cotistas e não cotistas em cursos da área das Ciências pode ser explicado pela melhor preparação de alunas/os de escolas públicas nas áreas da Humanidades do que nas disciplinas como Física e Química. Ademais, o déficit de professoras/es de Física e Química nas escolas públicas do país é um problema nacional, enquanto nas escolas particulares esse problema parece não afetar as/os alunas/os da mesma forma. Quanto às/aos ingressantes da Unicentro, supõe-se que a quantidade de alunas/os negras/os que cursaram o ensino médio na rede privada é menor que de alunas/os brancas/os, o que explica essa disparidade no ingresso em cursos de maior prestígio como da área das Ciências.

Os dados são congruentes aos encontrados pela pesquisa de Souza, Passos e Ferreira (2020) a partir do Censo da Educação Superior de 2015. As autoras analisaram o perfil dos ingressantes no Ensino Superior e o perfil dos ingressantes dos cursos de licenciaturas e de cursos de elite (medicina, direito, economia e algumas engenharias). O perfil geral dos ingressantes permanece destoante da composição racial da população, sendo 57% brancos e 43% negros. Já a proporção nos cursos de licenciaturas é de 50% brancos e 50% negros. Em contrapartida, a composição nos cursos de elite é de 61% brancos e 39% negros.

As licenciaturas, como afirmam Souza, Passos e Ferreira (2020), são tidas como de menor prestígio social e oferecem menores remunerações, sendo ocupadas em geral por estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública. Esses estudantes tendem a ser de classes socioeconômicas mais desfavorecidas, o que pode ser explicado pela maior facilidade de inserção profissional e pelo *background* familiar que pode condicionar a escolha pelas licenciaturas, pois para muitos estudantes, o ingresso ao ensino superior só pode ocorrer em cursos de menor prestígio social. Os cursos de licenciatura são mais acessíveis também por serem na maioria no turno noturno, o que permite conciliar trabalho, estudo e família.

É preciso considerar ainda a alta taxa de evasão desses cursos, principalmente para o sexo masculino, diante da desmotivação encontrada no curso quando se depara com a realidade da sala de aula nas escolas e da vulnerabilidade social, já que muitos são oriundos de famílias pobres, egressos da escola pública e, em muitos casos, os primeiros da família a ingressar no ensino superior.

Já os cursos de elite são historicamente ocupados por um público masculino branco, de classes média e alta. As mulheres são a maioria ingressante no ensino superior, 56%, e

compõem 70% das licenciaturas. Os homens são 44% do total de alunos, mas ainda maioria nos cursos de elite, 53%. O acesso, portanto, continua sendo hierarquizado, permanecendo alguns cursos relegados a pequenas parcelas da população. Assim, apesar de haver uma mudança no perfil dos estudantes de ensino superior no país, sendo que uma parcela importante das mulheres e da população negra ocupa esses locais, ainda não ocorreu um processo pleno de democratização, visto que o acesso desses grupos permanece em cursos específicos:

Pontua-se que os programas do governo foram efetivos na promoção da expansão do acesso. No entanto, ainda não se presenciou uma democratização genuína, em que negros e mulheres tenham a liberdade de escolher livremente o curso em que desejam ingressar. Pode-se considerar, portanto, que os avanços, foram insuficientes para alçar a universalização dessa modalidade de ensino, demandando a continuidade das políticas de democratização do ES (SOUZA; PASSOS; FERREIRA, 2020, p. 171).

O curso de Pedagogia da Unicentro, campus Santa Cruz, é composto, como é possível observar nos dados do Relatório Enade 2017, por um público majoritário de mulheres. Algumas turmas possuem no máximo 1 aluno homem. A feminização do magistério ao longo do tempo está relacionada à desvalorização da profissão, relacionada muitas vezes ao cuidado e afetividade, algo desprestigiado socialmente. Quanto à composição étnico-racial, 51% são brancas, 1,9% preta, 3,8% amarela, 40,4% parda, 0% indígena e 1,9% não quis declarar. A percentagem de alunas negras é maior que a paranaense (33,3%), a regional (29,5%), e a nacional (36%). Pedagogia é o único curso que a percentagem excede as outras. É o curso com maior número de alunas/os negras/os.

Quanto ao rendimento familiar, 17,3% vivem com até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,05), 55,8% com 1,5 a 3 salários (R\$ 1.405,06 a 2.811,00), 23,1% com 3 a 4 salários (R\$ 2.811,01 a 4.216,50) e 3,8% com 6 a 10 salários (R\$ 5.622,01 a 9.370,00). Assim, a maioria das alunas do curso é composta por mulheres pobres, negras e brancas. Considerando a média nacional, regional e local, um curso com número expressivo de estudantes negras.

Diante dessas considerações, concordo com Oliveira (2020) de que a adoção do sistema de cotas raciais é apenas um passo inicial para a transformação do espaço excludente da universidade para as pessoas negras. A inclusão desse grupo vai além das cotas, perpassa a questão da representatividade nesses espaços, com a presença de professoras/es negras/os; de coletividades que promovam o fortalecimento cultural e político da comunidade acadêmica negra e não negra, como os NEABs; da inclusão de autoras/es negras/os no referencial teórico dos cursos e de outras epistemologias que incluem a história e cultura afro-brasileira; o combate a toda forma de preconceito e racismo, além da adoção de práticas antirracistas diversas, por meio de ações articuladas em ensino, pesquisa e extensão.

Um documento muito importante para análise, no sentido de avaliar a incorporação da educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia é o Projeto Pedagógico do Curso, o qual será objeto de reflexões a seguir.

4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO

O curso de Pedagogia da Unicentro é oferecido no campus de Guarapuava e Irati, o curso de Guarapuava é oferecido no campus Santa Cruz, em Guarapuava, e em campi avançados nas cidades de Chopinzinho e Coronel Vivida. O curso também é ofertado na Terra Indígena Rio das Cobras, no município de Laranjeiras do Sul, com Projeto Pedagógico próprio, e também como Pedagogia no contexto do campo. Em seguida, analiso o PPC do curso e como é abordada a educação das relações étnico-raciais no documento.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Pedagogia da Unicentro foi reformulado e vigora desde 2018. O documento conta com 83 páginas e foi elaborado por uma comissão constituída por docentes do curso, me lembro que no último ano da minha graduação, em 2015, iniciou-se um debate com as/os estudantes sobre o processo de reformulação do curso. A estrutura do documento conta com: princípios norteadores do PPC, em que se apresenta o curso e o perfil de profissional desejado, entre outros; organização curricular, em que se apresenta a matriz curricular, as disciplinas, ementas, formatação do estágio e do trabalho de conclusão de curso (TCC); articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em que se explicitam recursos humanos, físicos e estruturais para que essa articulação possa ocorrer; por fim, anexos e referências.

Na apresentação do curso o documento traz a origem da universidade a partir da junção de duas faculdades, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIG – de Guarapuava e a Faculdade de Ciências e Letras – FECLI – de Irati, na década de 1990. O curso de pedagogia se origina na FAFIG com a criação dos cursos Ciências Licenciatura de 1º Grau e Pedagogia em 1977. A origem do curso e da universidade é relacionada às faculdades isoladas criadas durante a ditadura militar “A UNICENTRO ainda é uma universidade jovem que tem o desafio de consolidar suas conquistas recentes no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e superar limites herdados de sua origem nas faculdades isoladas que nasceram sob a égide da ditadura militar” (PPC, p. 5).

O curso inicia com o viés tecnicista, inspirado na relação entre educação superior e mercado de trabalho. Nos anos 1980 reflexões e discussões sobre a necessidade de reformular os cursos de licenciatura e pedagogia se amplificam. A preocupação era superar a fragmentação da formação e colocar a docência como base da identidade da/o pedagoga/o a

partir de um núcleo comum. Essas discussões são realizadas em âmbito nacional e fortalecidas com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, em 1990. Neste contexto é criada em 1990 a Unicentro, instituída como universidade. Ocorre a ampliação do corpo docente e sua capacitação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de se fortalecerem os esforços para estreitar relações entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir dos anos 1990 os desafios enfrentados pela Unicentro se dão no contexto das reformulações de tendências neoliberais, que tomam corpo principalmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003):

Cardoso colocou, como medida imprescindível, a Reforma de Estado por entender que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos, cuja organização remonta aos anos de 1930, é um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e para ajustar o país à nova ordem mundial (PPC, 2017, p. 7).

O modelo proposto foi o de administração pública gerencial como capaz de trazer eficiência e qualidade na prestação do serviço público. É uma racionalidade instrumentalizada e focada nos resultados, transformada em mercadoria, cuja base é a descentralização e autonomia, mas somente em âmbito financeiro, com o controle fortalecido em outras áreas, como o currículo e a organização do curso.

O PPC do curso de pedagogia traz as mudanças para o curso com a promulgação da LDB de 1996, quando a discussão sobre a identidade da/o pedagoga/o ressurge. Nesse momento, a Unicentro mantém o curso de pedagogia baseado em competências/habilidades e a relação entre ensino e pesquisa. O curso comportava a formação comum para as séries iniciais e as habilitações em supervisão escolar, educação infantil, educação inclusiva, orientação educacional e administração escolar. Após a aprovação em 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a Unicentro encaminha a reformulação do curso para superar as habilitações, voltando-se para a valorização da/o pedagoga/o escolar, cuja base profissional é a docência. “A docência, compreendida nessa perspectiva, implica num sentido mais amplo que ultrapassa a função de ensino, submetida somente à sala de aula, pois integra também as de professor, gestor e pesquisador” (PPC, 2018, p. 10).

Importa destacar que as DCNs para o Curso de Pedagogia de 2006 representaram um avanço para a inserção da EREER no curso. A sua elaboração contou com a presença da professora e pesquisadora da área Petronilha B. Gonçalves e Silva, e sua contribuição foi

central para as relações étnico-raciais ocuparem papel relevante neste documento. O Artigo 5º dispõe que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a:

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

Assim, o documento traz a inserção das relações étnico-raciais de forma crítica, com caráter de investigação e proposição na realidade a fim de superar as desigualdades, ou seja, não basta a mera aceitação ou reconhecimento, mas é necessária a sua investigação e proposição de formas de superação. No entanto, as diretrizes mais recentes não trazem essa postura investigativa e de superação das desigualdades. As DCNs de 2006 reconheceram as relações étnico-raciais como fundamentais para entender a própria docência.

De volta ao PPC do curso, a reflexão para a sua reformulação inicia novamente em 2014 em concomitância à comemoração de 40 anos do curso. A iniciativa antecipa o debate diante das novas DCNs de 2015 e engendra discussões sobre os desafios para uma formação docente omnilateral. Em 2015 são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial, em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nas diretrizes são definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa, procedimentos a serem contemplados nas políticas, gestão, programas, cursos de formação:

Preveem em seus currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, religiosa, sexual, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimentos de medidas socioeducativas (PPC, 2017, p. 11).

As diretrizes de 2015 trazem em seu texto o termo étnico-racial em alguns momentos, como no artigo 8º sobre o egresso dos cursos de formação inicial estarem aptos a:

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, de faixas

geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidade especiais, de diversidade sexual, entre outras (DCNs, 2015, p. 8, grifos da autora).

A temática está presente nas DCNs dentro das premissas formativas dos profissionais do magistério como respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Surge como princípio formativo (formação contrária a toda forma de discriminação); no projeto de formação (questões relativas à diversidade étnico-racial como princípio de equidade; diversidade étnico-cultural de comunidades indígenas, campesinas e quilombolas no cursos de formação inicial e continuada); assegurada na Base Comum Nacional (consolidação da educação inclusiva a partir da valorização da diversidade étnico-racial); no perfil dos egressos, como na citação acima; e na estrutura e currículo dos cursos (garantia de conteúdos relacionados a diversidade étnico-racial nos cursos de formação inicial, na formação pedagógica de não-licenciados, e nos cursos de segunda licenciatura).

As diretrizes de 2015 utilizam como referencial a diversidade étnico-racial como princípio. Apesar de limites presentes nesta concepção, já que pode se restringir à celebração da diversidade e tolerância, sem levar a uma profunda compreensão das relações étnico-raciais e do racismo na sociedade, a proposta das diretrizes é favorável à educação das relações étnico-raciais ao trazer em seu texto mais de uma vez a temática. Em contraposição, as novas diretrizes lançadas em 2019, vão na direção do silenciamento da educação das relações étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2019 são definidas juntamente com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com Coelho e Coelho (2021), as competências gerais e específicas que os docentes devem desenvolver durante a formação inicial, conforme as diretrizes, desconsideram as diretrizes formuladas pelo próprio Conselho Nacional de Educação sobre a ERER:

Nenhuma delas reconhece o Racismo como um fator estruturante das relações construídas no ambiente escolar, e tampouco levam em conta seus desdobramentos na formação oferecida, seja na perpetuação de valores que reiteram as hierarquias baseadas na cor, seja no impacto que ele exerce na conformação da identidade de crianças e adolescentes (COELHO; COELHO, 2021, p. 11).

As novas diretrizes desabilitam um dos princípios presentes na LDB de 1996, relativa à formação para a cidadania, pois esta exige a apropriação de valores que ensejem princípios de igualdade, do convívio e respeito às diferenças. O silenciamento quanto ao racismo contribui para a sua perpetuação no ambiente escolar. As competências a serem desenvolvidas são as da BNCC e aquelas próprias ao professorado. Tais competências são

divididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Em cada dimensão são apresentadas habilidades e competências específicas. O termo *discriminações étnico-racial* está presente na dimensão ‘engajamento profissional’, dentro da competência *Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender*:

3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas **discriminações étnico-racial** praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (BNC-Formação, 2019, p. 19, grifos da autora).

Esse é o único momento em que o termo está presente no documento. E ainda aparece relacionado às tecnologias digitais, demonstrando que a sua importância se resume à boa convivência, ao politicamente correto. Atentar para as diferentes formas de violências física e simbólica e para as discriminações de ordem étnico-racial, ou seja, não precisa entender o que é racismo, porque existem discriminações, como elas operam na reprodução das desigualdades e da formação das identidades das crianças e jovens. Não precisa desconstruir, apenas atentar. Atentar significa prestar atenção, olhar atentamente, ou ainda, refletir, considerar sobre, e também olhar por, cuidar de. No contexto das diretrizes, atentar significa olhar para essas situações a fim de manter a coesão, a ordem, a boa convivência. Se o objetivo fosse realmente considerar a capacidade de aprender de todos os alunos, a habilidade passaria pela compreensão das desigualdades e da sua influência na dificuldade de aprender de muitos alunos e alunas.

Como afirmam Simionato e Hobold (2021), as diretrizes fazem parte de um pacote de políticas, cujo foco é o desmonte da educação pública e da formação de professores, que tomam corpo a partir dos anos 1980. São resultado do atendimento de prioridades econômicas, muitas oriundas de determinações externas, como os organismos internacionais. As diretrizes resultam da definição do papel da/o professor/a, de acordo com o modelo sustentado pelo mercado, de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital. “Nessa sociedade, o professor deve formar o cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (p. 74). Nesse sentido, a formação delineada nas diretrizes leva a uma padronização, a uma formação (des)intelectualizada e a-histórica do/a professor/a, voltada para avaliações de larga escala e ao controle.

O PPC do curso de pedagogia da Unicentro foi elaborado a partir das discussões das diretrizes de 2015, que são fruto do debate das categorias e entidades da sociedade civil e de professores, no entanto, quanto à EREER, não acompanha as discussões e conquistas mais

recentes, desconsiderando o racismo como central para o entendimento das desigualdades educacionais e para a formação da identidade docente e de alunos e alunas em toda educação básica. Vale mencionar a Deliberação CEE-PR/2006, intitulada Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual dispõe no: “Art. 1º. A presente Deliberação institui Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino no Paraná”. Ou seja, uma esta Deliberação também imputa as universidades estaduais a implementarem a EREER. O PPC do curso desconsidera tal documento.

O PPC não traz a EREER inserida nas disciplinas, a alteração ocorreu depois da sua publicação. No decorrer do documento o termo *étnico-racial* aparece em alguns momentos. Elaborei o quadro a seguir para identificar a parte em que o tema é trazido no PPC e sua especificação:

QUADRO 15: A TEMÁTICA ERER NO PPC

PPC	Especificações
Capacidades profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; • Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
Princípios do curso: Interculturalismo e inclusão como fundamentos das diferenças presentes na sociedade	Reconhecimento das diferenças para educar para a diversidade. Ideologias multiculturais. Desigualdade primordial é a de classe.
Bibliografia da disciplina Prática de Ensino de História	<ul style="list-style-type: none"> • DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004); • Cadernos temáticos do estado do Paraná sobre ERER (PARANÁ, 2005; 2006);
Atendimento à legislação vigente	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

FONTE: elabora pela autora a partir do PPC do curso de pedagogia da Unicentro.

Algumas considerações precisam ser levantadas. Primeiro, as capacidades profissionais a serem alcançadas apresentam uma concepção de investigação e proposição, ou seja, de transformação a partir da realidade, para superar exclusões. Junto com a consciência da diversidade, esta capacidade sinaliza um compromisso inicial do curso para superação de desigualdades no ambiente escolar. Porém, no decorrer no documento, não se encontra referencial e discussão alinhada com as considerações do campo de estudos da diversidade, diferença, desigualdades e ERER, de modo que, o restante do PPC não converge para a efetivação das capacidades supracitadas.

Uma segunda consideração é de que o PPC traz uma concepção bastante limitada do multiculturalismo e das diferenças. Apesar de considerar o interculturalismo como princípio do curso, junto com a inclusão, não traz uma definição do conceito, tampouco uma contextualização sobre a diferença como um marcador social relacionado à produção de identidades sociais e culturais, ou seja, de como é concebida nos estudos culturais, onde é campo teórico e de discussão:

A formação profissional do educador deve abranger o **reconhecimento** de que, na sociedade, vivem e convivem indivíduos e grupos tidos como “diferentes” e que por esta condição socialmente imposta, estes grupos tendem a serem prejudicados na sua inserção como sujeitos sociais. A educação formal **deve combater** esta situação, pois que todos, sem exceção, constituem-se em seres humanos e, por isso, têm direito a usufruírem de todos os bens produzidos pela sociedade, em iguais condições.

Reconhecer as diferenças significa **educar para a diversidade**, para que os homens possam conviver sem que os obstáculos para a sociabilidade encontrem-se na sua cor de pele, etnia, na sua deficiência (física e/ou intelectual), na sua condição sexual, gênero, idade etc.

O pedagogo¹⁰, na sua prática profissional e como cidadão, sempre enfrentará situações **em que deve conviver** com esta diversidade de pessoas, e a sua postura, especialmente como responsável por processos educativos, pode conformar o futuro individual destas pessoas, no sentido de inseri-las ou excluí-las no processo educativo. Daí a importância de que a formação intelectual adquirida no curso de Pedagogia seja, *pari passu*, uma formação humanista (PPC, 2017, p. 21, negritos da autora).

O texto possui um sentido de reconhecimento e convívio com as diferenças, apesar de falar em combate das diferenças socialmente impostas, não explicita de que forma isso poderá ser feito. A preocupação se volta para a/o futura/o professor/a ter que conviver com esta diversidade e ter o poder de excluir ou inserir estas pessoas no processo educativo. Como solução, aposta em uma formação humanista, no entanto, sem especificar como é essa formação humanista. Além disso, o PPC aponta como desigualdade primordial a ser superada a desigualdade de classe, deixando de problematizar outras formas de desigualdade tão importantes para a compreensão da realidade educacional do país, como as desigualdades de raça e gênero.

Em seguida, o PPC ressalta que a discussão sobre as diferenças não tem se preocupado em apontar os fatores ideológicos imbricados nessa temática:

A ideologia do respeito e reconhecimento às diferenças, na verdade, esconde um fato primordial, e que é de maior alcance do que estas diferenças, ou seja, **que vivemos não numa sociedade de diferentes, mas de desiguais**. Neste sentido, não podemos fugir do fato de que a diferença primordial na sociedade capitalista não está na condição de cor, etnia, gênero, deficiência etc., mas sim que esta se encontra na **condição de classe social**. Por mais que divulguem, as ideologias multiculturais não podem esconder o fato de que atualmente o capitalismo está em crise generalizada e que a miséria social é gritante. A acumulação da riqueza mundial na mão de poucos capitalistas não pode ser desprezada como fator de revolta social, que tenta ser combatido a todo o momento pelas ideologias da diferença.

Portanto, defende-se que o respeito à diferença não esconda, no curso de Pedagogia, a denúncia do abuso ideológico que vem sendo realizado na sociedade para esconder o conflito de classes, que ainda é fundante e essencial para o entendimento inclusive do preconceito e da exclusão dos diferentes. Afinal a exclusão só tem sentido numa sociedade altamente competitiva, em que aqueles que não estão qualificados para esta competição são colocados de lado, como é o caso das pessoas deficientes, idosos, índios e negros (estes últimos por constituírem os segmentos mais pobres da sociedade) (PPC, 2017, p. 22, negritos da autora).

¹⁰ Interessante destacar que o documento apresenta o pedagogo como masculino, sendo que o curso é composto por maioria massiva de um público feminino. Note-se que o termo 'homem' também é utilizado como referencial da humanidade.

A crítica às ideologias multiculturais, tecida pelo documento, generaliza todas as teorias multiculturais ao não diferenciar entre aquilo que autoras/es da área chamam de multiculturalismo neoliberal e multiculturalismo crítico, ou ainda, interculturalidade crítica. Como afirma Ana Canen (2007), importante pesquisadora da área do multiculturalismo crítico no Brasil, o termo vem sendo objeto de disputas entre aqueles que o defendem e o criticam. Isso ocorre porque as perspectivas que informam o multiculturalismo são distintas. Vão desde uma visão mais folclórica ou liberal, de valorização da pluralidade cultural, mas de redução das estratégias de trabalho para aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, datas comemorativas, festas, entre outros. As perspectivas críticas enfocam o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças.

Além disso, como afirma Canen (2007), os estudos mais recentes dos campos pós-coloniais e pós-modernos apontam para a necessidade de ir além do desafio a preconceitos e buscar na própria linguagem e na construção dos discursos, a forma como as diferenças são construídas. A interculturalidade crítica, como é definida por Catherine Walsh, remonta às lutas de resistência indígena equatoriana na década de 1980. Seu objetivo é a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico rumo à descolonização e transformação. “Señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro; una forma otra de pensamiento” (WALSH, 2007, p. 48). Ou seja, os críticos ignoram uma produção acadêmica e teórica extensa e originada dos próprios movimentos sociais.

Além disso, o PPC traz uma concepção das diferenças a partir do convívio implícito à profissão docente e ao reconhecimento das mesmas para o combate às desigualdades. No entanto, por sua discussão bastante limitada, pode ser interpretada pelo viés da mera aceitação e do convívio com as diferenças, subjacente ao multiculturalismo neoliberal. É preciso considerar também que em nenhum outro princípio definido para a formação das/os pedagogas/os pelo curso é considerada a educação das relações étnico-raciais. Trazendo uma concepção e discussão tão limitada, o PPC acaba reproduzindo a visão que se prontifica a atacar.

No princípio *A educação pública como lugar de construção do conhecimento comprometido com a transformação e a justiça social*, defende-se o fortalecimento da educação pública e a crítica às mudanças neoliberais, mas não se fala em justiça social para grupos historicamente excluídos e marginalizados do processo escolar, como negros e indígenas. No princípio *A formação como meio de fortalecimento da cidadania* não há nenhuma menção sobre como o racismo impede a efetiva cidadania da população negra, mas fala-se em educar para além da cidadania, educar para a humanização, para além da concepção do direito a ter direitos:

A cidadania para na relação entre indivíduo e sociedade, e não alcança a humanidade, fazendo com que os homens não se reconheçam na produção humana e, logo, não se vejam como parte do processo social maior, no qual estão presentes todas as possibilidades humanas construídas até o presente: possibilidades tecnológicas, de locomoção, de nutrição, de saúde, de cultura, de arte, de lazer etc. O indivíduo, por conta dos mecanismos ideológicos, não se reconhece como parte da humanidade como um todo, mas, no máximo, com sua comunidade, ou, em momentos especiais, com seu país. É devido a este entendimento (ou falta de entendimento em relação à condição humana) que se promovem os xenofobismos e outros movimentos que colocam os homens contra si, especialmente no que se refere às diferenças (vide o caso dos imigrantes africanos na Europa; os latino-americanos nos EUA etc.) (PPC, 2017, p. 25).

A discussão esquece de que para a população negra e indígena, entre outros grupos subalternizados, a questão ainda permanece em garantir seu direito a ter direitos. Ter direitos em nosso país ainda se restringe ao padrão de humano: branco, homem e rico.

Outra indicação de como a cor/raça é quase omitida totalmente pelo PPC é que na realização do questionário sobre o perfil socioeconômico das estudantes do curso, durante o período de composição do marco situacional, não foi levantada nenhuma questão sobre o pertencimento étnico-racial das alunas. Segundo o documento, o perfil das estudantes é de classe trabalhadora, com baixa renda familiar, que precisa trabalhar durante o curso, o que explica, em parte, pouco tempo dedicado ao estudo complementar. Traz-se a informação de que somente 10,4% acessaram o curso por meio de cotas (para escola pública). Considerando o total de 483 respondentes ao questionário, esse é um número bastante reduzido.

Os dados levantados na pesquisa de Oliveira (2020) sobre a raça de alunas/os ingressantes entre 2011 e 2017 na Unicentro, mostram que em sete anos a universidade recebeu 2.638 negras/os, sendo 272 pretas/os e 2.411 pardas/os, equivalente a 12,4% do total. O número de alunas/os autodeclaradas/os brancas/os foi de 11.816, equivalente a 54,6% do total. Alunas/os indígenas são ainda mais escassos, totalizando 24, ou seja, 0,1% do total. Alunas/os autodeclaradas/os amarelas/os foram 130, equivalente a 0,6% do total. As respostas omitidas são alunas/os não declarantes, com 6.863 indivíduos, equivalente a 31,7% do total. Como afirma a autora, as omissões podem indicar que as pessoas não sabem autodefinir-se na autodeclaração, ou que não consideram o recorte racial relevante, mas não se pode deixar de considerar que podem ser pessoas que não se sentem pertencentes ao ambiente acadêmico enquanto negras/os. Esse pseudo-esquecimento acaba se tornando mecanismo de práticas racistas nas instituições, atua como efeito do colonialismo e continuidade da branquitude (OLIVEIRA, 2020).

Esses dados indicam que o mecanismo das cotas sociais não é suficiente para garantir a presença e o acesso da população negra à universidade. Apesar disso, como foi possível perceber com os indicadores do relatório elaborado a partir do Endipe realizado em 2017 e 2019, o curso de pedagogia é composto por 42,3% de estudantes negras. O PPC afirma que “Quebrando o preconceito estabelecido de que quem faz pedagogia, o faz por não conseguir acessar outro curso, 88,36% dos pesquisados afirma estar no curso por opção” (2017, p. 29). Porém, como afirmam Souza, Passos e Pereira (2020), para muitos/as estudantes, acessar a universidade pode ocorrer somente em cursos de licenciatura, pois são cursos menos concorridos com aulas à noite, que permitem trabalhar e estudar. O *background* familiar influencia nessa escolha, pois ainda são cursos que possibilitam rápida inserção no mercado de trabalho, como no caso da pedagogia. Percebe-se que o PPC traz pouco arcabouço sobre a população negra e a EREER.

O próximo momento em que a EREER é presente no PPC está na bibliografia básica da disciplina de *Prática de Ensino de História*. No entanto, neste documento, o conteúdo não aparece, somente na ementa das disciplinas que se encontram isoladamente no site da Unicentro. Este é outro indicativo de que o tema só foi inserido por conta da necessidade de atender à legislação vigente, sem a necessária discussão e importância requeridas pelo mesmo.

A bibliografia relacionada à EREER se resume às DCNERER de 2004, ao Caderno Temático *História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais* de 2006, e ao *Caderno Temático: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares* de 2005, ambos publicados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. No site da Unicentro há outros dois documentos com as ementas das disciplinas, a Matriz curricular e as Ementas, porém, nenhuma traz as bibliografias indicadas. Ou seja, o PPC é o único documento que traz as bibliografias e se limita a estes documentos.

A matriz curricular do curso foi modificada, sendo as principais alterações relacionadas às disciplinas de fundamentos da educação. A matriz anterior contava com as disciplinas de fundamentos históricos da educação I e II, fundamentos sociológicos da educação I e II, fundamentos filosóficos da educação I e II. A nova matriz possui as disciplinas de fundamentos da educação I, II, III e IV, que englobam os conteúdos das disciplinas anteriormente separadas. Outra mudança foi a separação da disciplina que antes era Prática de Ensino de História e Geografia para duas disciplinas, uma para cada área. Algumas disciplinas, antes inexistentes, foram inseridas: Língua Portuguesa, no 4º ano, Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II, 4º ano.

Foram inseridas na grade curricular duas disciplinas optativas no 3º e 4º ano do curso, mas nenhuma das disciplinas se relaciona ou aborda a educação das relações étnico-raciais. Analisando as ementas das disciplinas percebe-se que o tópico “Educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena” está presente nas seguintes disciplinas:

QUADRO 16: DISCIPLINAS COM O TÓPICO ERER

Nome da disciplina	Carga horária	Ano do curso
Fundamentos da Educação III	102 h/a	3º
Fundamentos da Educação IV	170 h/a	4º
Prática de Ensino de Artes	102 h/a	1º
Prática de Ensino de Geografia	102 h/a	3º
Prática de Ensino de História	102 h/a	3º

FONTE: elaboração da autora com base nas ementas do curso

No entanto, não há nenhuma disciplina específica com a temática. Do total de 34 disciplinas obrigatórias, 5 disciplinas inserem a ERER, o que representa um percentual de aproximadamente 14%, ou seja, muito pouco pela complexidade do tema e insuficiente para permitir a transversalidade. Nas ementas das disciplinas vários temas são indicados:

QUADRO 17: EMENTAS DAS DISCIPLINAS COM ERER

Disciplina	Ementa
Fundamentos da Ed. III	Estudo histórico e reflexão filosófica sobre a educação do Brasil Colônia e Império, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico, articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes épocas. <i>Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena</i> . Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina.
Fundamentos da Ed. IV	Estudo histórico e reflexão filosófica sobre a educação do Brasil República, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico, articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes épocas. A questão dos direitos humanos no século XX. As questões da diversidade de gênero e sexualidade na sociedade. <i>Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena</i> . Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina.
Prática de Ensino de Artes	Concepções de arte e ensino de arte na formação da criança, do jovem e do adulto e do pedagogo. Currículo de arte para educação infantil e os anos iniciais do ensino

	fundamental. Teoria e práticas de ensino da arte visual, musical, teatro e dança. Planejamento interdisciplinar. <i>Educação das relações étnico-raciais, ética e estética nas culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena</i> . Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina.
Prática de Ensino de Geografia	Concepções de aprendizagem e proposições metodológicas para a construção de conceitos sobre o ensino de Geografia. Objetos do ensino de Geografia na educação básica. Organização e seleção dos conteúdos. Conceitos básicos do ensino de Geografia. Didática em Geografia. Práticas de Ensino. Análise das propostas curriculares. Educação Ambiental e ensino de Geografia. <i>Geografia e a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena</i> . Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina.
Prática de Ensino de História	Concepções de aprendizagem e proposições metodológicas para a construção de conceitos sobre o ensino de História. Objetos do ensino de História na educação básica. Organização e seleção dos conteúdos. Conceitos básicos do ensino de História. Didática em História. Práticas de Ensino. Análise das propostas curriculares. Trabalho na interface da história com as diversidades religiosas. <i>Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena</i> . Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina.

FONTE: elaborado pela autora a partir das ementas das disciplinas

Nas disciplinas de fundamentos da educação é perceptível que os conteúdos foram organizados seguindo uma lógica histórica e cronológica dos fatos, conteúdos relacionados entre si, exceto pelo conteúdo *Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena*. A impressão que fica é que o conteúdo foi inserido, mas sem a devida conexão com os demais conteúdos, ficando a cargo de cada professor/professora a sua interrelação. Isso deixa muito espaço para as escolhas individuais, já que nada é especificado, o que quer que se ensine, e no tempo que seja, será considerado suficiente. Na disciplina de fundamentos da educação IV, o tema Direitos Humanos abre uma porta, mas é insuficiente diante da complexidade das relações raciais no país. São questões dificultadoras da efetivação do currículo, principalmente levando em conta a falta de formação docente na área.

Na disciplina de Práticas de Ensino de Artes vê-se uma tentativa, mesmo que modesta, de inserir o conteúdo relacionado à própria disciplina: *Educação das relações étnico-raciais, ética e estética nas culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena*. No entanto, o conteúdo também aparece desvinculado dos demais e descontextualizado. Nas disciplinas de Práticas de Ensino de Geografia e História os conteúdos são quase todos os mesmos, com exceção de Educação Ambiental em Geografia e Diversidade Religiosa em História. Em

Geografia, não houve a preocupação de modificar o nome do conteúdo, que permaneceu com o termo ‘ensino de história’, o que demonstra o lugar que o mesmo ocupa na concepção de quem elaborou tal ementa. Em História o conteúdo Diversidade Religiosa também pode abrir uma porta interessante para o conteúdo ERER, no entanto, não pode se restringir a ele.

De forma geral, as ementas analisadas deixam o entendimento de que o tema da educação das relações étnico-raciais foi inserido de forma aligeirada, sem a devida discussão e elaboração necessária para que os conteúdos fossem relacionados, deixando muito à cargo da/do docente. Como demonstraram as outras pesquisas analisadas pelo levantamento de dados, no capítulo 2 desta pesquisa, o conteúdo aparece de forma descontextualizada e desconexa do restante do currículo. Isso, pode-se dizer com segurança, é resultado de um currículo centrado na branquitude, elaborado por pessoas brancas e que reproduzem os próprios privilégios. O privilégio é também não ter que pensar em raça, em educação das relações étnico-raciais, tratando o tema como secundário. Trata-se as relações étnico-raciais como um problema dos negros e não da sociedade em geral.

Ao inserir a ERER dentre tantos outros conteúdos, não é possível garantir que a mesma será abordada com a atenção que requer um assunto fulcral como este para garantir boas práticas em sala de aula, capazes de atingir a todos os alunos e alunas. A carga horária das disciplinas, considerando a gama de conteúdo das ementas, dificilmente será suficiente para abordar todos os temas de forma satisfatória.

Posso concluir que, a mudança na grade curricular, apesar de demonstrar certo avanço, mesmo ocorrendo em 2018, ou seja, 15 anos após a promulgação da Lei 10.639/03, possui pouca garantia de aplicabilidade da forma como está colocada. O tema foi inserido como uma tentativa, por quem estava à frente do processo de reelaboração da grade curricular, de inseri-lo, no entanto, ainda insuficiente. Além disso, esbarra-se em concepções que colocam a ERER como secundária, como a defesa de que o curso de Pedagogia, por ser muito amplo em seus campos de atuação, não consegue abordar todas as temáticas que são pertinentes. Também não houve discussão ou formação para/com o corpo docente da instituição. Nenhum/nenhuma dos/das professores/as entrevistados/as afirmaram possuir formação ou conhecimento aprofundado sobre o tema. Todos/todas alegam conhecer a sua importância, do que tratam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, de forma geral, no entanto, sem conhece-la em profundidade.

Voltando ao PPC, a última parte do documento é referente ao atendimento à legislação em vigor para a educação:

o Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - *Campus* Universitário Santa Cruz (DEPED/G), observa

como e diretrizes básicas para a formação de pedagogas/os tendo em vista as relações entre educação, cidadania e Direitos Humanos, a seguinte legislação:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990),
- Estatuto do Idoso (Lei n. 10741/2003),
- Metas presentes no Plano Nacional de Educação referente ao combate à discriminação e desigualdade de gênero,
- Lei da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental,
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. (PPC, 2017, p. 97).

Com o título *Educação indígena e relações étnico-raciais* o PPC traz a DCNERER de 2004 e suas disposições no Artigo 2º sobre a formação de professores, que devem contemplar “orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação” visando a “educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnico do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” garantindo-se “reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, asiáticas, europeias”. Em seguida, traz a definição do Art. 3º sobre como deverá ocorrer a EREER e o estudo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira:

[...] será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (PPC, 2017, p. 103).

Sem discussão sobre como serão cumpridas as determinações no excerto, segue com a citação do § 4º do Art. 3º que determina sobre a produção de conhecimento articulado ao ensino:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (PPC, 2017, p. 103).

Novamente, o documento não faz nenhuma discussão sobre como isso será garantido ou realizado no curso. Segue para o que possibilita o Art. 4º das DCNERER (2004):

estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a

finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (PPC, 2017, p. 103).

Nesse momento também não é tecida nenhuma discussão sobre o excerto. O documento passa sem discussão para o tema da educação indígena, sobre as escolas indígenas no estado do Paraná e as etnias existentes no estado. Sobre a educação indígena, o documento traz uma contextualização sobre o processo de tentativas de integração e colonização dos povos indígenas por meio da educação formal. Ainda assim, isso ocorre de forma breve e traz uma definição em um parágrafo do que se entende por educação escolar indígena. Isso é tudo! Fica bastante nítido que o tema ERER foi inserido tão somente para, como se diz, ‘para inglês ver’, ou seja, apenas para ‘atender’ à legislação, no entanto, sem a preocupação mínima de como isso poderia acontecer, sem a intenção de colocar a ERER como parte efetiva da formação do curso.

A análise do PPC do curso de Pedagogia da Unicentro converge para as análises efetuadas por outras pesquisas. Assim como identificou Ferreira (2013), o PPC incorpora os textos legais sobre ERER, mas não a incorpora como eixo formador, apenas em algumas disciplinas. Costa (2017) analisou o PPC de oito instituições e constatou, com exceção de uma universidade, o tema de forma desarticulada, com poucas disciplinas trazendo discussões sobre os fundamentos históricos e políticos que fundamentam as relações étnico-raciais. O PPC do curso de Pedagogia da Unicentro reforça o grupo das instituições de ensino superior que inserem a temática como mais um adendo, algo que fazem para cumprir a legislação.

Nesse contexto, pode-se concluir que o currículo do curso de pedagogia, analisado por meio do PPC, demonstra a adoção de um viés marcadamente eurocêntrico. Como disorro melhor no artigo *Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma Pluriversidade* (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 5):

O eurocentrismo do pensamento moderno-colonial parte do desperdício de experiências, como afirma Santos (2009; 2010), o ocidente abandona experiências que, mesmo fazendo parte de locais privilegiados pelo pensamento ocidental, foram simplesmente esquecidas porque não se adequam aos objetivos imperialistas e ocidentalistas; e também daqueles saberes que foram tornados invisíveis e totalmente suprimidos porque fazem parte do mundo colonial. Tomar distância desse conhecimento e de sua razão indolente é necessário, sem desconsiderar suas ricas contribuições, mas assumindo que existem problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Essa distância leva a uma aproximação com versões subalternas, silenciadas e marginalizadas de modernidade e racionalidade, tanto ocidentais como não ocidentais (SANTOS, 2010).

O conhecimento eurocêntrico, produzido nos centros acadêmicos do Norte global, validam o que é considerado conhecimento, quais grupos são capazes de produzi-lo, quais conhecimentos são legítimos para serem representados nos currículos. Esse conhecimento é construído no contexto colonial e seu fundamento está na hierarquização dos modos de conhecer e explicar a realidade. Apesar do curso de pedagogia afirmar adotar uma perspectiva crítica, ainda reproduz os cânones, adotando uma racionalidade e um discurso que não considera efetivamente grupos subalternizados. Neste caso, esses grupos continuam excluídos das universidades, não só fisicamente, mas pelo silenciamento dos seus conhecimentos nos currículos.

5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO: UMA MUDANÇA FORMAL

Neste capítulo apresento as entrevistas, realizadas com professoras/es e alunas do curso de pedagogia da Unicentro de Guarapuava, além de relatar as experiências que tive no momento em que participei de três aulas do curso no campus Santa Cruz-Guarapuava e no curso de educação do campo, também ofertado pela Unicentro. A partir das entrevistas é possível analisar como vem ocorrendo a implementação da EREER no curso de pedagogia, ou melhor, como não está ocorrendo.

5.1 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram utilizadas nesta pesquisa por serem uma ferramenta mais aberta que os questionários e por possibilitarem um diálogo mais fluído entre entrevistadora e entrevistados/as. Considerei que as entrevistas me permitiriam entender melhor a complexidade relativa à inserção da EREER no curso de Pedagogia da Unicentro, campus Santa Cruz. Assim, as entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, nos anos de 2022 e 2023, com duração entre 20 a 60 minutos, aproximadamente. A maioria das entrevistas foi realizada por videoconferência.

Concordo com Ferreira (2014, p.169) quando o autor afirma servir a “entrevista como forma de captar discursivamente, com profundidade simbólica e densidade narrativa, os respectivos pontos de vista sobre determinadas práticas, experiências e/ou interações”. Porém, considerando a entrevista como um *entre-ver* de tais domínios, nunca tocando na realidade objetiva, mas nas realidades subjetivas e discursivas que os medeiam.

Ferreira (2014) fala sobre a entrevista de tipo compreensivo, a qual supõe um saber-fazer mais pessoal que estandardizado, considerando o próprio envolvimento da entrevistadora durante a pesquisa em um terreno concreto. Essa concepção parte do pressuposto de que a entrevista já não pode ser considerada uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de dados. A entrevista é considerada como uma *composição* (social e discursiva), a duas ou mais vozes, em um diálogo recíproco diante das posições ocupadas na situação específica de entrevistado/a e entrevistador/a. Abre-se um “campo de possibilidade de *improvisação* substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas” (p. 171). A improvisação, porém, não é anárquica, mas sim preparada, informada e controlada.

Foi esse movimento de improvisação que tentei deixar orientar as conversas com as/os professoras/es e alunas. Com o desenrolar das entrevistas a própria pesquisa foi direcionada para uma perspectiva diferente da inicial. Como irei explicar melhor, o curso de licenciatura em pedagogia do campo surgiu como uma interessante possibilidade para pesquisar sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto da Unicentro.

Conversei com o coordenador do curso de pedagogia, campus Guarapuava, com o coordenador do curso de licenciatura em pedagogia do campo, coordenador anterior do curso de Guarapuava, e professor da turma da pedagogia do campo. Conversei com professoras e professores que ministram disciplinas com a temática da Lei 10.639/03, como destacado no quadro das ementas. Alguns/algumas docentes não responderam ao pedido de entrevista. O quadro abaixo indica o nome, a idade, a cor/raça autoatribuída, e a formação de cada docente.

QUADRO 18: DOCENTES ENTREVISTADOS/AS

Nome	Idade	Cor/raça	Formação
Pedro	44 anos	Branco	Doutorado em Educação
Carlos	47 anos	Branco	Doutorado em Educação
Flávio	36 anos	Pardo	Doutorado em História
Camila	53 anos	Branca	Doutorado em Educação
Miguel	40 anos	Branco	Mestrado em Educação (Graduação em Ped. da Terra)
Fernando	40 anos	Branco	Doutorado em Educação Escolar

Além das entrevistas, participei de uma aula no 3º ano de pedagogia, campus Guarapuava, no ano de 2022, em que as estagiárias apresentaram uma discussão sobre o tema, e em uma aula ministrada pelo próprio professor da disciplina sobre o tema no 3º ano, em 2023. Fui convidada para participar pelo professor da disciplina. Na turma de pedagogia do campo, fui convidada para participar em uma tarde com uma aula sobre currículo e eurocentrismo, o qual foi tema da minha pesquisa de mestrado, oportunidade em que pude conhecer melhor as alunas e alunos e o projeto em si. Conversei com algumas alunas dos cursos, especificamente, duas alunas do campus Guarapuava e duas alunas do curso de pedagogia do campo. O quadro abaixo traz uma relação das alunas entrevistadas, tanto no curso de pedagogia do campo quanto no curso de pedagogia Campus Santa Cruz.

QUADRO 19: ALUNAS ENTREVISTADAS

Nome	Idade	Cor/raça	Atuação profissional/movimentos sociais	Curso
Ivone	49 anos	Negra	Ativista no contexto do MST	Pedagogia do campo
Valéria/Naiã		Negra	Ativista e liderança do Movimento Quilombola	Pedagogia do Campo
Flávia	36 anos	Negra	Psicóloga	Pedagogia Campus Santa Cruz
Sara	21 anos	Branca	Estudante	Pedagogia Campus Santa Cruz

As alunas com as quais conversei são envolvidas direta ou indiretamente com a temática ERER e, por isso, considerei importante conversar com elas, o que de fato contribuiu muito para a pesquisa. Chama atenção que somente um professor entrevistado se autoidentifica como pardo, as/os demais são brancas/os, o que já demonstra que a maioria das/os professoras/es do departamento de pedagogia é composto por brancas/os. Isso aponta para a necessidade da adoção de cotas raciais para o ingresso de professoras/es negras/os nas instituições de ensino superior. Já as alunas são maioria negra, somente uma aluna branca participou da pesquisa por demonstrar interesse pela temática.

A seguir trago os resultados das entrevistas, iniciando com as conversas com os dois coordenadores de curso.

5.2 O CURSO PRECISA ATENDER A MUITAS DEMANDAS

A primeira entrevista ocorreu em outubro de 2021 com o atual coordenador do curso de Pedagogia, campus Guarapuava. Minha intenção foi entender a mudança nas ementas das disciplinas que passaram a inserir o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O professor Pedro¹¹ iniciou as atividades como coordenador do curso de Pedagogia após as reformulações. Atua no ensino superior desde 2001, inicialmente como professor do departamento de Filosofia, atuando no curso de Pedagogia com as disciplinas de Filosofia da Educação. Na Educação Básica atuou por 1 ano no Ensino Médio da rede pública e dois anos na rede privada. No momento, Pedro atua como coordenador do curso, além de ministrar as

¹¹ Foram usados pseudônimos.

disciplinas de Fundamentos da Educação, com foco na Filosofia da Educação. Também ministra a disciplina optativa de Educação e Sexualidade.

Antes de iniciar propriamente o diálogo sobre a entrevista com o professor Pedro, uma situação que chamou minha atenção merece ser apontada. Quando cheguei no departamento de pedagogia para conversar com Pedro, o vice coordenador do curso estava na sala, em uma mesa no canto. O professor Pedro, com quem falei desde o princípio, disse que o vice era o mais envolvido nas questões pedagógicas do curso, ele próprio ficava mais responsável pelas questões administrativas. Perguntou se o vice coordenador, aqui vamos chamá-lo de Lucas, gostaria ele mesmo de participar da entrevista e falou a temática da pesquisa. Mas o professor Lucas respondeu, demonstrando seu pouco interesse na temática, dizendo que no curso não havia nenhuma disciplina que tratasse sobre o tema. Então o professor Pedro o lembrou das disciplinas que inserem a temática, mas o professor Lucas respondeu que não estava à par dessa discussão e a entrevista seguiu com o professor Pedro.

Desta forma, o professor Lucas reconhece que não há disciplinas específicas sobre a temática ERER, mas essa ausência não é problematizada em sua fala. Isso demonstra o racismo epistêmico, como afirma Kilomba (2008), o qual confere lugar de fala ao branco em espaços privilegiados de produção do conhecimento como as universidades. Assim como, epistemicídio, na definição de Carneiro (2005), com a produção da indulgência cultural da população negra, a qual é definida como incapaz de produzir conhecimentos válidos e também de aprender, é invalidada como sujeito cognoscente.

Iniciei a conversa perguntando ao professor sobre seu conhecimento acerca da Lei 10.639/03 e da 11.645/08, e se ele já havia realizado algum trabalho com os/as alunos/as envolvendo o tema. O seu conhecimento, disse ele, é geral, ou seja, sabe da existência da lei e da sua importância, mas não se ateu à sua leitura ou estudo. Quanto à possíveis práticas em sala de aula, afirmou negativamente.

Sobre como ocorreu a inserção da temática nas ementas de algumas disciplinas do curso, Pedro disse que como não estava na coordenação nesse período não saberia responder. Mas que enquanto professor do departamento, desde 2017, não lembra de ter participado de nenhuma discussão. O professor frisou que os professores do curso são muito bem preparados, a maioria com doutorado, e que são capazes de trabalhar com a temática. Principalmente na disciplina de prática de ensino de história, pois o professor é formado em História e com certeza realiza esse trabalho, porque possui envolvimento com temas correlatos. O mesmo professor que me convidou para participar das suas aulas.

Perguntei se o professor Pedro considera que as/os alunas/os estão sendo preparados para atuar na educação das relações étnico-raciais. Afirmou acreditar que sim, pois os/as

professores/as possuem muito compromisso, embora precise considerar a amplitude da formação da/o pedagoga/o. Segundo ele, o curso não consegue dar conta totalmente de todas as temáticas necessárias, por exemplo, gostariam de inserir a educação ambiental, considerada muito importante, mas não foi possível dentro das disciplinas obrigatórias. A alternativa que encontraram foi inseri-la dentre as optativas. O curso precisa atender a muitas demandas e nem sempre é possível diante da carga horária.

Além disso, Pedro afirmou que a formação oferecida às/aos alunos/as é no sentido de possibilitar uma visão crítica da realidade, portanto, eles/elas já saem do curso com uma visão diferente da sociedade sob os pontos de vista sociais, das desigualdades, por exemplo.

Sobre outras medidas e ações que o departamento de pedagogia tenha desempenhado a fim de implementar a EREER, o professor respondeu negativamente. Citou exemplos em que ocorrem discussões e ações envolvendo outros grupos como indígenas e educação do campo, como o curso de pedagogia indígena e o curso de educação do campo.

Quanto à existência de ações promovidas pela universidade, Pedro disse que é difícil saber isso sobre a totalidade de cursos existentes, mas que dentro da sua experiência não participou ou teve conhecimento de palestras, cursos etc.

A pergunta final foi sobre a sua perspectiva diante dos possíveis avanços e desafios para a implementação da EREER no curso de pedagogia. Como avanço Pedro citou a inserção do tema nas ementas do curso e como desafio a própria questão da amplitude da formação da/o pedagoga/o.

5.3 O MAIOR IMPEDITIVO É COLOCAR ESSA QUESTÃO COMO FUNDAMENTAL

Após a conversa com o professor Pedro conversei com o coordenador anterior do curso, o professor Carlos, pois ele estava na coordenação no período da modificação curricular. O professor Carlos é homem branco, com 47 anos, doutor em educação. Carlos tem se dedicado, nos últimos anos, a pesquisas relacionadas à teoria decolonial, em temas como eurocentrismo e currículo, o conceito de modernidade, entre outros na mesma vertente. Atua na Unicentro desde 2008, esteve na coordenação do curso de pedagogia em 2017 e 2018, e na coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação em 2019 e 2020.

Iniciamos falando sobre o conhecimento dele sobre a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Para ele o conhecimento das leis é uma obrigação do ofício de professor, além disso, se aproximou mais dessa área ao orientar trabalhos de conclusão de curso e de mestrado relacionados à educação das relações étnico-raciais. Perguntei então se o professor trabalha

ou já realizou atividades relativas às leis nas disciplinas que ministra. O professor contou que não trabalha especificamente com as leis, mas sim com a temática das mesmas. Por exemplo, no curso de pedagogia do campo, trabalhou com o conceito de colonialidade, onde a questão racial esteve muito presente, tendo em vista o público atendido pelo curso, quilombolas e participantes do movimento sem-terra. Os/as alunos/as fariam um seminário sobre a questão racial e quilombola em breve. O professor trabalha com a questão racial nas disciplinas de Sociologia 2, que no presente se chama Fundamentos da Educação.

Quando eu era aluna do curso minha turma teve aula de Sociologia 2 com o professor Carlos. Na época ele trouxe o livro em quadrinhos de Gilberto Freyre, Casa Grande e Senzala, fizemos a leitura de partes específicas e ele explicou a visão romântica da constituição racial brasileira, que apaga os processos de violência e racismo ao longo da história. Explicou brevemente sobre o mito da democracia racial e introduziu o trabalho de Florestan Fernandes ao desmistificar essa concepção. Relembrando hoje, penso que foi momento muito importante na minha formação e definição das pesquisas que realizei na graduação, mestrado e doutorado. Pois, apesar de participar da iniciação científica, orientada por outra professora, cujo foco era a comunidade quilombola Paiol de Telha, a visão da era totalmente diferente, pois percebia-se os quilombolas como sujeitos objeto de estudo.

Perguntei ao professor como foi a inserção das leis nas ementas de algumas disciplinas, se houve resistências e discussões. Carlos não possui uma visão de todo o processo de mudança porque o mesmo iniciou em 2014, ano em que não estava na instituição, durante sua coordenação o processo foi finalizado. O trecho a seguir trata sobre a inserção do tema no curso:

“[...] para ser bem objetivo e sem prolixidade né na verdade a discussão sobre essa questão não teve, não existe essa discussão [...] então a questão de incorporar a lei no PPC é algo que se faz burocraticamente, temos que colocar em algumas ementas. Nessa época o Júlio não tava também no departamento, tava na UEL, [...] é o cara que mais defendia essa questão [...] então assim na verdade eu como chefe de departamento, por exemplo, eu também não chamei ninguém especificamente para falar sobre isso, enfim, também aí é uma autocrítica né que se pode fazer, que se deve fazer [...]”

A fala do professor Carlos é bastante direta e resume como foi e como ainda está ocorrendo a inserção da temática no curso, como uma coisa a mais, uma discussão a mais que só está presente pela obrigatoriedade das leis. O professor Júlio, citado por ele e por vários outros/as professores/as nas entrevistas, era o único professor negro do departamento e o único a pesquisar sobre a temática. Inclusive foi fundamental na minha formação durante o mestrado, pois ministrava a disciplina obrigatória da linha de pesquisa de Cultura. Então a

responsabilidade recai totalmente sobre a pessoa negra, como se a discussão étnico-racial só interessasse aos negros. Desconsiderando o racismo como algo estrutural.

Como o professor Pedro disse, os professores e professoras do curso não participaram de nenhuma formação sobre o tema. A fala de Carlos contradiz a opinião do atual coordenador de que o corpo docente está preparado para atuar frente à educação das relações étnico-raciais e também de que as alunas e alunos estão sendo formados para esse trabalho.

Sobre considerar se as diretrizes para EREER foram implementadas no curso, o professor Carlos respondeu, com toda sua sinceridade, que na sua radicalidade não. Embora o tema esteja presente em algumas ementas não se pode considerar que foi implementada, apesar de não significar que alguns/algumas professores/as não trabalham com ele, mas o caso não é esse, pois o trabalho deve ser mais amplo. O tema é inserido nas ementas em disciplinas que não são específicas, e como disse o professor “o cavalo que tem muitos donos morre de fome”, ou seja, são tantos conteúdos que muitos acabam não sendo trabalhos em sua totalidade e profundidade.

Perguntei em seguida se o professor considera que as alunas/os estão sendo formadas/os para trabalhar com a EREER. O professor disse que não, pois existe a desculpa de que o/a pedagogo/a precisa aprender muitas coisas, o que de fato é verdade, mas acaba justificando a omissão. Carlos contou uma experiência que teve visitando o Centro de Esportes Unificados (CEU), no bairro Jardim das Américas. Para ele a cidade de Guarapuava é um exemplo de *apartheid*, pois nesse bairro é possível ver de muito longe o centro da cidade com os prédios, sendo um bairro distante do centro e isolado. Neste bairro a maioria das pessoas é negra. Como Carlos apontou, é comum ouvir comentários questionando onde estão as pessoas negras de Guarapuava, usualmente utilizados para contestar cotas ou a própria EREER. Também compartilhei minha experiência com o *apartheid* guarapuavano ao trabalhar em uma escola de periferia e outra escola central. Na periferia alguns poucos alunos e alunas brancos estudavam, já na central, o cenário era o oposto.

Essa é a realidade perceptível em todas as escolas. Na própria Unicentro, o número de estudante negros/as é bastante reduzido. A Unicentro não utiliza o sistema de cotas raciais. O único meio de acessar a universidade por cotas é para alunos/as da escola pública. Ao ignorar tal contexto, formam-se profissionais com uma concepção de aluno/a universal, mesmo que se tenha ouvido falar das diferenças entre os/as alunos/as, não se sabe ao certo o significado das diferenças. Não se compreende como a cor/raça é determinante para a definição da jornada escolar. A desigualdade de classe social é a que recebe maior atenção. Ainda assim, muitas vezes, a superação da dualidade no ensino é condicionada à mera

transmissão de conteúdo para as classes ‘dominadas’. A categoria classe não é suficiente para compreender o cenário de desigualdades.

O maior desafio para a implementação da lei, para Carlos, é colocar a questão como estrutural, pois a maior dificuldade é quando não se vê a temática como importante ou que ela tem importância, por exemplo, o professor nunca viu uma formação ou discussão sobre racismo no departamento. As discussões ocorridas durante as reuniões do grupo são burocráticas, envolvem questões do cotidiano do curso e esses temas são deixados de lado. “O maior impeditivo ou o maior desafio, enfim, é colocar essa questão como uma questão fundamental. São poucos professores que tratam esse tema de forma pontual” (Professor Carlos).

Sobre possíveis avanços que possam ser considerados no curso para implementação da legislação, o professor Carlos afirmou que não vê avanços significativos, mas não pode afirmar que não houve nenhuma discussão de forma pontual pelos professores. Mas que, pelo seu conhecimento do corpo docente, não vê a possibilidade de avanços quanto à qualidade e quantidade que deveria ter o assunto. Apesar de que, cada nova turma é um processo que se inicia novamente, não pode ter segurança sobre a ocorrência da reflexão necessária para que a formação ofertada seja aprimorada, por isso não ousa afirmar que houve avanços.

Pedi a Carlos que me falasse mais sobre o *apartheid* perceptível em Guarapuava e se está relacionada à omissão sobre relações étnico-raciais na universidade. A cidade é popularmente conhecida por seu perfil conservador, onde as mesmas famílias comandam a região desde a sua origem. São duas famílias que se revezam no controle político, além de manterem o domínio econômico, por isso popularmente ouve-se o termo coronelismo para definir a cidade. Para Carlos, o passado histórico da cidade determina, de certa forma, a cidade extremamente desigual e racista, temática relevante para ele desde o início de sua participação como orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unicentro. Mas essa não pode ser considerada a principal causa:

[...] se a gente levar em conta que a gente é um ser total, assim, que a gente é um ser subjetivo, ser social, que tudo que acontece com a gente tem a ver com o nosso interior e com o que acontece fora da gente, então claro que essa vivência em uma cidade racista de certa forma pode, mas ao mesmo tempo o curso de pedagogia, a universidade, também são críticos sobre isso, não tem dúvida, mas eu ainda acho que a questão da cidade é menor dentro do departamento. Vamos dizer assim, eu acho que o que mais prevalece mesmo é a não centralidade do tema mesmo para os próprios professores nas suas pesquisas, nas suas preocupações, então se eu for olhar hoje no departamento não tem ninguém que desenvolve pesquisa sobre racismo [...] (Carlos).

Em Guarapuava, assim como é comum em outras cidades do sul brasileiro, muitos pensam ser europeus, superiores aos indígenas e negros porque seus antepassados vieram de países europeus. Ainda hoje, no museu de Guarapuava, é contada uma história sobre um passado glorioso em que o Visconde de Guarapuava, com sua perspicácia e determinação, investiu na cidade para que fossem construídos pontos importantes como as primeiras casas, comércios, igrejas, mercados. Vejam que homem maravilhoso e bondoso, ele cedeu o trabalho dos seus escravizados para prestarem esses trabalhos! E mais, ele foi o dono de um escravizado, do qual ninguém lembra o nome, responsável por deter conhecimentos sobre construção de casas em material de alvenaria, o qual ele trouxe do seu continente consigo e utilizou para construir as primeiras edificações da cidade. O Visconde, homem tão generoso, permitia que este homem, durante as noites de lua cheia e aos domingos, trabalhasse para outras pessoas para que pudesse guardar uma certa quantia, com a qual ele comprou sua alforria. Mas a história oficial apagou a atuação do escravizado que construiu as primeiras casas e lojas da cidade, só se prestam homenagens ao Visconde.

A Unicentro não poderia ficar incólume a esse histórico. Em outubro de 2022 a Unicentro, junto com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), foi atuada extrajudicialmente pela Defensoria Pública do Estado do Paraná, por serem as duas únicas universidades estaduais a não adotarem o sistema de cotas raciais em seus vestibulares. A Defensoria obteve a promessa de adoção das cotas em 2023 na Unioeste e 2024 na Unicentro. A Unioeste aprovou a reserva de vagas de 20% para candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos. A Unicentro aprovou a reserva mínima de 5% das vagas do vestibular e SISU (Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação). A própria Defensoria demonstrou insatisfação com a quantidade de vagas oferecidas pela Unicentro. A ideia de que existem poucos negros em Guarapuava é muito arraigada e pode ser utilizada como desculpa para ofertar poucas vagas, já que, supostamente, não haveria procura.

O professor Carlos compartilhou sobre o processo de implementação de cotas raciais na seleção do mestrado e doutorado em educação na Unicentro, direcionado por ele e mais dois professores, em 2019 e 2020, quando ele estava na coordenação do programa. A resistência, nas palavras dele, foi brutal, o racismo se mostrou brutal e se escondeu em falas do tipo “não adianta colocar cotas porque também precisamos pensar em como esses alunos irão conseguir se manter no curso”. Não conseguiram nenhum apoio dentro do PPGE ou da reitoria e pró reitoria, foi um processo muito desgastante e que fazem com que Carlos se sinta odiado dentro da reitoria e pró reitoria. Foi preciso apresentar um estudo da legislação e normativas da própria Unicentro que demonstravam a possibilidade de inserir as cotas:

[...] é horrível assim porque a ideia é essa mesma, nós não estamos preparados para receber pessoas negras, basicamente é isso. Teve uma reunião que eu falei, qual que é a diferença de orientar um branco e um negro, [...] eu tive que falar isso numa reunião do PPGE. Qual que é a diferença de você orientar uma pessoa que anda com as duas pernas e uma que anda com cadeira de rodas?

Atualmente o programa possui alunos africanos e surdos, mas ainda faltam candidatos, como na seleção de 2021, em que o professor Carlos abriu vaga somente para aluno de cotas raciais e não teve inscritos. Um levantamento de junho de 2020 realizado pela Liga de Ciência Preta Brasileira mostra que, dentre os alunos de pós-graduação, 2,7% são pretos, 2% são amarelos, menos de 0,5% é indígena e 82,7% são brancos.

O racismo estrutural ficou bastante evidente para Carlos durante todo o processo, porque além de enfrentar a resistência de membros do corpo docente do programa, enfrentou a resistência da pró-reitoria e reitoria da universidade:

[...] você tem que dizer o básico, assim, aí todo mundo fica preocupado: mas como que a gente vai receber essas pessoas? Aí na última reunião [...] eu tive que ouvir de uma professora, falando como se não houvesse surdos dentro do programa, a pessoa nem sabe que tem aluno surdo no programa, que já tem um monte de alunos surdos e africano também. E são pessoas dentro do nosso departamento, então, quer dizer, se reproduz isso no PPGE imagine dentro da pedagogia. Gente inclusive que já lidou com quilombola, é incompreensível sabe, porque na verdade quando você lida com esse povo como objeto, isto é, um objeto da minha pesquisa, então o importante é a minha pesquisa, então depois falam que racismo estrutural não existe [...].

Robin Diangelo (2018) afirma que a concepção que a maioria das pessoas brancas possuem sobre o racismo é de que ele só é praticado na forma de “atos intencionais de discriminação racial cometidos por indivíduos antiéticos” (p. 31), e como não se veem como pessoas más, logo, não se veem como racistas. Assim, não entendem o racismo como um sistema complexo e interligado. Veem a si mesmas como merecedoras, e até mesmo dignas, de ter muito mais que as pessoas de cor, então, investem em um sistema que está a seu serviço. Todas as atitudes de defesa buscam manter o *status quo* racial. Não saber como lidar com ‘essas pessoas’ esconde-se em não querer lidar com ‘essas pessoas’, para não ter que pensar sobre o Outro, sendo ele a representação do perigo, a encarnação do medo do Outro e o desejo de manter as coisas como estão, a seu favor.

Segundo o professor, a violência advinda da reitoria foi grande, fazendo ele se sentir odiado naquele círculo. “E aí a raiva que eles tinham quando a gente simulava que eles eram racistas, aí é o ódio total, eu fui muito xingado, muito violentado, [...] a violência vem da reitoria muito forte” (professor Carlos). Como afirma Diangelo (2018), um dos maiores

temores sociais de uma pessoa branca é ouvir que algo que fez ou disse é racialmente problemático, porque como a visão do racismo é limitada a ações violentas e explícitas, somente uma pessoa imoral pode ser racista. Mas o racismo, tanto quanto o sexismo e outras formas de opressão:

Se dá quando o preconceito de um grupo social é apoiado pela autoridade legal e pelo controle institucional. Essa autoridade e esse controle transformam os preconceitos individuais em um sistema abrangente que deixa de depender das boas intenções dos atores sociais; eles se transformam no padrão da sociedade e passam a ser automaticamente reproduzidos. O racismo é um sistema. (DIANGELO, 2018, p. 44-45)

Convém destacar que a reitoria e pró-reitora da Unicentro é formada por homens brancos de classe média. A violência da resistência que o professor Carlos vivenciou é resultado de uma branquitude que não quer permitir aquilo que poderia desestabilizar a sua superioridade. Indivíduos de cor e de outros grupos subalternizados, podem gerar uma tensão que questiona o lugar naturalizado pelo branco.

Silvio Almeida (2019) diferencia o racismo pela concepção individualista, institucional e estrutural. Na concepção individualista, o racismo é um ato individual ou de um grupo e é visto como uma patologia ou anormalidade a ser combatida no campo jurídico. O racismo, ainda que possa ocorrer de forma indireta, manifesta-se principalmente na forma direta, o que torna essa concepção bastante limitada. A discriminação direta é definida pelo autor como repúdio ostensivo, quando há intenção clara de discriminar, motivado pela condição racial. Já a discriminação indireta ocorre quando a situação específica de grupos minoritários é ignorada, ou quando são impostas regras de “neutralidade racial” – *colorblindness* – sem levar em conta a existência de diferenças sociais significativas entre os grupos.

Na concepção institucional, o racismo não se resume a ações individuais, mas é entendido como resultado do funcionamento das instituições, que atuam de forma a conferir privilégios e desvantagens com base na raça. Como Almeida explica, as forças sociais, dentre as quais o Estado, se materializam nas instituições:

A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes à vida social. Entenda-se *absorver* como *normalizar*, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão a ação dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam *sujeitos*, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das

decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências. (ALMEIDA, 2019, p. 26)

Assim, as instituições se comportam como a soma das normas e padrões sociais que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultantes das lutas e conflitos pelo controle do poder social. A desigualdade racial, nessa concepção, não é apenas fruto de ações individualizadas, mas porque as instituições são hegemônicas por grupos raciais que utilizam mecanismos a fim de assegurar seus interesses e privilégios. A manutenção desse poder requer a imposição de regras, normas de condutas e modos de racionalidade que afirmam a naturalidade e normalidade da dominação de um grupo racial sobre outros. São estabelecidos parâmetros discriminatórios com base na raça para assegurar a dominação racial.

A cultura, os padrões estéticos e práticas de poder de um grupo tornam-se o horizonte civilizatório da sociedade, portanto, tudo que difere das normas e padrões é excluído ou inferiorizado. Como Almeida explica, o domínio de homens brancos em instituições públicas e privadas – como reitorias de universidades e direções de empresas - depende de regras e padrões que determinam isso como natural e dificultem a ascensão de mulheres e/ou negros/as a esses cargos, além da inexistência de espaços onde se discutam as desigualdades, naturalizando o domínio dos homens brancos nestes espaços.

No entanto, os conflitos existentes dentro e fora das instituições, podem gerar desestabilizações no seu modo de operar e ocasionar alterações, pois para se manterem estáveis, as instituições precisam contemplar as demandas e interesses de grupos que não estão no controle. Um exemplo dessa mudança são as políticas de ação afirmativa, cujo objetivo inicial é aumentar a representatividade de pessoas negras nestes espaços e alterar a lógica discriminatória nas instituições.

A compreensão do racismo institucional representou grande avanço, pois permite avançar da concepção individualista e entendê-lo a partir da dimensão do poder como um elemento constitutivo das relações raciais. A concepção do racismo estrutural engloba a compreensão do racismo institucional e de que “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Assim, se as instituições produzem padrões e normas a fim de privilegiar determinado grupo em detrimento de outros, é porque a própria sociedade está construída sobre alicerces discriminatórios, esse racismo é reproduzido pelas instituições. A única forma de uma instituição não reproduzir esses mecanismos é atuando de forma antirracista, implementando práticas de equalização das discriminações.

As instituições que não tratem as discriminações de maneira ativa e como um problema, facilmente reproduzirão esses mecanismos como se fossem naturais. A Unicentro reproduz essa dinâmica ao não adotar políticas para enfrentar esse problema como algo que a constitui. A concepção que prevalece institucionalmente é a do racismo individual e direto. Isso permite a permanência da branquitude como lugar de vantagem estrutural, ou seja, um lugar a partir do qual o/a branco/a vê a si mesmo, ao outro, a sociedade e um conjunto de práticas culturais não nomeadas, as quais, asseguram a normalidade do seu privilégio como se fosse algo de direito.

Para Diangelo (2018), dizer que a branquitude é uma localização de vantagem estrutural é reconhecer que ser branco é estar em uma posição privilegiada dentro da sociedade e de suas instituições. “Os brancos controlam todas as maiores instituições da sociedade e determinam as políticas e práticas segundo as quais os outros devem viver” (p. 51). Um conceito que centraliza o racismo e a branquitude como um sistema de dominação política, econômica e social abrangente é de supremacia branca. A supremacia branca não se resume às pessoas brancas individualmente ou a grupos radicais, como *skinheads*.

A supremacia branca é relevante quando olhamos para a história de países que sofreram com a colonização, como o Brasil. A supremacia branca é uma narrativa construída sobre a ideia da existência de hierarquias raciais, com objetivo de afirmar o direito natural do branco em matar, saquear, violentar e destruir a vida e a cultura de populações do mundo inteiro. Hoje a supremacia branca opera conferindo o poder econômico, social e político ao branco, tornando ‘natural’ a sua superioridade.

O racismo, a branquitude e a supremacia branca são estruturas abrangentes e que são difíceis de destruir – não impossíveis – porque estão construídas sobre ideologias às quais somos condicionados desde o nascimento. “As ideologias são a estrutura mediante a qual aprendemos a interpretar, entender e dar sentido à existência social” (DIANGELO, 2018, p. 45). São reforçadas diariamente pela mídia, escolas, discursos políticos, filmes, publicidade, palavras, frases etc. Exemplos de ideologias incluem o individualismo, a superioridade do capitalismo como sistema econômico, a democracia como sistema político, o consumismo como estilo de vida e a meritocracia. Assim, torna-se fácil culpabilizar a própria pessoa pelo seu fracasso como falta de esforço pessoal.

No Brasil uma das principais ideologias, quando o assunto é racial, é a democracia racial. Uma falsa ideia vendida como verdadeira globalmente e que ainda perdura, apesar de já ter sido desmentida. Ainda é utilizada como forma de negar as desigualdades raciais e justificar o fracasso e a pobreza pelo individualismo e a meritocracia. Por isso que o racismo é estrutural, porque se assenta em ideologias fortemente reproduzidas e que sustentam não

somente as ações individuais de cada um/a, mas as instituições e as formas de sociabilidade existentes. E assim, a supremacia branca nunca é reconhecida, pois muito do seu poder e durabilidade se deve à sua invisibilidade, isso a protege do exame e a mantém em seu lugar:

A supremacia branca descreve a cultura em que vivemos – uma cultura que posiciona os brancos e tudo o que se associa a eles (a branquitude) como ideal. Supremacia branca é muito mais que a ideia de que os brancos são superiores às pessoas de cor; é a premissa mais profunda que apoia essa ideia – a definição dos brancos como a norma ou o padrão do humano, e as pessoas de cor como um desvio da norma. (DIANGELO, 2018, p. 58)

Por isso, nomear a supremacia branca é muito importante, assim o sistema de dominação se torna visível e a mudança é alterada para as pessoas brancas, pois o problema racial é, primeiramente, seu. Quando a nomeamos temos que desafiar nossa própria cumplicidade e nosso investimento no racismo. Como nos beneficiamos a vida toda dessa estrutura? Como contribuir para a sua alteração em nosso dia a dia?

A fala do professor Carlos deixou visível a política de embranquecimento existente dentro da universidade, pois a resistência às ações afirmativas e à implementação efetiva da EREER demonstra a existência de uma ideia subjacente de que o padrão é a brancura. O ser humano padrão a frequentar os espaços universitários é branco, essa é a ideia latente inclusive na defesa de que o curso de pedagogia precisa atender a muitas demandas, que a formação da/o pedagoga/o é muito ampla etc.

A brancura como padrão se revela também na organização curricular das disciplinas do curso, pois a discussão sobre as relações étnico-raciais é ‘visitada’ de vez em quando, em momentos específicos e restritos a poucas datas e disciplinas. No restante do ano, das discussões e conteúdos, a brancura assume o lugar central sem ser questionada, é naturalizada. Quero dizer com isso que o conhecimento compartilhado é na hegemonia construído em alicerces eurocêntricos e da branquitude.

Finalizando minha conversa com o professor Carlos, ele me falou que dentro da universidade e do curso de Pedagogia existem outras formas de resistência operando, como o Laboratório de Educação do Campo, o Laboratório de Educação Indígena, o próprio curso de Pedagogia Indígena que é ofertado na comunidade de Rio das Cobras, próximo a Guarapuava, e o curso de Pedagogia em Educação do Campo. O professor me convidou para conhecer melhor este último curso, por ser o coordenador. Em outra ocasião, ele me convidou para fazer uma fala sobre currículo e eurocentrismo durante uma tarde para os/as alunos/as do curso. A seguir relato sobre essa experiência e um pouco sobre o curso em questão.

5.4 O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO ABAYOMI MARIAS

O curso de Pedagogia Abayomi Marias, assim denominado pelas alunas e alunos, iniciou as aulas de forma remota em 2021, período em contexto pandêmico. O curso teve o objetivo de formar 50 educadores oriundos dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária e de comunidades quilombolas para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em diversos contextos. O curso é vinculado ao Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI) e ao Departamento de Pedagogia da Unicentro. Conta com parceria com diversos órgãos nacionais, como Incra, Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), além do MST e comunidades quilombolas do Paraná. Sobre a organização do curso, consta no seu endereço eletrônico:

A oferta será realizada em regime de alternância, uma metodologia educacional organizada em dois tempos de aprendizagem distintos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), com o propósito de explicitar a relação da formação com a vida do campo, especialmente, nos tempos-comunidade não só na escola, mas em processos de formação, em espaços da própria comunidade, contribuindo para compreender a luta pela terra e pela vida no campo na perspectiva da agroecologia, o papel da educação nesse processo e a necessidade de organização coletiva (EDUCAÇÃO DO CAMPO, UNICENTRO, 2020).

Assim, o curso seguiu com o regime de alternância, sendo o público constituído tanto por pessoas já atuantes em escolas de assentamentos e acampamentos, quanto por pessoas com formação em outras áreas ou sem ensino superior. O regime de alternância permite a participação também dentro das atividades do próprio movimento sem-terra ou quilombola. A turma teve alunas/os quilombolas e de acampamento/assentamentos. Sendo que, o curso estava aprovado desde 2017 e, em março de 2018, foi realizado o processo seletivo diferenciado, em maio do mesmo ano foram realizadas as matrículas das/os alunas/os. Mas o cenário político, marcado por cortes no financiamento da educação, atrasou o repasse dos recursos financeiros para execução do curso, repasse que só se efetivou em julho de 2020. Devido à demora de início do curso e da desistência de alguns alunos/as, foi realizado novo processo seletivo.

No ano de 2021 o curso foi oferecido de forma remota diante do cenário mundial de Covid-19. No início de 2022 o curso passou para o formato presencial, com 27 alunas/os sendo alojados na Fundação Rureco, pelo período de duração do TU. Além das disciplinas comuns ao curso de pedagogia, o curso conta com algumas disciplinas específicas:

Quadro 20: DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO

Disciplina	Carga horária
Análise e produção de material didático para escolas do campo I e II	68h cada
Capitalismo, questão agrária e movimentos sociais	68h
Construção social da infância	68h
Currículos da Educação Básica	136h
Didática da linguagem I, II e III	34h e 68h
Didática da Matemática I, II, III e IV	34h e 68h
Didática das Ciências da Natureza I, II, III e IV	34h e 68h
Didática das Ciências Humanas I, II, III e IV	34h e 68h
Didática e epistemologia	68h
Educação do Campo, Cultura camponesa e agroecologia	68h
Educação popular e movimentos sociais	36h
Introdução à educação do campo e a escola do campo	68h
Seminário integrado I, II, III e IV	34h

FONTE: elaborado pela autora com base na grade curricular do curso.

Além dessas disciplinas específicas, o curso possui as disciplinas comuns ao curso de pedagogia regular, como estágio supervisionado, com a diferença de possuir uma disciplina de estágio em escolas do campo, além de estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Também possui disciplinas de fundamentos filosóficos e fundamentos históricos da educação, sociologia da educação, introdução à pedagogia, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, linguagem e ensino, pesquisa em ensino, metodologias de pesquisa em educação, planejamento e avaliação, políticas e legislação da educação básica, e psicologia da educação. Notei que as disciplinas comuns com o curso de pedagogia regular seguem a grade anterior à última reformulação do curso, a mesma que eu cursei. Além disso, essas disciplinas tiveram sua carga horária reduzida para dar espaço a disciplinas específicas à educação do campo.

Apesar de ser um curso frequentado por alunas/os quilombolas, as disciplinas focam na educação do campo e no movimento da educação do campo, específicos do movimento sem-terra. As ementas das disciplinas não citam a educação quilombola ou movimento quilombola. Embora a educação quilombola também ocorra em escolas consideradas do campo, elas possuem especificidades próprias. No caso da comunidade Paiol de Telha, de onde partem as alunas/os quilombolas do curso, as escolas que as crianças e jovens frequentam ficam na Colônia Vitória, Entre Rios. São escolas do campo, mas que não

possuem características de escolas do campo. Algo que também contribui para a marginalização desses alunos/as nas escolas.

Fui convidada pelo professor Carlos para fazer uma fala durante uma tarde de aula na Fundação Rureco. A aula durou cerca de 2 horas, intercalando momentos de fala minha e do professor, além das participações das alunas/os do curso. Minha fala foi sobre o tema que desenvolvi no mestrado, “Eurocentrismo e currículo, possibilidades e pensamentos Outros a partir dos movimentos sociais”. A disciplina era sobre currículos e falei sobre o currículo tradicional, do movimento da escola nova, tecnicista, crítico e pós-crítico, e de que forma o eurocentrismo e a centralidade na perspectiva branca dominam esses currículos. Depois falei sobre as experiências dentro dos movimentos sociais, como o movimento sem-terra e quilombola, em que são construídos currículos a partir das necessidades das comunidades. O professor contribuía durante minha fala e os/as alunos/as comentavam situações que vivenciaram em sala de aula. Foi um momento de muitas trocas de conhecimento, pois o que pesquisei sobre os movimentos sociais, eles e elas vivenciavam no cotidiano. A foto abaixo deixa perceptível como a turma é crítica e compartilha de outras narrativas.



Depois desse primeiro momento da aula, seguimos para o café da tarde, organizado pelos próprios alunos e alunas. A aula continuou com o professor Carlos. No final da tarde tive a oportunidade de conhecer o setor de saúde dentro do curso, organizado e cuidado pela senhora Ivone, a qual produz vários medicamentos à base de ervas e com técnicas ancestrais. A seguir relato sobre a nossa conversa, breve durante aquela tarde, mas que continuou em outro momento.

5.5 A PRESENÇA DO PRETO VELHO NAS AULAS CAUSA ESTRANHAMENTO

Antes de descrever nossa conversa, trago algumas considerações sobre o Setor de Saúde, criado no curso, a partir do artigo publicado por algumas alunas envolvidas no setor e um professor. O Setor de Saúde e Bem-Estar faz parte das Equipes de Trabalho, que surgem a partir das demandas da turma, são elas: Secretaria, Memória, Comunicação e Cultura, Finanças, Ciranda e Infraestrutura. “São grupos que realizam tarefas cotidianas tanto da manutenção quanto de outras tarefas pedagógicas e organizativas” (MELO, et. al., 2023, p. 5). O Setor de Saúde já existe dentro do MST desde 1998 e se refere ao contexto de cuidados, baseados na medicina popular, com os coletivos de lutadores e lutadoras da reforma agrária. É um modelo de saúde que considera o ser humano como ser integral, um organismo sistêmico, que privilegia não somente o curar, mas principalmente prevenir, oposto, portanto, ao modelo hegemônico de biomedicina tradicional.

O Setor de Saúde criado dentro do curso Abayomi Marias é a primeira iniciativa como essa em um curso coordenado pelo MST. Seu objetivo é “a manutenção da saúde e bem-estar dos estudantes, educadores e trabalhadores do curso, prezando pela promoção de um ambiente equilibrado e que proporcione o acesso, aconselhamento e atendimento preventivo e, quando se dá a necessidade, curativos” (MELO, et. al.; 2023, p. 6). A própria Ivone assim relata seu envolvimento e seu papel no setor:

Eu sou uma das pioneiras do setor dentro da pedagogia do Campo da turma Abayomi Marias, devido a longa caminhada de aprendizagem e vivência que trago de dentro do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) sinto muito realizada por desenvolver esse trabalho e a cada momento de vivência na coletividade, eu acarreto mais conhecimento e dinamismo, mais os atendimentos e a forma de abordar assuntos de diálogo entre a coletividade, observando as necessidades e demandas do espaço e de pessoas (MELO, et. al.; 2023, p. 13).

Ivone consegue colocar em prática os saberes e conhecimentos que construiu ao longo de vários anos de estudo e dedicação à saúde de forma integral. Em seus 15 anos de ocupação com o MST ela mesma enfrentou doenças como depressão e fibromialgia, as quais aprendeu a tratar com a medicina popular. Iniciou fazendo curso pelo movimento e entrou para o Setor de Saúde no acampamento. Nesse curso aprendeu sobre mais de 150 tipos de ervas medicinais com a perspectiva homeopática. Começou o curso de Enfermagem pela Unioeste, curso próprio do MST em parceria com o PRONERA, que ainda pretende finalizar. Quando soube das inscrições para o curso de Pedagogia, ela se interessou porque já mantinha esse desejo. Então trouxe o tema do setor de saúde para o curso.

Ivone entende que a educação pode andar junto com o conhecimento das ervas medicinais e com a saúde alternativa. Relata que um desejo que possui como futura educadora, é fazer um trabalho interdisciplinar entre educação e saúde alternativa. Sua concepção de educação é muito mais ampla do que a tradicional e hegemônica, ao considerar o ser humano como totalidade mente-corpo. O espaço do Setor de Saúde no curso procura ser um local de acolhimento e cuidado com todos e todas. Existem fichas com dados de todas/os do curso, com informações sobre problemas de saúde. Na primeira etapa presencial todas/os receberam remédios, como chás e tinturas, direcionados a essas necessidades particulares. O uso dos chás, tinturas e outras formas de consumo na medicina popular leva em conta o saber historicamente acumulado sobre o uso das plantas e fontes naturais de manutenção da saúde (MELO, et. al.; 2023).

As alunas/os e professores/as são estimulados a ingerir chás e fazer uso das tinturas, além disso, o setor atua na formação de educadores/as do campo quanto ao conhecimento das ervas medicinais, pois estas ficam em exposição na sala do setor e podem ser visitadas por todas/o para aprender por meio do diálogo. “De fato, ao longo das etapas percebe-se claramente que há uma forma de apropriação da Turma Abayomi Marias com relação às ervas medicinais, o crescimento dos conhecimentos e adoção de preparo com chás, tinturas e outras formas, ampliando a autonomia da turma” (MELO, et. al.; 2023, p. 16).

Outra preocupação do Setor é aprimorar a alimentação saudável, superando os alimentos industrializados, a fim de promover o bem-estar. “Assim o setor reforçava a importância de termos legumes, folhas, sucos naturais, consumirmos frutas frescas, porque ajuda no nosso bem-estar (Depoimento de Marlete)” (MELO, et. al.; 2023, p. 15). Considera-se, portanto, a integralidade da saúde e bem-estar humanos entre corpo e mente saudáveis.

As intervenções do setor durante as aulas também são mencionadas como ferramentas importantes para manter um ambiente de estudo mais saudável, visto que as aulas ocorriam o dia todo e o cansaço logo batia. A preocupação do setor é com a saúde vinculada à finalidade

do curso, ao ensino-aprendizagem. Quando esse cansaço batia, as intervenções se realizavam com alongamentos e movimentações que também atuavam como educativas. Esses momentos eram importantes porque proporcionavam que as alunas e alunos “pudessem conhecer formas de lidar com o corpo em momentos de cansaço e tensão, com exercícios aplicados no momento das aulas e que poderiam ser reproduzidos em suas comunidades, em casa e, claro, futuramente, como educadoras e educadores em suas salas de aula nas escolas do campo” (MELO, et. al.; 2023, p. 19).

O Tempo Esporte e Lazer, organizado pelo setor, com atividades ao ar livre e jogos coletivos, geravam momentos de diversão e descontração. As brincadeiras propostas eram um resgate das brincadeiras de infância e serviam para aproximar o grupo, visto que as relações interpessoais são muito importantes diante do formato do curso, que aproxima mais as/os alunas/os. Além desses momentos contribuírem para as relações interpessoais e para a diversão, incrementavam o repertório de jogos e brincadeiras que poderiam ser colocadas em prática futuramente nas escolas do campo. “Novamente podemos perceber que há relações intrínsecas entre as atividades do Setor de Saúde e a formação acadêmica e profissional, ou seja, o que ocorre é uma concepção integral de formação, que não se restringe aos espaços formais da sala de aula, mas em todos os tempos e espaços na formação em Alternância” (MELO, et. al.; 2023, p. 20).

Ivone se responsabiliza pela manutenção do setor, participa das reuniões do coletivo e realiza vendas dos produtos elaborados no setor para manter os cuidados com o grupo. Assim, o formato do curso permite que sejam entrelaçadas várias formas de conhecimento, construídos na prática cotidiana ao longo de muitos anos por sujeitos que, na maioria dos espaços, não são considerados como produtores de conhecimento. A atuação do setor de saúde, e de outros como o setor de Ciranda, responsável pelo atendimento às crianças que acompanham suas mães, traz o potencial contra-hegemônico dos movimentos sociais, especificamente do MST, para dentro da universidade.

Perguntei à Ivone se as relações étnico-raciais são debatidas em aula pelas/os professoras/es. Ela ressaltou a importância que a participação dos/das quilombolas tem na turma, pois nas anteriores não havia a sua participação de forma tão incisiva. Mas, segundo ela, os/as professores/as falam sobre raça e racismo de forma superficial, ou seja, não houve aprofundamento sobre o tema. Ela lembrou que a presença da imagem do Preto Velho nas aulas causou estranhamento no início, pois na organização do espaço são inseridos artefatos e objetos que remetem à cultura tanto do MST quanto dos/das quilombolas. Por ser elemento presente na religiosidade quilombola, e pelo preconceito envolvido com elementos das

religiões afro-brasileiras, causou discussão no grupo. A cor do jaleco também foi fator de bastante discussão.

Geralmente o jaleco é confeccionado na cor branca, mas no grupo isso levou ao debate da escolha dessa cor. São discussões suscitadas pela convivência entre diferentes grupos, o MST, mesmo atuando como politicamente contra-hegemônico, não pressupõe uma consciência racial forte como no movimento quilombola. São discussões engendradas pelos/as próprios/as alunos/as, frequentemente inexistentes nos cursos de pedagogia em que a maioria das alunas é branca. Essa diversidade de sujeitos na universidade tem enorme potencial de transformação. Mas a maioria das discussões sobre raça e racismo são levantadas pelos/as próprios/as alunos/as. Mesmo em um curso voltado para pessoas historicamente alijadas do seu direito de existir, que remete à terra, a raça não é eixo central, apesar de que, não se pode entender expropriação do território sem entender o seu viés racial. A narrativa adotada pelo curso também é do materialismo, embora seja menos ortodoxo, porque se volta para sujeitos diferentes dos tradicionalmente pensados pelo marxismo, a raça não é central para entender e transformar as relações de poder e dominação.

A seguir, trago o relato da conversa com outra aluna do curso, mas de origem do movimento quilombola.

5.6 A UNIVERSIDADE SEMPRE FOI UM ESPAÇO DE PODER, NÓS LUTAMOS POR ESTE ESPAÇO

Valéria se auto identifica, pela cor da pele, como mulher parda, mas pela sua luta e por seus antepassados se vê como mulher negra. Vou chamar ela pelo seu nome artístico, Naiã, o qual foi escolhido para ela no grupo Kundumbalê, é uma palavra de origem iorubá e significa “princesa da transformação”. O grupo artístico foi criado por um grupo de jovens da comunidade quilombola Paiol de Telha, cuja história de luta pelo reconhecimento dos seus direitos pela terra foi relatada anteriormente. O grupo realizava apresentações culturais e artísticas como teatros, dança, música. Mas como muitos membros do grupo saíram da comunidade, ele se transformou no Coletivo Artístico Paiol das Artes, o qual engloba atividades mais amplas, que buscam envolver toda a comunidade. Algumas dessas atividades são o turismo cultural, a formação dos jovens, palestras, cursos para as mulheres, como panificação.

Naiã é descendente direta dos negros escravizados herdeiros das terras de Fundão. Mora no assentamento da Colônia Socorro desde 1998 e hoje é mãe de dois filhos. Sua atuação na comunidade é forte, é vice-coordenadora do assentamento e segunda secretária da

Associação para o Desenvolvimento Rural da Comunidade Quilombola Paiol de Telha. Essa atuação envolve a luta para garantir que a comunidade tenha acesso aos direitos que possuem, pois como ela disse, existem muitas políticas públicas direcionadas aos quilombolas que muitas vezes nem chegam até eles. Ela citou como, durante a pandemia de Covid-19, atuou para garantir que todos/as tivessem acesso à vacinação e ao auxílio financeiro oferecido pelo governo. Está sempre envolvida com os procedimentos para fazer a documentação pessoal que muitas pessoas da comunidade não possuem e com a garantia de benefícios, como bolsa família e aposentadorias.

Várias pesquisas vêm apontando o papel desenvolvido pelas mulheres nas comunidades quilombolas. Selma S. Dealdina, intelectual quilombola, afirma a descendência dessas mulheres:

Historicamente, seguimos passos que vêm de longe, iniciados com Dandara dos Palmares, Anástacia, Aqaltune, Zeferina, Acotirene, Tereza de Benguela, Maria Aranha, Zacimba Gaba e tantas outras mulheres importantes para a continuidade da luta nos dias atuais. Essas são legítimas representantes da luta das mulheres negras pela liberdade de seu povo. Elas almejavam não somente a liberdade, mas também uma sociedade livre de opressão e racismo, desafiando as estruturas machistas vigentes em diferentes períodos históricos e estimulando uma série de levantes populares no Brasil (DEALDINA, 2020, p. 40).

Assim como tantas outras mulheres quilombolas, Naiã atua como referência e liderança na comunidade. As mulheres quilombolas, como afirma Dealdina (2020), desenvolvem não apenas papel de resistência na luta pelos direitos das comunidades, mas atuam como guardiãs das tradições da cultura afro-brasileira, na transmissão e preservação das tradições locais, nos modos de ser e fazer próprios quilombolas: “na manipulação das ervas medicinais, no artesanato, na agricultura, na culinária e nas festas. São as mulheres quilombolas que desempenham um papel central, estabelecendo vínculos de solidariedade e transmitindo experiências” (p. 41). As tradições e conhecimentos, tradicionais e científicos, são transmitidos oralmente pelas mulheres geração após geração, criando nesses espaços território fértil para a produção de novos saberes e conhecimentos, muito além da lógica de conhecimento dominante.

Naiã lembra de como, durante a pandemia de Covid-19, a comunidade, por meio do Paiol das Artes, se reinventou. Como não era possível ter as visitas que geravam renda na comunidade, resolveram apostar na produção e comercialização, via internet, de produtos como verduras, legumes, frutas, temperos, geleias, queijos, pães e bolos etc. É Naiã, junto com as outras duas alunas da comunidade que também fazem o curso de educação do campo,

que se responsabilizam por levantar o rol de produtos disponíveis na comunidade, lançar as informações nas redes sociais e gerar os pedidos, além de coletar e entregar em domicílios na cidade de Guarapuava. Mas quando as alunas estão no Tempo Universidade, as vendas não acontecem. Os/as mais velhos/as têm dificuldade com as tecnologias e, poucos/poucas têm acesso à internet e computadores.

Ela também lembra das cem famílias que estão instaladas no território, recentemente recuperado pela comunidade, localizado em Reserva do Iguaçu. Esse território equivale a cerca de 50% do território a que têm direito e se localiza no antigo Fundão. As famílias estão sem muita estrutura, sem luz e água encanada, tudo está em processo de construção. Naiã diz que ajuda como pode devido à distância. Além disso, o próprio curso de educação do campo é fruto das pressões do movimento sem-terra, como lembra Naiã. Ele estava previsto para acontecer desde 2017 e, com as mudanças de governo, foi preciso muita pressão e resistência do movimento para conseguir a sua efetivação.

Como afirma Gomes (2019), os movimentos sociais tentam atingir o alvo comum de superação do capitalismo global, do racismo, do patriarcado, da colonização, das discriminações e opressões. Esses movimentos, em específico o movimento negro e movimento quilombola, representam um tipo de subjetividade desestabilizadora “que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo e para a construção de políticas radicais de igualdade racial” (p. 147). Essa subjetividade desestabilizadora se fundamenta no sofrimento humano causado pela escravidão moderna e diferentes formas de racismo, patriarcado, desigualdades e opressão.

Esses movimentos sociais apontam para a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e a transformação. Assim se origina, a partir das experiências e corpos para além da academia, o que Catherine Walsh (2007) denomina de interculturalidade crítica. É elaborada a partir das lutas e resistências dos movimentos negros e indígenas, reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos ou nas perspectivas da modernidade, pois não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento. Com isso, os movimentos realizam uma descolonização epistêmica, possível a partir de alguns critérios necessários:

1. [...] requer fazer ver que o conhecimento tem valor, cor, gênero e lugar de origem e, por isso, o lugar a partir do qual se pensa tem importância.
2. [...] requer a recuperação, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, mas também requer um questionamento da temporalidade e localidade associada com eles, que sempre os mantiveram como “saberes” e não “conhecimentos”.
- 3 [...] não deve partir simplesmente de relacionar conhecimentos (ancestrais, ocidentais, orientais) entendidos como blocos ou

entidades claramente identificados e acabados, mas sim em contribuições críticas a novos processos de intervenção intelectual, na criação de conhecimentos e modos de pensar que cruzem fronteiras (WALSH, 2007, p. 4, trad. livre).

Pelo seu envolvimento com o movimento indígena equatoriano, Walsh consegue sintetizar a atuação dos movimentos indígenas e negros como questionadores da lógica dominante que os coloca como inferiores. Atuam ativamente na luta e conquista pelo seu reconhecimento e por direitos, assim constroem uma prática política que é pedagógica, pois ensina não apenas aos seus, mas a toda a população. A universidade pode ser espaço privilegiado para essa troca entre conhecimentos. Naiã fala várias vezes que são elas que recorrentemente levantam a questão racial e de gênero nas aulas, os/as professores/as não possuem muito domínio sobre o tema, mas sempre deixam o espaço aberto para elas. “Me encontrei no curso porque [vejo] tudo que já fazíamos na comunidade, mas com a teoria temos o olhar mais amplo” (Naiã).

Por isso ela reafirma a importância de quilombolas nos espaços como as universidades, que sempre foram espaços de poder, os quais eles lutam para ocupar. Cita o exemplo de vários jovens da comunidade que estão fazendo outros cursos ou já se formaram, como advogados, psicólogos, historiadores. É muito importante para os/as quilombolas buscarem a teoria nesses espaços, que por muito tempo foram negados a eles/elas. Naiã afirma que não se viam lá dentro, que havia muito preconceito contra quilombolas e assentados. Com as cotas conseguem ocupar mais esses espaços, mas ainda têm muita dificuldade para se manter ali. Mas, quando conseguem permanecer, levam a luta, a resistência, a questão agrária e a religiosa para dentro dos espaços de poder.

Naiã afirma que sempre procuram levar para as disciplinas a sua realidade. Me contou sobre um trabalho que apresentaram, no retorno ao Tempo Universidade, um projeto sobre as águas da comunidade aplicado com as crianças. Quando retornam do Tempo Comunidade, a turma participa de seminários onde falam sobre as demandas das comunidades, as dificuldades e conquistas. Na disciplina de Didática da Epistemologia, apresentaram uma oficina sobre Maculelê. Além disso, o próprio nome da turma, Abayomi Marias, foi escolhido porque Abayomi significa encontro precioso. Essa movimentação é feita pelas alunas, segundo Naiã, a maioria dos/as professores/as não têm domínio sobre educação quilombola e relações raciais, sendo que muitas vezes perguntam para elas sobre certos assuntos.

Toda a formação política de Naiã e sua percepção sobre o processo de luta da comunidade e dos negros e negras se forjou na própria luta, envolvida junto com seus pais desde pequena, nas reuniões e reivindicações que faziam na comunidade. “Se dependesse da

escola, a gente nunca teria essa consciência” (Naiã). Nas escolas que frequentaram, em Entre Rios, sempre passaram por situações de preconceito, pois não eram lembrados como quilombolas, mas sim como as crianças e adolescentes do assentamento. Assim, ocultando a sua verdadeira história e identidade, as escolas contribuíram para a manutenção de uma visão negativa e inferior deles/delas. “Muitos jovens foram afetados por isso”. Muitos jovens acabam deixando a comunidade. A experiência de Naiã com a escola não foi boa, mas na comunidade ela aprendeu, a partir da oralidade dos/das mais velhos/velhas, a sua história, a importância da sua luta e resistência.

Sobre o papel da escola e da formação de professores/as, Naiã acredita que os cursos de formação não trazem a especificidade da criança negra, branca, gorda, mas sim de uma criança no geral. O/a professor/a não consegue olhar para a criança em específico que está à sua frente, além de levar o seu próprio preconceito para sala de aula. A formação continuada, defende Naiã, deve ser ofertada a esses/essas profissionais que estão sendo formados sem a preparação adequada para as diversidades. Muitos/as professores/as os procuram na comunidade porque não sabem como fazer esse trabalho. Eles/elas precisam ter um olhar mais sensível para as crianças e adultos com os quais estão trabalhando. A/o aluna/o precisa reconhecer esse/essa professor/a como aberto, deve saber ser crítico/a e lutar pelos direitos. O/a professor/a é quem pode mediar essa construção, pois em casa nem sempre isso ocorre.

Assim, Naiã defende uma educação libertadora, pois a educação não acontece somente dentro dos muros escolares, mas em todos os espaços. Se refere ao trabalho a partir de palavras geradoras da vivência das crianças. São elas que irão direcionar o brincar, o fazer, o se relacionar. Exemplifica: “ao trabalhar com a importância do Sol, eu vou levar a criança para sentir o sol, ver o sol, não vou ensinar somente com desenhos”. A sua crítica se refere à uma educação bancária, com mero depósito de informações, onde a criança não é o centro do planejamento. A educação popular, baseada nos ensinamentos de Paulo Freire, faz uma crítica e busca a superação desse modelo:

Na educação bancária, que é o verdadeiro oposto da pedagogia libertadora, homens e mulheres, meninos e meninas, são espectadores, o marco ideológico é adaptá-los à realidade. Com o ato de depositar o conhecimento no outro, não há saber porque o saber se constrói na relação com o mundo e com os outros. Em busca da preservação de determinado saber e cultura, não há saber verdadeiro. Se funda na absolutização da ignorância do outro, e a palavra é apenas sonoridade sem sua força transformadora. A tônica é essa de narrar, falar da realidade como algo estático, fragmentado e alheio à realidade dos educandos (RIBEIRO; MELO, 2019, p. 47).

Já a educação libertadora tem como pressuposto o diálogo entre professor/a e alunos/as, sendo ambos considerados/as como sujeitos epistêmicos. Ninguém é detentor/a do conhecimento de forma estanque, professor/a e aluno/a estão aprendendo em relação de dialogicidade constante. A verdade, em Freire, se encontra no devir do diálogo, não é posse de ninguém: “[...] o verdadeiro é uma busca e não um resultado, que o verdadeiro é um processo, que o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-lo e alcançá-lo através do diálogo, através de rupturas [...]” (FREIRE, FAUNDEZ; 1985, p. 23). Aí se encontra a potencialidade da educação pensada e realizada a partir dos movimentos sociais: a superação do conhecimento como um corpo fragmentado e alheio à própria vida. É uma educação como prática política, libertadora.

Minha conversa com Naiã me mostrou aquilo que eu conhecia por meio das teorias, mas que ela e a comunidade vivenciam diariamente, empenhando-se na transformação radical do modo de pensar e ser moderno-colonial, na construção de um pensamento Outro e de uma prática política e pedagógica libertadora.

Também tive a oportunidade de participar de duas aulas no curso de pedagogia, dessa vez ofertado em Guarapuava, com a grade curricular ‘tradicional’. Em seguida trago o relato dessa experiência.

5.7 AS CRIANÇAS JÁ DEVERIAM VIR DA FAMÍLIA SEM RACISMO E A ESCOLA NÃO DEVERIA FAZER ESSE PAPEL

Quando conversei com o professor Flávio (36 anos, pardo), responsável pelas disciplinas de Prática de Ensino de História e Prática de Ensino de Geografia, ele me convidou para assistir a uma aula que seria ministrada por duas estagiárias já formadas no curso de pedagogia, participantes de monitoria nas disciplinas do professor. Segundo Flávio, ele apresentou para elas uma lista de conteúdos que ainda seriam trabalhados e a escolha delas foi o tema educação das relações étnico-raciais. A aula ocorreu à noite no dia 03 de março de 2022 e durou cerca de uma hora e trinta minutos. As estagiárias utilizaram slides, vídeos, reportagens e data show.

A aula iniciou com a breve apresentação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Em seguida, foram apresentadas duas reportagens com casos de professores afastados de sala de aula por trabalhar com religiões afro-brasileiras. As reportagens foram utilizadas para discutir sobre a existência da cultura eurocêntrica na escola, pois quando se trabalha com religiões de origem cristã não existe esse tipo de reação.

Uma aluna comentou que entende o ‘estranhamento’ dessas famílias por esse assunto ser diferente e que isso não deveria ser ensinado na escola porque as crianças já deveriam vir de casa sem o racismo, sem o preconceito. Não deveria ser papel da escola ensinar esses temas. A resposta de uma das estagiárias foi de que as famílias não estão preparadas para dar esse tipo de informação, para criar as filhas e filhos de forma não racista e sem preconceito, portanto, não podemos ficar esperando essa solução. Destacou ainda que a escola é racista e eurocêntrica.

Diangelo (2018) explica que o binário bom/mau tornou quase impossível falar sobre racismo com pessoas brancas, porque a concepção que temos é de que somente pessoas mal intencionadas podem ser racistas, logo, como sou uma pessoa boa, não posso ser considerada racista. O racismo também é entendido somente pela perspectiva visível e direta, não como algo estrutural e inconsciente. A autora dividiu as pessoas brancas com as quais fala sobre racismo em duas categorias gerais, pois usam as mesmas posições baseadas no binário bom/mau. O primeiro conjunto se vincula ao daltonismo: “Eu não vejo cor e/ou raça não tem sentido para mim, logo, sou imune ao racismo”. O segundo conjunto afirma valorizar a diversidade: “Conheço pessoas de cor e/ou tenho proximidade com pessoas de cor, e/ou tenho simpatia por pessoas de cor; portanto, estou livre de racismo” (p. 102). Essas alegações não precisam fazer sentido e servem para afirmar a pessoa como boa e imune ao racismo.

Essa relação de si mesmo com o binômio bom/mau, considerando que a maioria das pessoas não se considera como má, pode ser relacionada ao que Bento (2002) fala sobre o desejo da autopreservação. Pois somente pessoas más podem ser racistas, assim se auto protegem de ser racistas, o que torna possível considerar que somente pessoas negras têm raça, já que a branquitude é, assim, invisibilizada. Isso tira a responsabilidade própria com relação ao racismo e sustenta o silenciamento e a omissão, reforçando a branquitude.

Uma das afirmativas daltônicas recorrentes citadas por Diangelo é: “Meus pais eram/não eram racistas, então é por isso que não sou racista”. A concepção de racismo é de racismo como *intolerância consciente*, sendo um racista alguém que não consegue tolerar, nem ao menos ver uma pessoa de cor. Essa afirmação demonstra que a pessoa não tem conhecimento de como acontece o processo de socialização e de que aprendemos desde muito pequenos, por meio de diversas interações culturais, a hierarquizar as pessoas:

Os pais de determinada pessoa podem ter dito que não eram preconceituosos e, com isso, negado seu preconceito. Eles podem ter dito a seus filhos para não serem preconceituosos, com o resultado disso sendo os filhos, como os pais, negarem o próprio preconceito. Os pais podem ter esperado e acreditam sinceramente que estavam educando filhos não preconceituosos,

mas não podemos ensinar humanos a não terem preconceito algum. [...] Muitos de nós ensinamos nossos filhos apenas a não admitirem o preconceito. Um pai treinando um filho a não dizer certas coisas abertamente racistas está ensinando à criança autocensura e não a examinar as mensagens raciais profundamente entranhadas que todos nós absorvemos. Num mundo ideal, ensinaríamos nossos filhos a reconhecer e a desafiar o preconceito; jamais a negá-lo (DIANGELO, 2018, p. 110).

Esse tipo de afirmação tira a responsabilidade de si mesma/o enquanto professora/professor, pois isenta a escola desse papel. Percebe-se que o racismo não foi compreendido pela aluna em questão. Na continuação da aula, as estagiárias apresentaram algumas plataformas digitais como opções para trabalhar em sala de aula com a temática das relações étnico-raciais. A primeira plataforma foi o Google Museus, por meio da qual é possível fazer visitas virtuais a museus do mundo inteiro. Neste caso, os exemplos utilizados foram o Museu Afro Brasil, localizado em São Paulo, e o Museu das Culturas Indígenas, também em São Paulo.

Achei essa possibilidade interessante, considerando que em Guarapuava o único museu faz endosso a um discurso colonizador e eurocêntrico. No entanto, faltou aprofundamento sobre como e porquê utilizar a ferramenta. A próxima plataforma apresentada foi um aplicativo para alfabetização de crianças com opção em português e para crianças de Angola. Não foi explicado como poderia ser utilizado ou de que forma. Por fim, foi apresentada uma plataforma em que é possível digitar uma pergunta e a mesma ser respondida pelos/as alunos/as em tempo real. Novamente, faltaram explicações sobre como esse recurso poderia contribuir para a educação das relações étnico-raciais. De forma geral, percebi o interesse em debater o tema de uma das estagiárias, a qual deve ter se motivado a escolher o assunto para a aula a ser ministrada pelas duas, pois como o professor me falou, ele deixou que elas escolhessem o tema que gostariam de trabalhar.

Outro comentário feito pelas estagiárias durante essa parte da aula foi de que o/a professor/a não deve se limitar a trabalhar com o assunto utilizando livros já conhecidos e popularizados, como *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado. Mas não teceram maiores reflexões ou explicaram essa afirmação.

A pesquisa de Silva e Alcaraz (2021) sobre a política de literatura infantil e a educação das relações étnico-raciais no município de Curitiba, Paraná, obteve dados a partir de questionários com pedagogas e professoras responsáveis em estabelecimentos municipais onde é ofertada educação infantil. Essas profissionais citaram 46 obras de referência para desenvolver o trabalho com a literatura e a educação das relações étnico-raciais. Foram identificados quatro grupos de livros: a) livros que tratam da diversidade étnico-racial, trazem

avanços mas também limites, como o livro mais citado pelas equipes *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado (2011), e o *Menino Marrom* de Ziraldo (1986); b) obras de literatura infantil com temática africana e afro-brasileira que configuram, pelos elementos utilizados, como produções que valorizam aspectos das africanidades, como as obras *Obax* de André Neves (2010), *Tanto, tanto!* de Trish Cooke (1997) e *Chuva de Manga* de James Rumford (2005), entre outros; c) livros que tratam da temática de forma simplista ou ingênua, como o livros *Diversidade* da editora Ciranda Cultural (2010) e *Ninguém é igual a ninguém* de Regina Otero (2008); d) livros que não possuem relação com a educação das relações étnico-raciais, como *Diário de um Banana* de Jeff Kinney (2008) (SILVA, ALCARAZ, 2021).

Percebe-se que apesar de existirem mecanismos legais importantes na área da educação das relações étnico-raciais, ainda prevalecem livros infantis com personagens brancas, apesar de ter se elevado a quantidade de livros sobre o tema, coexistem livros que trazem contribuições para a valorização africana e afro-brasileira, com livros eivados de estereótipos, como a representação do negro atrelado à marginalidade, ou ainda, tratando as relações étnico-raciais de forma simplista. Um dos livros apontados como mais utilizado para a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil é o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*. Para Silva e Alcaraz (2021) o livro deve ser tratado como uma obra datada, com relevância quando foi publicada, na década de 1980, por trazer uma personagem negra como protagonista e tentar valorizar seus atributos estéticos.

Mas a obra também traz algumas limitações, mantendo a hierarquia racial em seu discurso, por exemplo, ao comparar as características da menina com animais para denotar beleza, situação que não ocorre com personagens brancas. Ou ainda pela valorização da mestiçagem, pois o coelho branco, que desejava tornar-se preto como a menina, casou-se com uma coelha preta e dessa relação tiveram filhotes, entre eles um filhote preto. No entanto, a miscigenação brasileira não ocorreu de forma tão simples, mas sim com a inferiorização da população negra e supervalorização da branquira (SILVA; ALCARAZ, 2021). Já que existem atualmente outras obras de literatura infantil e relações étnico-raciais, apontadas como positivas, parece existir uma resistência para incorporar de forma mais consistente essas obras. Outra questão é a carência de formação dessas profissionais sobre a temática.

Um conjunto de obras importantes, nesse sentido, são aquelas que tematizam a cultura e história africana e afro-brasileira, com objetivo de realizar um resgate da herança e ancestralidade africana. São histórias míticas sobre a criação do mundo, a resolução de conflitos e a capacidade de resistência africana, seja na diáspora ou fora dela. Nessas narrativas, Araújo (2019) aponta a relevância da criança na organização do mundo, onde ser

criança não é ser imaturo, mas sim possuir perspectivas diferentes, assim, são narrativas que trazem perspectivas diferentes das ocidentais. A ideia de comunidade para a formação de cada indivíduo é elemento presente nessas obras, em que os mais velhos aparecem como sábios e grandes lições são aprendidas em comunidade. Como no livro *As panquecas de mama Panya* (2005), onde os habitantes do vilarejo se reúnem em torno do Baobá para trocar experiências, a resolução de conflitos ou a aprendizagem de algo útil ao grupo. Outra marca dessa literatura, tanto em contextos culturais africanos quanto afro-brasileiros, é a presença da ancestralidade para a resolução de conflitos.

Continuando a aula, a finalização foi direcionada pelo professor, que falou um pouco sobre as relações entre o que estudaram na aula com os conteúdos que já estavam estudando anteriormente, sobre a história dos vencedores e a história dos vencidos, onde a história dos vencedores sempre prevalece sobre a dos vencidos. Comentou ainda sobre a estátua, que já citei nesta pesquisa, em que se retrata Diogo Azevedo Portugal como um herói salvador da região e dos indígenas que aqui habitavam, os quais aceitaram tudo passivamente.

O professor pediu que eu me apresentasse e eu falei um pouco sobre a minha pesquisa, sobre como é conveniente para os/as professores/as, maioria branca, na universidade e na escola, não falarem sobre o racismo e a educação das relações étnico-raciais. O professor comentou que nem sabia que a Unicentro era a única universidade do estado que não possui cotas de ingresso para negros, somente para alunos/as de escolas públicas.

No final da aula conversei um pouco com a aluna Flávia e combinamos de agendar uma conversa sobre a experiência dela com o curso de pedagogia e com a educação das relações étnico-raciais, diante do seu interesse. Antes de ir embora, notei ao fundo que um grupo de alunas preparava uma apresentação com chás, ervas medicinais e produtos naturais utilizados pelos povos indígenas. A apresentação consistiria em uma aula sobre a cultura indígena com sugestões de trabalho em sala de aula. Não pude ficar para assistir, mas também combinei uma conversa com uma aluna do grupo. A seguir apresento nossos diálogos.

5.8 PESSOAS COMO EU SEMPRE ESTIVERAM NESSES ESPAÇOS SERVINDO, NÃO INTERVINDO

A conversa com Flávia ocorreu em julho de 2022, nessa ocasião, em vista da reorganização do ano letivo perante à pandemia, a turma dela já estava no 4º ano do curso de pedagogia. Flávia é uma mulher negra de 36 anos, formada em Psicologia e atuante como

psicóloga no Núcleo Maria da Penha (NUMAPE, Guarapuava), na Unicentro. O objetivo do NUMAPE é “promover o acolhimento, o atendimento jurídico, psicológico e social gratuito a mulheres que estejam em situação de violência familiar doméstica, assim como, promover ações de prevenção por meio de práticas socioeducativas, articulação e mobilização social, visando o combate à violência contra mulheres, objetivando contribuir para o efetivo cumprimento da Lei Maria da Penha” (NUMAPE, 2024).

Comecei pedindo à Flávia que contasse um pouco sobre a sua trajetória enquanto mulher negra e sua relação com a educação das relações étnico-raciais. Flávia contou sobre sua história de vulnerabilidade social na infância, sendo que várias vezes foi para a escola com fome e chegava a desmaiar de fome. Sua família é composta por mais 5 irmãos/irmãs, o pai, homem negro, e a mãe, mulher branca. A composição racial da família causou grande sofrimento nela quando criança, porque desejava muito ser branca como a mãe, ter os cabelos iguais aos da mãe, a pele da cor da mãe. Não entendia sua cor, sendo a mãe branca e ela negra, com cabelo diferente, não se aceitava porque não tinha a compreensão da sua própria identidade. Quando cresceu alisou os cabelos, mas agora não alisa mais: “Agora quanto mais armado melhor!”. Flávia ressignificou sua cor e sua identidade como mulher negra.

Na educação básica comenta que sua formação foi muito precária, que as/os professoras/es não se importavam se ela e outros/as alunos/as aprendiam. Teve muitos professores/as sem ética, sem preparação, onde a frase que ouvia bastante era: “Eu sou concursado/a, o meu já está garantido, se vocês não aprendem o problema não é meu”. Foi uma afirmação que ouviu várias vezes e que ficou marcada nela. “Eu era alfabetizada, mas não tinha nenhuma formação crítica”. Só conseguiu seguir com a graduação em psicologia porque teve muita força de vontade, é dedicada e teve ajuda de colegas e professoras/es maravilhosas/os. Flávia começa a falar sobre o compromisso de ser professora, como único profissional que é lembrado por toda a vida de uma pessoa. “Ser professor é ser presente, ter o olhar atento, prestar atenção”. Isso, na sua opinião, não tem sido trabalhado na formação desse profissional, em como ele/ela é importante e como o que faz pode influenciar a vida das pessoas.

A escritora e autora negra bell hooks, no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), conta sobre a sua trajetória enquanto menina negra norte-americana que teve sua formação, ora em uma escola com professoras negras, comprometidas politicamente com a sua educação, ora em uma escola com professores distantes e descomprometidos. Sua jornada escolar começou em escolas exclusivamente para negros, onde o educar era um ato político relacionado à luta racial, onde teve experiência com o aprendizado como revolução. As professoras, mulheres negras, buscavam nutrir seu intelecto

para que fossem ativos pensadores e acadêmicos. Aprenderam que a devoção ao estudo era um ato contra-hegemônico, modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Apesar de não definirem isso teoricamente, “as professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (2013, p. 11).

Assim, as professoras tinham uma verdadeira missão, e para cumpri-la tinham de conhecer verdadeiramente seus/suas alunos/as, sua história familiar, como eram tratados pela família. Ir à escola era pura alegria, ali ela podia se reinventar e ser quem queria ser. No entanto, com o processo de integração racial tudo mudou:

De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca (hooks, 2013, p. 12).

Assim, deixaram de ter professoras que acreditavam nelas e no compromisso político de educar as crianças negras. As aulas com os/as professores/as brancos/as reforçavam estereótipos racistas. A educação não tinha mais relação com a prática da liberdade. A escola deixou de ser lugar de prazer e alegria. O tempo todo eram obrigados a enfrentar os pressupostos racistas dos brancos, de que eram inferiores geneticamente, menos capacitados e até incapazes de aprender. A escola continuou sendo local político, mas já não era contra-hegemônica. Havia raros professores/as brancos/as que ousavam resistir e que mantinham viva a crença de que o aprendizado era libertador. Diante da sua experiência com esses dois projetos de educação, bell hooks continuou acreditando na educação como libertadora e se tornou uma educadora consciente, estudou Paulo Freire, por quem se encantou, mesmo tecendo algumas críticas pelo seu posicionamento enquanto homem branco, respondidas pelo educador e reconhecidas como uma fragilidade.

Já na graduação bell hooks não se conformava com professores/as que lecionavam sem se entusiasmarem com o ato de ensinar e com as salas de aula que mais pareciam prisões. A maioria utilizava a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era o poder e a dominação. Na pós-graduação se entediava com o sistema bancário de educação, as informações eram depositadas para serem memorizadas, pois queria se tornar uma pensadora crítica, mesmo que isso fosse considerado uma ofensiva à autoridade branca. Então, quando se deparou com o pensamento de Freire, começou a desenvolver sua prática pedagógica como

ato de liberdade. Seu primeiro fundamento é de que a sala de aula nunca deve ser um lugar de tédio, mas sim de entusiasmo, o aprender deve ser empolgante. Não seria possível criar entusiasmo com práticas didáticas regidas por um esquema fixo e absoluto. Elas teriam de levar em conta a possibilidade de mudança de direção. Os/as alunos/as teriam de ser vistos em suas particularidades e a interação com eles ajudaria a conhecer suas necessidades.

Só o entusiasmo não era suficiente, pois a capacidade de gerar entusiasmo é afetada profundamente pelo processo de ouvir o outro, reconhecer sua presença. “Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem” (bell hooks, 2013, p. 18). Ou seja, o/a professor/a não é o/a único/a responsável pela direção da aula. Essa visão inclui a sala de aula como espaço comunitário e aumenta a probabilidade de haver esforço coletivo para uma comunidade de aprendizado. Assim, bell hooks considera que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, isso possibilitou que questionasse “as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos” (p. 20).

O compromisso político de que fala bell hooks, a educação como ato de liberdade e luta contra-hegemônica é o que Flávia identificou como inexistente na sua formação na educação básica. Professoras/es que desejavam a obediência, o controle, com medo de se aproximarem demais e que se mantinham à distância e culpavam os/as alunos/as por seu fracasso. Mas na graduação em psicologia Flávia teve ótimas professoras/es, com compromisso político e ético, que também acreditavam na educação como prática de liberdade. O que eu, enquanto professora de escola pública dos anos iniciais percebo, é que o sistema educacional, pensado dentro de um projeto de privatização e sucateamento da educação pública, é uma ferramenta poderosa e eficaz para distanciar a professora, o professor, desse compromisso. É extremamente cansativo lutar contra um sistema de opressão e dominação com salários baixos, políticas de desmonte da educação, de controle e fiscalização. É por isso que vejo a importância do professor e professora se manterem como intelectuais, entendendo o cenário político e econômico, se fortalecendo intelectualmente para manter firme o seu compromisso político. O/a professor/a que não mantém uma prática conscientemente direcionada para a libertação, corre sério risco de ‘dançar conforme a música’, e isso significa reproduzir um sistema de dominação.

Perguntei à Flávia se ela e a sua turma tiveram outras aulas ou discussões no curso sobre a educação das relações étnico-raciais. A turma teve a aula que participei e outra aula de continuação do mesmo assunto com as estagiárias, que segundo Flávia foi mais superficial

do que a primeira. Esses foram os únicos momentos direcionados especificamente para EREER, até aquele momento, reta final do curso, já que a turma estava se aproximando da conclusão. Como ficou claro no discurso do então atual coordenador do curso, sua defesa é que todas as reflexões realizadas durante todo o curso, o qual tem um cunho social e político crítico, seriam responsáveis por formar profissionais preparados para atuar com a EREER. Essa defesa do coordenador implica sua ciência de que o tema não é discutido especificamente, ou seja, a raça como elemento fundante da sociedade brasileira não é objeto de reflexão no curso, não especificamente, mas talvez de forma esparsa e superficial.

Apesar de ter uma visão mais ampla do que a maioria das outras alunas, por sua trajetória, Flávia não se sente preparada para atuar na educação das relações étnico-raciais. Sua fala demonstra o oposto do que defende o coordenador do curso, de que as alunas estão sendo preparadas para trabalhar com EREER e de que a formação oferecida é suficiente. Aliás, a fala das estudantes revela que são capazes de identificar tanto as fragilidades da sua formação quanto da formação das/dos suas/seus professoras/es. Assim, a partir do que afirmam as estudantes é possível enfatizar que a estratégia utilizada para cumprir com a legislação não está sendo eficaz, já que as próprias alunas reconhecem que a quantidade de aulas sobre a temática é insuficiente.

Sobre a importância dessa temática ser foco no curso de pedagogia, ela exemplifica com o ideal de beleza e a relação com o pertencimento e a identidade negra. Lembra que na sua formação, era muito comum ouvir termos pejorativos sobre o cabelo e a cor negra, apelidos racistas, tomados pelos/as professores/as como brincadeiras de mau gosto, não como atos de preconceito e racismo. Essas atitudes persistem e se isso não é tratado pelo/a professor/a com seriedade, com intervenção e explicação sobre o que é cultura, aprofundando discussões sobre o assunto, porque não está preparado para lidar com essas situações, o racismo e o preconceito se perpetuam.

Flávia só começou a olhar para a questão do pertencimento na metade do curso de psicologia, quando percebeu que os espaços são racializados. Há espaços que historicamente não pertencem aos negros, como a universidade. Os negros deveriam ocupar outros espaços. Ela relata que quando chegou na Unicentro, para assumir seu cargo de psicóloga, foi confundida por uma funcionária com uma ‘tia da limpeza’. Ainda no local de trabalho, recentemente ela soube de um comentário vindo de um estagiário sobre o motivo de não existirem negros com Síndrome de Down, seria porque Deus não castigaria a mesma pessoa duas vezes. No estágio que a turma de pedagogia havia realizado há pouco tempo em uma creche, ela conta que as colegas estavam comentando “Você de jaleco parece a secretária, você parece a diretora”, e quando falaram dela, disseram que ela de jaleco parecia a

cozinheira. Flávia respondeu “Realmente, para mim estar onde estou é romper com os estereótipos”, mas as colegas apenas riram e não entenderam sua colocação.

Essa ideia marcada no imaginário social quanto aos lugares e papéis sociais desempenhados pelas pessoas negras faz parte de um racismo cultural. Lélia González (2020) retrata muito bem a condição da discriminação da mulher negra como racismo cultural, onde ocorre a reprodução e reforço de representações mentais com a naturalização de que a mulher em geral, e em especial a mulher negra, desempenhe papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa. Com relação à discriminação da mulher, é aceitável que uma mulher receba menos pela mesma função desempenhada por um homem. Sobre a mulher negra, “sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca” (p. 35).

No entanto, é a mulher negra que financia, com seu trabalho duplicado, a emancipação econômica e cultural da patroa, pois como González explica, a ela coube atuar como “viga mestra” da sua comunidade, foi o sustento moral e a subsistência dos demais familiares, tendo que duplicar o trabalho físico entre a casa da patroa e suas obrigações familiares. Inclusive a autora faz uma importante crítica aos movimentos feministas brasileiros por não incorporarem essa visão ampla, pois as mulheres negras e as famílias negras não são caracterizadas como a camada mais explorada da sociedade. O movimento feminista negro veio para fazer jus à demanda de falar a partir do lugar da mulher negra.

A figura da mulher negra desloca-se entre espaços públicos e privados, ora como mulata, ora como empregada doméstica e babá, recriações das escravas, mucamas, amas-de-leite e mães pretas. González defende que o processo de exclusão da mulher negra é patentado pelos dois papéis que lhe são atribuídos: domésticas ou mulatas.

O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais. Temos aqui a enganosa oferta de um pseudomercado de trabalho que funciona como um funil e que, em última instância, determina um alto grau de alienação. Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira. Que se pense no processo de apropriação das escolas de samba por parte da indústria turística, por exemplo, e no quanto isso, além do lucro, se traduz em imagem internacional favorável para a “democracia racial brasileira” (GONZÁLEZ, 2020, p. 36-37).

A mulher negra fica restrita a ocupar esses dois papéis e, quando uma mulher, como Flávia, ocupa um lugar distinto, onde como ela mesma diz, outras mulheres negras apenas serviram, sendo ela agora capaz de intervir na realidade, isso causa desconforto racial, pois confunde os sentidos do racismo cultural, contradiz aquilo que frequentemente se vê ou que se naturalizou como lugar da mulher negra. O carnaval é o único momento em que a mulher negra se torna rainha, uma deusa do samba, é objetificada e sexualizada, sua imagem é vendida internacionalmente como símbolo nacional representativo da democracia racial. Essa imagem reflete as relações sexuais de dominação no período escravista, onde as mulheres negras escravizadas eram forçadas a ter relações sexuais com os senhores de engenho e seus filhos (GONZÁLEZ, 2020).

Flávia se mostra preocupada com a manutenção desses comportamentos irrefletidos, já que as mesmas colegas, que não veem problema nenhum em afirmar que ela parece a merendeira da creche, estão se formando e atuarão como professoras. Ela afirma não se sentir preparada para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais porque não tem leituras sobre o tema, tem apenas a sua vivência, que a torna extremamente crítica e lhe causa dor, como ela disse: “a consciência dói”. Essa dor fica ainda mais forte quando percebe que o passado está sendo repetido. Disse que chorou muito na ocasião em que um grupo de famílias refugiadas da Ucrânia, devido à guerra entre Ucrânia e Rússia, foram recebidas em Guarapuava em 2022. As famílias foram recebidas com todas as despesas custeadas e após alguns dias foram encaminhadas para apartamentos novos na região central da cidade. A mesma cidade onde refugiados haitianos são menosprezados e acusados de roubar emprego da população local.

Flávia atende muitas mães que sobrevivem graças ao programa bolsa família e que estão há muito tempo esperando uma casa dos programas de moradia, morando em ‘barracos de lona’, enquanto os ucranianos chegam e recebem apartamentos novos. Ela considera que não evoluímos, o passado se repete, pois os alemães, ucranianos, poloneses, italianos, portugueses, foram recebidos assim no passado, receberam terras, tiveram as despesas custeadas etc. As famílias descendentes de alemães de Entre Rios são muito ricas e enriqueceram graças ao trabalho forçado e gratuito dos seus antepassados. Flávia questiona: “As famílias ricas de hoje tiveram escravos, mas eles não me devem nada? Será mesmo? Meus antepassados trabalharam para eles”. O Estado brasileiro não teve nenhuma política reparatória para os séculos de trabalho escravizado a que foram submetidos os negros e às suas famílias. Por isso, a desigualdade é um projeto há longo tempo reproduzido no país, porque a desigualdade tem raça e cor.

Nesse sentido, Flávia afirma sobre o privilégio branco: “Ser branco é um privilégio”. Apenas pelo fato de ter a pele da cor branca já se tem um privilégio, e se tiver olhos azuis então, é o padrão de humanidade. Para ela, o branco tem o privilégio de ser digno de piedade, de ter uma segunda chance na sociedade, de ter um julgamento justo. Ela lembrou da frase que ouvia muito na infância: “Negro parado é suspeito, negro correndo é ladrão”. O simples fato de ser negro o torna suspeito. Quando uma criança branca é abandonada causa comoção nas pessoas, todos ficam com dó, ela não fica muito tempo nas casas e lares de adoção. Mas as crianças negras ficam. Quando um negro tem os olhos azuis, as pessoas pensam: “Meu Deus eu tenho que intervir na vida dele porque ele é tão bonito!”. Por isso Flávia não se autodefine como parda, mas sim como negra, a partir da sua leitura de Sueli Carneiro, entendeu que o termo pardo divide a luta negra e atua como favorável ao mito da democracia racial. Assim como não se fala em diferentes cores para pessoas brancas com diferentes tons de branco, também defende uma única denominação para diferentes tons de negro.

O negro, ela exemplifica, tem o lugar social definido, como de cozinheira no seu caso. Ela fala dos feminicídios das mulheres negras, que é como se não existissem, pois não causam nenhuma comoção pública, nenhum movimento político. O caso do feminicídio da advogada Tatiane Spitzner foi lembrado por ter causado grande comoção e movimento político na cidade e no país. Mas no mesmo dia foi morta pelo companheiro uma mulher negra com quinze facadas em Laranjeiras do Sul, município próximo, na frente dos cinco filhos. Ninguém falou do seu caso, não ficou famoso, não gerou comoção.

Os dados do Atlas da Violência produzido pelo IPEA (2023) apontam que, em 2021, 2.601 mulheres negras foram mortas no Brasil, representando 67,4% do total de mulheres assassinadas naquele ano. Isso gera uma taxa aproximada de 4,3 mulheres negras mortas para cada 100 mil mulheres. Entre as mulheres não negras, essa taxa foi de 2,4 para cada 100 mil mulheres, número quase 45% menor. Comparando as taxas, o risco de uma mulher negra ser assassinada é 1,8 vez maior do que para mulheres brancas. Enquanto se observa no período de 2011 a 2021 uma diminuição na taxa de homicídios, tanto para mulheres brancas quanto para negras, para as mulheres brancas essa taxa foi mais acentuada (-21,5%) do que para as mulheres negras (-18,8%). Nos últimos cinco anos (2016 a 2021), a queda na taxa de homicídios para mulheres brancas foi de 21,3% e para mulheres negras foi de 17,6%. Assim, “A desigualdade na letalidade entre mulheres negras e não negras no Brasil revela o encontro do racismo estrutural com os valores do patriarcado” (IPEA, 2023, p. 48).

A partir da fala de Flávia, é possível perceber: 1) O curso de pedagogia da Unicentro não está formando as/os alunas/os com consciência racial crítica; 2) pode-se falar em uma formação superficial e insuficiente sobre a educação das relações étnico-raciais; 3)

algumas/alguns alunas/os reproduzem estereótipos racistas e preconceituosos de forma irrefletida. As angústias de Flávia mostram que ela percebe e prevê a manutenção de práticas racistas, já que as/os alunas/os não estão sendo preparadas/os para atuar conscientemente contra essas práticas, e ainda, potencialmente se colocam como atoras/atores ativas/os nessa reprodução.

A sua experiência é demonstrativa da importância dos cursos de formação de professoras/es se preocuparem efetivamente com a consciência racial crítica e com a educação das relações étnico-raciais. Não basta ser crítico da sociedade, da educação e da política em termos gerais, desenvolver uma consciência racial crítica é muito mais complexo e essencial para romper com a branquitude, que fica muito perceptível nos diálogos até aqui desenvolvidos, mantém-se praticamente inquestionada. Se nas escolas e creches o ideal de cultura é celebrado, assim como o ideal de beleza, na Unicentro esse ideal, que tem o branco como modelo de humanidade e cultura, é mantido com o currículo, apenas de modo formal inserindo a ERER, com as práticas e discursos do curso e a insuficiente e superficial forma como o assunto é tratado de modo geral.

A seguir, trago a conversa com outra aluna do curso, mesma turma da Flávia.

5.9 PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UM ÍNDIO COM ROLO DE PAPEL HIGIÊNICO?

Sara é uma mulher branca, com 21 anos, aluna do curso de pedagogia, na mesma turma de Flávia. Conversei com ela nos primeiros meses de 2022 porque foi o grupo dela que estava preparando uma apresentação de trabalho com remédios e tinturas naturais indígenas. Ela trabalhou por dois anos e 6 meses na brinquedoteca da instituição, a qual faz parte do Laboratório de Brinquedos e Educação Infantil (LABRINQUEI), coordenado por professoras e professores do curso de pedagogia. Como um dos coordenadores era também coordenador do Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI), ela sempre estava em contato com as atividades realizadas nesse laboratório.

Iniciamos falando sobre a presença ou não de disciplinas ou aulas em que o tema ERER foi tratado durante sua formação no curso de pedagogia. Sara contou que não teve disciplinas específicas, teve apenas uma aula na disciplina de Prática de Ensino de História e Prática de Ensino de Geografia com o professor Flávio, e depois mais duas aulas que foram lecionadas pelas estagiárias, onde tive a oportunidade de acompanhar uma das aulas. Teve mais contato com a temática, principalmente indígena, devido ao seu trabalho na brinquedoteca e contato com as atividades do LAECI. Inclusive no ano de 2021 fui

convidada por ela para participar de uma roda de conversas sobre literatura infantil, brincadeiras e cultura africana e afro-brasileira.

Sara relata sobre a dificuldade da brinquedoteca em realizar atividades voltadas para o tema das relações étnico-raciais. Sempre que solicitavam realizar algo, as respostas eram cheias de desculpas, o que levava a pensar se o motivo era talvez uma perseguição ao laboratório ou aos/às professores/as envolvidos/as na coordenação.

Sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as, Sara contou sobre a experiência, que me chamou atenção no dia em que participei da aula, mas que não pude acompanhar, em que sua dupla apresentou um plano de aula sobre a cultura indígena direcionada para o quinto ano do ensino fundamental. O tema foi escolhido pela dupla, pois Sara tem maior proximidade com a temática devido ao seu relacionamento com o LAECI, ainda que de forma indireta. Durante a preparação da aula pelas duplas, as estagiárias da disciplina, as mesmas que apresentaram duas aulas sobre ERER, estavam auxiliando as alunas. Quando chegaram à Sara e sua colega, as meninas disseram que seu desejo era pensar em algo diferente daquilo que tradicionalmente é feito nas escolas. Uma estagiária então, disse a elas que uma ideia era fazer um ‘índio’ com rolo de papel higiênico. Mas quando novamente reiteraram seu desejo de fazer diferente, a outra estagiária deu a ideia de fazer vasos com argila.

Isso me lembra da experiência que tive quando trabalhei em uma cidade no interior de Santa Catarina no ano de 2017, a qual resultou em um capítulo de livro, que chamei de “*Vamos brincar de índio?*” (RIBEIRO, DOMINICO, 2018), no intuito de demonstrar a banalização e exotismo com que a cultura indígena é tratada ainda em muitas escolas e por muitas/os profissionais. A situação que suscitou a escrita do capítulo ocorreu no Dia do Índio, data por si mesma problemática em vários aspectos, como expliquei melhor no texto do capítulo. Na escola em que eu trabalhava foi proposto um passeio em torno da escola com as crianças ‘fantasiadas de índio’.

As famílias foram previamente avisadas para enviarem as crianças ‘fantasiadas’, mas eu me recusei a enviar o bilhete. Nesse dia, as professoras colocavam as tradicionais músicas do dia do índio, pintavam os rostos dos/as alunos/as e faziam brincadeiras como jogar peteca. Eu fiz um trabalho diferente com minhas/meus alunas/os, apresentei uma contextualização e expliquei porque não podíamos ‘brincar de índio’ como as outras turmas, mostrei vídeos e imagens de diferentes povos indígenas, enfatizando a diferença entre os grupos e sua cultura própria. Depois as próprias crianças conversavam com as demais e criticavam o que elas vestiam. É claro que eu fui punida por ter agido dessa forma, contrariamente às ordens e ao instituído, mas fiquei com a consciência leve porque minhas crianças entenderam o que eu

quis transmitir a elas. Durante meus anos de atuação como educadora infantil e professora, e ainda hoje, é muito frequente ver, ano após ano, o dia do índio ser ‘comemorado’ da mesma forma: crianças enfeitadas com rostos pintados, usando cocares feitos com canudinho, vestindo saíotes de papel, sem falar dos gritos de índio e as ocas de papel.

O objetivo por trás dessa objetificação e exotismo cultural é “manter as relações sociais e culturais como estão, reproduzindo a hierarquização da população, mantendo os povos indígenas como exóticos e alheios ao mundo moderno, invisibilizando-os enquanto sujeitos históricos e políticos” (RIBEIRO, DOMINICO, 2018, p. 165). A formação de professores/as na Unicentro, especificamente o curso de pedagogia, pode até indicar a necessidade de mudar essas práticas de forma geral, mas não direciona atenção suficiente para que o repertório de práticas pedagógicas possíveis seja ampliado. Pouco aprofundamento teórico sobre cultura indígena, africana e afro-brasileira e menos ainda para as práticas.

Sara relata que em sua apresentação da aula, ela e a dupla fizeram explicações sobre a cultura das três etnias prevalentes no Paraná – Guarani, Kaingang e Xetá – mas foram criticadas pelas estagiárias por terem levado informações demais de cada cultura, já que, segunda elas, todas elas são praticamente iguais e possuem a mesma religião. As alunas falaram sobre a religião na cultura de cada etnia, como o ritual *Kiki* Kaingang, o ritual dos mortos. Fizeram exposição de bilboquês, jogos confeccionados com sementes e materiais próprios do uso indígena, garrafas com plantas medicinais utilizadas, pó para fazer as tintas de pintura corporal. Fizeram explicação do uso das plantas medicinais e a tinta para pintura, explicando seu papel em cada cultura. A lembrancinha da aula foi erva-mate e paçoca, com informações sobre a origem indígena de ambos. Uma pena que não pude acompanhar essa aula, que pela descrição de Sara, foi maravilhosa. Mas o comportamento das estagiárias revelou seu pouco conhecimento sobre a temática e sobre a desconstrução de práticas tradicionais irrefletidas.

Outra questão levantada por Sara é o desinteresse da maioria das alunas e alunos do curso em participar de momentos direcionados a discutir o tema ERER. Ela conta que no ano anterior, o laboratório organizou uma exposição sobre brinquedos e artefatos da cultura indígena durante a semana de pedagogia. Todas as turmas foram liberadas, para com seus/suas professores/as visitarem a exposição, mas somente uma turma fez a visita. Isso também demonstra o desinteresse desses/dessas professores/as. Em várias atividades organizadas pela brinquedoteca e pelo LAECI tiveram pouca participação de alunas/os do curso. Essa desmotivação e desinteresse podem estar relacionados a vários aspectos, além de pessoais e sociais, como o fato de que a maioria das alunas já trabalha em escolas ou centros de educação infantil, o que diminui seu tempo hábil para estudos, há também a questão do

desprestígio e desvalorização da carreira docente. Esse fator pode contribuir para a desmotivação das/os alunas/os.

No terceiro e quarto ano do curso, as turmas escolhem uma disciplina optativa, cursada por todas/os as/os alunas/os da turma. Sara contou que no terceiro ano sua turma escolheu a disciplina Pedagogia Social. No início do quarto ano, dentre as opções disponíveis havia uma sobre educação das relações étnico-raciais, mas a turma escolheu, por voto da maioria, a disciplina de Educação e Sexualidade. A aluna demonstrou sua frustração por não poder cursar a disciplina que gostaria, porque a turma não escolheu. Também não se sente preparada para trabalhar com EREER ou em situações que envolvam conflitos raciais, por exemplo.

Uma das principais limitações encontradas também pelas demais pesquisas sobre EREER e formação de professores/as, é sobre as disciplinas optativas. São uma limitação porque não são cursadas por todas/todos as/os alunas/os das turmas e, no caso da Unicentro, pior ainda, não podem ser cursadas se não forem escolhidas pela maioria. Uma escolha bem limitada, na verdade. Exemplificando a importância que as relações étnico-raciais têm na formação de professores/as, Sara contou sua experiência durante o curso do magistério. Ela teve disciplina de literatura infantil com uma professora que tratou sobre os livros infantis e a estereotipia das personagens negras, como no livro *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ou em histórias com personagens como o Saci, um menino negro terrível, outras onde negros são retratados como ladrões, a exemplo do personagem Aladim, ou como o príncipe da história *A princesa e o sapo* da Disney.

Sara explica que as crianças aprendem imitando o mundo que veem e que desejam se sentir representadas nas histórias infantis, nos desenhos e nos brinquedos. Ela questiona como a criança negra se sente ao ver somente bonecas loiras de olhos azuis, “onde está o livro, o filme” que retratam essas crianças? “Como dizem, ninguém nasce racista, você se torna racista”. Essas histórias com personagens estereotipadas reproduzem o negro em papel de inferioridade, de marginalidade, seja de um ponto de vista estético, social ou moral.

Mas todos esses questionamentos de Sara só se tornam possíveis porque ela teve em sua formação uma professora que tratou o tema em sua disciplina. Eu conheço a professora porque cursei magistério na mesma instituição, mas infelizmente não tive aula com ela. Vale dizer que é uma mulher negra, uma intelectual negra, e assim como o professor Júlio, recorrentemente citado pelos/as professores/as do departamento de pedagogia, inscreve em seu corpo e sua pele esse ‘dever’ de refletir sobre as relações étnico-raciais. Os brancos não se preocupam com relações raciais porque a maioria não se vê enquanto sujeito racial dominante, não enxergam como um problema seu.

A seguir, trago as entrevistas com os/as demais professores/as que entrevistei.

5.10 A MERITOCRACIA É O ESCUDO DO PRIVILÉGIO BRANCO

A primeira conversa que trago é com o professor Fernando, pedagogo e Doutor em Educação Escolar. Ele atua com as disciplinas de Fundamentos II e IV em duas extensões da Unicentro, uma nos campi de Chopinzinho e Pitanga, cidades próximas a Guarapuava. Fernando não teve formação sobre educação das relações étnico-raciais, mas ele afirma assumir um compromisso político diante de temas como esse. O seu compromisso vem da participação em movimentos estudantis, desde a graduação, em sindicatos e no partido político PSOL. Durante sua formação, estava em foco a discussão sobre a adoção das cotas raciais para universidades, mas apesar das polêmicas, os/as professores/as evitavam discutir sobre o assunto, e muitos/as tinham uma visão contrária às cotas. Apesar de não se considerar grande conhecedor do assunto, Fernando busca estar informado, principalmente porque teve convivência com colegas membros do Movimento Negro.

Fernando afirma ter conhecimento sobre EREER em termos mais práticos do que teóricos. Já trabalhou com a disciplina de metodologia do ensino de história e, nas disciplinas de fundamentos, em que procura trazer discussões sobre a temática e a Lei 10.639/03. Na disciplina de Fundamentos II trabalhou com o tema das cotas, com uma pesquisa de levantamento realizada pelas/os alunas/os do curso sobre as cotas, entre outros assuntos. Na disciplina de Fundamentos IV, o foco é na história da educação no período republicano, em que o professor discute sobre a educação do negro, sua escravatura e a independência no contexto do capitalismo mundial. Ele relata a dificuldade de trabalhar com o tema pela falta de conhecimento sobre autores/as negros/as, já que as obras geralmente utilizadas pela história da educação não trazem esse aspecto com detalhes. Por isso busca informações em sites como o Geledés e outras fontes.

Sua visão sobre a implementação das leis referentes à EREER é de que refletiram positivamente para a educação e a universidade, “para tirar do subsolo essa discussão”. Apesar de não esgotarem a necessidade de apontar para uma educação mais justa, igualitária e que respeite as diferenças raciais e de gênero, além de estimular o debate, trazem alguma segurança para os/as professores/as que desejam fazer essa discussão. Ele considera que pela cultura pós-ditatorial e nosso passado (presente) colonial, todos os assuntos considerados polêmicos, como a raça e racismo, ficam no subsolo, não podem ser assunto de discussão. Essas leis têm de positivo tornar possível esse debate, além de questionarem a visão

romântica das três raças que se relacionariam de forma amistosa e harmônica. Trazem o negro e o indígena para a universidade e com conteúdo que possibilitam esse diálogo.

O professor relata que já presenciou e teve que mediar vários conflitos em sala de aula sobre o assunto e as cotas raciais. Em uma aula estava passando um vídeo do geógrafo Milton Santos, sobre geografia mundial, quando uma aluna se incomodou muito por ele ser negro e expressou isso em sala, começou a questionar as cotas e a dizer que “eles se consideram coitados”, então o professor teve que discutir com a aluna para mediar o conflito. Em outra aula discutia sobre racismo estrutural com base em um texto de Frantz Fanon sobre o racismo na Argélia. Ele fez uma relação entre o que ocorre no Brasil, mas uma aluna começou a questionar as cotas e a defender que “somos todos iguais”. A aluna, branca, com uma filha interracial, afirmou que nunca aceitaria que sua filha entrasse em algum lugar por cotas, porque isso significaria que ela seria menos capaz. Vivenciou vários conflitos como esses no curso, partindo de alunas mais avançadas, não alunas que estavam iniciando o curso, com visões preconceituosas.

Como afirma Cordeiro (2008), as universidades sempre foram espaço reservado às elites brancas, inacessíveis para alguns grupos ou indivíduos (negros, indígenas e brancos pobres). Por isso quando se flexibiliza o acesso a espaços como esses, ocorre uma resistência de brancos e até não-brancos em relação à criação e implementação de ações afirmativas voltadas para reparações étnico-raciais. “É o fruto de uma cultura que vem mantendo o controle social, político e econômico há séculos. Essa resistência tem a ver com a importância dada ao conhecimento como um dos pilares do desenvolvimento humano e o desempenho de papéis que o indivíduo fará durante sua história” (p. 68). O imaginário social está arraigado dessas concepções e causa resistência principalmente quando as vagas são para cursos de maior prestígio e presença das elites brancas: medicina, direito, engenharias etc.

Essa resistência se pontua em três argumentos: meritocracia; impossibilidade de identificar quem é negro no Brasil; e que todos são iguais perante a lei (FABIANI, 2020). Não há como falar em meritocracia em um país tão desigual como o nosso, em que raça e cor determinam sobremaneira as oportunidades e dificuldades que um indivíduo terá. A desigualdade tem cor. A população branca não quer compartilhar espaços que sempre foram seus, principalmente nas universidades. Tais espaços representam possibilidade de ascensão social, mas quando o negro e o indígena são capazes de ascender na escala social, dificultam a estrutura da inferiorização feita pelo branco/a.

Com o argumento da impossibilidade de identificar quem é negro no país, busca-se desqualificar o debate, pois se “Não há necessidade de nenhuma especialização para identificar onde está o negro no cotidiano” (FABIANI, 2020, p. 21), por que seria difícil

identificá-lo em um processo seletivo? Esse discurso se funda no mito da democracia racial, de que somos um povo só e não se pode dizer quem é branco ou negro, pois somos mestiços. Ao mesmo tempo, justifica muitos/as brancos/as que tentam burlar o sistema de cotas e ocupar as vagas destinadas aos/às negros/as. Por fim, se somos todos iguais, sem distinção de cor, raça e religião, como afirma a Constituição Federal, por que há tão poucos negros e negras ocupando espaços de prestígio como as universidades? A resistência contra as cotas fundamenta-se no privilégio branco e no desejo de manter a população negra e indígena nos substratos mais inferiores da pirâmide social. O conhecimento e o acesso a ele se relacionam intimamente ao poder, status, ascensão social, por isso o intento é manter ele acessível aos grupos dominantes.

O professor Fernando também relata que há pontos positivos, em que alunas/os se interessam pelo tema, pesquisam sobre ele e compartilham o seu desconhecimento anterior sobre as cotas e a importância antes desse trabalho. Assim, reforça que as leis são importantes pois levam à reserva de tempo para abordar as temáticas, é um respaldo. Apesar disso, acredita que as mudanças no curso de pedagogia são apenas para obedecer a obrigatoriedade, pois de fato a abordagem da educação das relações étnico-raciais fica à cargo do interesse do/a professor/a. A implementação é difícil pela falta de formação específica dos/as professores/as, sendo que muitos/as deixam a temática para o final da disciplina, quando já estão cansados/as, correndo o risco de nem ‘sobrar’ tempo. Fernando defende que esses conteúdos precisam estar presentes no currículo de forma integrada, não como mais um conteúdo isolado a ser transmitido. Utiliza como exemplo, ao se tratar da independência do país, obrigatoriamente discutir sobre o processo de libertação do negro, da sua educação, em relação ao capitalismo mundial e à colonização. “Esses sujeitos já estão dentro e as universidades precisam se adequar a essa realidade”.

Fernando percebe que no curso de pedagogia indígena essa discussão é mais presente, pois as discussões em geral do departamento não abordam a temática de forma aprofundada, também não vê ninguém do corpo docente fazendo essa discussão em suas pesquisas. Ainda assim, acredita que a maioria das/os alunas/os tem em mente esse debate, mesmo que com lacunas. Destaca que a perspectiva que orienta o curso é freiriana, voltada para a educação dos sujeitos com relação aos contextos de desigualdade e opressão. A formação contra o racismo deve ser primordial não apenas na universidade, no magistério, precisa estar em toda a sociedade, como na televisão, que já mudou um pouco. Mas como o/a professor/a está mais próximo dos/as filhos/as da classe trabalhadora e dos grupos mais necessitados, da cultura popular, pode realizar uma discussão mais elaborada.

Os limites para a implementação da EREER, na visão do professor Fernando, se referem à própria formação histórica do país, pois o tema sempre esteve ‘embaixo do tapete’, uma ausência que durou muitos anos e contribuiu para a normalização do racismo e preconceito, com piadinhas, por exemplo. Outro desafio é o acesso à universidade, que apesar de ter aumentado, ainda é pequeno, especialmente no Paraná. Em suas turmas quase não há alunas/os negros. Estão invisibilizados e as discussões realizadas são ainda muito distantes desses sujeitos. Também há muitos poucos professores/as negros/as na universidade. A presença de sujeitos negros e negras na universidade é extremamente importante para a efetivação da implementação da EREER e esse ainda é um desafio premente.

Diante disso, o professor considera que o privilégio branco é normatizado. Lembra que na instituição em que se formou a discussão era mais presente. Como se formou no período em que a discussão sobre as cotas estava muito forte na sociedade, na época participou de uma reunião com a diretoria com discursos contrários às cotas, defendendo a meritocracia, que todos têm acesso à universidade e entra o/a melhor. “A meritocracia é um escudo do privilégio branco” (Fernando). A sua própria história é exemplo do privilégio branco, pois mesmo com muita dificuldade, por ser pobre e morar na periferia, conseguiu estudar, se formar na universidade e ter uma vida melhor. Mas seus colegas negros, com os quais jogava futebol, eram parados pela polícia repetidas vezes, alguns morreram em assaltos, não sabe se conseguiram as mesmas oportunidades que ele. Por ser branco, nunca foi parado pela polícia, mesmo chegando em casa de madrugada por estudar, nunca foi confundido com ladrão ou bandido. “Ser branco é ser sempre bem recebido, numa entrevista, por exemplo, ninguém duvida de você, acha que você vai roubar” (Fernando).

5.11 O DESAFIO É FORMAR UM ALUNO QUE COMPREENDA A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A SUA FUNÇÃO SOCIAL

A professora Camila atua no ensino superior há nove anos e no semestre anterior à entrevista, atuou com a disciplina de Fundamentos. Apesar de não possuir conhecimento aprofundado sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, sua entrevista revelou que a considera importante. Trabalhou com a 11.645/08 e com a questão das relações étnico-raciais, com foco em como abordar o tema em sala de aula de forma contextualizada. Direcionou as discussões para que as/os alunas/os entendessem o porquê da desigualdade, considerando a história do Brasil e como isso se reflete hoje, com foco na questão negra. Discutiu sobre a necessidade das cotas, da dívida histórica que temos enquanto sociedade e como as ações afirmativas buscam atenuá-la. Sendo assim, o/a professor/a não deve tratar do tema somente no dia 20 de

novembro ou nas datas comemorativas. É algo que precisa ser desconstruído em nós, pois somos eurocêntricos e ainda persiste a inferiorização do negro e do indígena.

Contudo, reconhece que pelo tempo limitado da disciplina e de todos os conteúdos que precisam ser abordados, a disciplina não dá conta de preparar as/os alunas/os de forma suficiente. “É preciso ir além” (Camila), pois a discussão possível foi diminuta para orientar as/os alunas/os a trabalharem com o tema na forma de ativismo e comprometimento. Considera que a formação ofertada é insuficiente para preparar as/os alunas/os a entender a grandeza da causa. Um dos aspectos que poderiam melhorar isso é que os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina fossem melhor definidos e especificados, pois muitas disciplinas não possuem nem a indicação de trabalhar com a temática, o que dificulta a sua abordagem de forma transversal. O modelo curricular com um rol de disciplinas fragmentadas é algo que dificulta, assim como a especialização do/da professor/a em única uma área, como educação infantil, fazendo com que pense que sua área de ensino é somente essa. A forma como a própria universidade se organiza não é capaz de contemplar todos os conteúdos, e a forma como os mesmos estão organizados “revela muito a forma de pensar de quem estrutura o curso, as disciplinas” (Camila).

Outro desafio importante, citado por Camila, é a reformulação dos cursos de licenciatura de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual define novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo a professora, essa reformulação pretende retirar as disciplinas de Fundamentos teóricos, nas quais é possível fazer discussões mais avançadas com embasamento teórico. Como afirma Diniz-Pereira (2021), trata-se de uma nova tentativa de padronização curricular dos cursos de formação de professores no Brasil, a partir do contexto conservador que se instalou após o “golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista consumado no dia 31 de agosto de 2016 e a consolidação desse golpe por meio das ‘eleições’ presidenciais de 2018 que levou a extrema direita de volta ao poder, agora pelo voto direto” (p. 5).

É uma tentativa de retorno à uniformização dos currículos de formação de professores/as, da mesma forma que ocorreu no contexto ditatorial por meio dos currículos mínimos. Essa ideia de currículos mínimos foi revogada pela LDB de 1996, que regulamentou a ideia de diretrizes curriculares nacionais, mas deixando à cargo das universidades elaborarem o seu currículo de acordo com as diretrizes. Uma das mudanças que chama atenção é o retorno às habilitações e à fragmentação do curso de pedagogia em dois: formação de professores/as para a Educação Infantil e formação de professores/as para os

anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, insere a formação em planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação educacional separada da formação geral, que deve ser cursada à escolha da/o aluna/o com mais 400 horas de aula.

De acordo com Diniz-Pereira (2021), a proposta, que foi imposta e não levou em consideração a participação das próprias instituições de ensino superior e de estudiosas/os da área, assumiu a aprendizagem dos/as professores/as orientada para competências. Além disso, percebe-se a adoção de uma linguagem voltada para os interesses do mercado, em que o conhecimento é defendido como novo capital, capaz de gerar e agregar valor ao produto e ao serviço. De forma geral, pode-se dizer que a reforma defende uma ideia simplista de formação de professores/as, como meros cursos preparatórios para implantação da própria BNCC. Mesmo com a forte reação contrária de várias entidades nacionais da área da Educação, a Resolução foi aprovada.

Nesse contexto, Camila afirma que um desafio para a implementação da ERER é formar uma/um aluna/o que compreenda a função social da escola e a sua função social diante das reformas educacionais, as quais só visam uma prática esvaziada. A professora entende que ainda há muito a ser feito para desconstruir o eurocentrismo e a branquitude quanto ao acesso à universidade, aos conteúdos e às falas dos/as professores/as. “Nossa visão de currículo eurocêntrico ainda é muito viva” (Camila). Antes da grade curricular do curso ser reformulada, a professora dava aula na disciplina de currículo, e conta que no último ano que lecionou essa disciplina, ao abordar sobre a questão indígena, uma aluna falou “por que não tiram esses ‘índios’ da rua? Aí não é lugar deles!”, a professora então respondeu que eles ficam onde quiserem. Essa aluna estava no 4º ano do curso, o que causa espanto, mas como a professora disse, cada aluna/o é única/o e muitas/os não se comprometem, não fazem as leituras dos textos.

5.12 A FORÇA DESESTABILIZADORA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A partir das entrevistas, é possível analisar os seguintes pontos:

- A inserção burocrática da educação das relações étnico-raciais no currículo do curso de pedagogia e o seu tratamento de forma superficial;
- A imprecisão quanto à formação das/os alunas/os para trabalhar com a temática;
- O caráter eurocêntrico do currículo;

- A falta de preparação e formação específica dos/as professores/as formadores/as sobre a ERER;
- A possibilidade de mudança a partir dos movimentos sociais.

Pela conversa com os/as professores/as, ficou nítido que a inserção da ERER nas ementas de algumas disciplinas é insuficiente para abordar a temática de forma consistente. Por isso, pode-se dizer que a inserção foi realizada de forma meramente burocrática, para atender à necessidade de cumprir a legislação. Representa, assim, um avanço pequeno com relação à implementação da ERER. Diante disso, reitera-se a necessidade da criação de documentos específicos, com base nos documentos nacionais, que anunciem metas e estratégias estabelecidas com a previsão de avaliação e acompanhamento do processo de implementação da ERER nos cursos de formação de professores/as.

A maioria das/os entrevistadas/os acredita que as/os alunas/os não estão sendo preparados/as para trabalhar com a temática pela carência de aprofundamento. Alguns/algumas acreditam que pela formação do curso ter um caráter político e social críticos, essa preparação ocorre. Aqui é perceptível que há uma imprecisão quanto a essa formação. O que de fato significa formar professores/as preparados/as para atuar com a educação das relações étnico-raciais?

Não basta ter uma concepção mais crítica da sociedade, uma compreensão mais ampla sobre as desigualdades e o papel da educação escolar na sua manutenção ou superação. A compreensão da raça e cor como fundantes dos modos de sociabilidade existentes deve ser o eixo central da formação de professores/as. Ao pretender formar alunas/os críticas/os e futuras/os professoras/es socialmente engajadas/os, é incoerente desvincular as relações raciais no processo de formação. Com isso, continua-se a formar professores/as que não conhecem/compreendem quem é a/o aluna/o que está sob sua responsabilidade. Quem são as/os alunas/os da rede pública, das escolas de periferia e centrais? Quem são as/os alunas/os com maiores dificuldades de aprendizagem, índices de evasão e repetência? Sem entender as relações raciais na sociedade brasileira, não há como superar as desigualdades estruturais, as quais se presentificam nas escolas.

Outro imperativo é a formação das/os professoras/es formadoras/es. Pelo caráter da formação acadêmica ser muito especializada nos níveis mais elevados, percebe-se uma correlação entre a área de pesquisa do/a professor/a e o seu empenho com a ERER. O que precisa mudar é a concepção errônea de que essa formação não precisa acontecer para quem já possui mestrado e doutorado. O Estado, as universidades e os próprios departamentos de educação, precisam oferecer a formação continuada dessas/es profissionais. As/os

professoras/es também devem buscar informação e conhecimento sobre assuntos que não são do seu domínio, principalmente se tratando de relações étnico-raciais.

A ausência de pessoas que pesquisam diretamente a EREER não pode ser usada como desculpa para justificar a falta de empenho com a temática. Nesse sentido, uma estratégia que seria importante, é a contratação de professoras/es com essa formação específica e a inserção de disciplina específica sobre o tema. Nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* também é necessário promover pesquisas na área.

Da mesma forma, a ausência ou baixa presença de pessoas negras nos cursos não deve ser justificativa para não se preocupar com a EREER. Isso indica uma concepção de EREER muito limitada, além de revelar o privilégio da branquitude ao não querer falar sobre relações raciais. Em vez disso, essa ausência deve ser motivo de preocupação e alerta de que a instituição não é acessível para pessoas negras e, assim, fazer disso algo que merece atenção desde a reitoria e pró-reitorias. Ademais, a presença de alunas/os negras/os é mais incidente em cursos de licenciatura, especialmente no curso de pedagogia. A presença de alunas/os consideradas/os como pardas/os é maior, mas a sua desconsideração como negras/os sugere a certa facilidade com que pode ser diluída a percepção racial diante do imaginário da miscigenação.

Considerando esse cenário, pode-se concluir que o currículo do curso possui um caráter eurocêntrico, pois as disciplinas são fragmentadas e possuem pouca transversalidade. As/os próprias/os professoras/es reconhecem o seu desconhecimento de autoras/es negras/os e de obras que trazem uma perspectiva racial mais aprofundada, o que já sinaliza a manutenção de autoras/es e teorias, na maioria, a partir da branquitude.

Embora seja afirmado que o curso possui uma formação crítica com a perspectiva freiriana, as ementas e disciplinas desconsideram o envolvimento de Freire de forma ativa junto aos movimentos populares. Algo que é mais presente no curso de educação do campo, mas que sem dúvida seria potencialmente transformador no curso de pedagogia regular. Considerando o conhecimento e a história de lutas dos movimentos sociais, como movimento indígena, movimento negro e movimento quilombola. Temos muito a aprender com as resistências travadas por esses sujeitos em todas as áreas, e com relação à educação, aprender a pensar em formas de educação construídas desde baixo. Nesse momento, com todas as imposições curriculares, das avaliações em larga escola, construir uma educação desde baixo se relaciona com a educação das relações étnico-raciais, pois as relações raciais são estruturantes e impactam sobremaneira a vida de alunas e alunos em todo país.

Ainda sobre o assunto, um elemento que se destacou durante a realização da pesquisa, foi a importância da atuação dos movimentos sociais na universidade. As reivindicações do

MST e movimento quilombola, direta e indiretamente, tornaram possível o curso de educação do campo. Possibilitaram um curso mais específico às suas necessidades e à sua realidade. Como afirma Gomes (2019), muitos afirmam que a força dos movimentos sociais está enfraquecida, mas, pelo contrário, “Eles continuam atuando como protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia” (p. 16).

Dessa forma, os movimentos sociais adentram espaços historicamente relegados a sujeitos sociais como negros, indígenas, camponeses e quilombolas. E mais, adentram esses espaços carregando consigo conhecimentos diferentes dos ‘clássicos’ transmitidos nos currículos oficiais. Carregam consigo uma concepção de educação mais ampla, a qual acontece no espaço cotidiano de suas lutas pela garantia dos direitos à terra, educação, saúde, cultura etc. Assim, efetuam uma educação libertadora, como prática política libertadora, porque se origina da sua formação histórica de lutas e é orientada para a justiça social e epistêmica, sem uma hierarquização e separação estanque do conhecimento popular e científico. Fazem ver que o conhecimento, como afirma Walsh (2007), tem cor, gênero e lugar. Por isso, se impõe reconhecer que o lugar de onde se fala tem muita importância.

Os movimentos sociais ampliaram o âmbito das lutas sociais, trouxeram novas concepções sobre modos de viver, sentir e pensar que vão além do materialismo capitalista. Representam uma luta importante nos últimos quarenta anos contra a globalização do capitalismo e partem da ferida colonial, ou seja, daquelas/es subalternizadas/os no processo de colonização. Trazem nas suas práticas cotidianas de reivindicação por melhores condições de vida, pelo seu direito à vida e dignidade, conhecimentos e saberes construídos com base na ancestralidade e espiritualidade, nas suas ações ligadas à natureza, entendida não apenas como recurso para gerar riquezas, mas como ser vivo parte da humanidade. Em suas relações com a territorialidade, não limitada pelo caráter material e financeiro, mas como algo vivo que possibilita a sua existência física e cultural, apontam para outras formas de se relacionar com o mundo e de compreendê-lo.

Assim, os movimentos sociais carregam conhecimentos distintos daqueles produzidos pelos centros de referência hegemônicos, localizados no Norte global e elaborados por um corpo científico. Produzem um conhecimento não eurocêntrico e pragmático, pois é voltado para seu cotidiano e os problemas emergentes diante do modelo de sociabilidade capitalista. Precisamos aprender com os movimentos sociais a fazer a interrelação e a troca entre os conhecimentos produzidos por esses grupos a partir de suas lutas e vivências, e o conhecimento moderno-ocidental. Isso é possível quando ambos conhecimentos são

considerados válidos e capazes de explicar a realidade e permite ampliar nossas possibilidades de futuros prováveis, de sonhos e lutas a serem empenhados.

A autora Catherine Walsh (2007) fala sobre a interculturalidade crítica como uma lógica outra, pois não é produzida nos centros geopolíticos de produção do saber, por isso, não reflete um pensamento que não se baseia nos legados eurocêntricos e coloniais, ou nas perspectivas limitantes da modernidade. Esse conceito foi elaborado pela autora a partir das lutas do movimento indígena equatoriano a partir da década de 1980. O movimento conquistou políticas educacionais de plurilinguismo e multiétnicidade, com a mudança do termo “educação bilíngue bicultural”, utilizado até então, para uma “educação intercultural bilíngue”, considerando o caráter integrador, global, histórico e dinâmico da cultura:

Na última década, a atuação dos movimentos indígenas andinos (no Equador e Bolívia) – modificando a noção e a prática do Estado-nação e construindo uma política diferente – inverteu a hegemonia branca-mestiça e, ao mesmo tempo, posicionou os povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores políticos e sociais. [...] Essa formulação tem sido mais significativa no Equador que em todas as outras nações latino-americanas, porque ali a interculturalidade – como princípio chave do projeto político do movimento indígena – está diretamente orientada a sacudir o poder da colonialidade e do imperialismo (WALSH, 2007, p. 48-49, trad. da autora).

Dessa forma, as ações do movimento indígena andino trazem o entendimento da interculturalidade não como simples conceito ou termo para se referir ao contato entre e conflito entre o Ocidente e outras civilizações. Ou ainda, uma nova política originada em uma prática emancipatória, derivada de uma responsabilidade pelo Outro. Mas representa uma configuração conceitual, uma ruptura epistemológica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, constitutivas da modernidade/colonialidade. É um lugar de enunciação como lugar político, que compreende um programa político, cultural e epistêmico (WALSH, 2007).

A autora fala sobre o “*giro epistêmico*” em relação ao conceito de interculturalidade e ao movimento indígena. A interculturalidade representa uma lógica, não apenas um discurso, construído a partir da particularidade da diferença. Para Walter D. Mignolo, uma diferença colonial é a consequência da subalternização passada e presente dos povos, linguagens e conhecimentos. Então, a partir de uma posição de exterioridade, esta lógica não se fixa nela, mas atua para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Assim, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontram separados dos paradigmas ou estruturas dominantes, pois por necessidade –

devido ao processo colonial – esta lógica conhece tais paradigmas e estruturas (WALSH, 2007).

No entanto, a partir desse conhecimento se gera um conhecimento “outro”. “Um conhecimento outro que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e paradigmas dominantes quanto a estandardização cultural que constrói o conhecimento ‘universal’ do Ocidente” (WALSH, 2007, p. 51). Um exemplo desse “*giro epistémico*” se encontra na conceitualização e organização da *Pluriversidad Amawtay Wasi*, no Equador, nos anos 2000, diante da necessidade de formar pensadores/as a fim de ocuparem papéis de reais protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A *Pluriversidad* se orienta por uma co-construção intercultural de teoria, reflexão e prática que facilita a compreensão diferente das realidades global, nacional e local e, ao mesmo tempo, articula diversas racionalidades e cosmovisões em uma racionalidade de *Abya Yala* com um caráter fundamentalmente vívido e interrelacional.

Ao contrário de outras instituições de ensino superior, é um projeto intelectual, social e político das nacionalidades e povos indígenas, uma forma de consolidar um espaço universitário que ajuda a desconstruir a suposta universalidade do conhecimento ocidental, confrontada com a produção de conhecimentos dos povos indígenas (WALSH, 2007). Dessa forma, a interculturalidade é um exemplo de como a atuação dos movimentos sociais latino-americanos tem o potencial de transformação de realidades e do processo moderno-colonial de subalternização de povos e grupos considerados inferiores. Assim como o movimento negro brasileiro, a interculturalidade produz conhecimentos a partir da margem ou ferida colonial, ou seja, das experiências compartilhadas por grupos e povos desde a conquista da América, com o processo de colonialidade do poder, ser e saber, isto é, da subjugação dos seus modos de ser, viver e pensar. Mas a partir dessa margem, reafirmam suas manifestações culturais, sociais e políticas, construindo conhecimentos outros, os quais representam alternativas ao fim da história, à ideia de que o capitalismo mundial é o único caminho de desenvolvimento possível.

Raúl Zibechi (2008), jornalista escritor e ativista uruguaio, afirma que os movimentos sociais latino-americanos, ou movimentos antissistêmicos, transitam por novos caminhos, que os distanciam tanto dos movimentos sindicais como dos novos movimentos dos países centrais. Assim, começam a construir um mundo novo nas brechas abertas por eles no modelo de dominação. O autor fala sobre a existência de quatro grandes correntes políticas de resistência social e cultural nascidas na região que conformam o quadro ideológico e cultural dos movimentos: as comunidades eclesiais de base vinculadas à teologia da libertação; a

insurgência indígena portadora de uma cosmovisão distinta da ocidental; a educação popular e o *guevarismo* como inspirador da militância revolucionária. Esses movimentos nasceram e só existem na América Latina e demonstram uma personalidade distinta, com pautas emancipatórias diversas das herdadas das tradições eurocêntricas.

A teologia da libertação contribuiu para um olhar crítico sobre os excluídos e os componentes da pobreza: opressão e exploração. Assim, promoveu o compromisso de resolver os problemas coletivamente através da organização popular, superando o economicismo hegemônico no pensamento crítico desde a metade do século XX. Por sua vez, as cosmovisões indígenas são opostas às ocidentais, em particular, no modo de entender a relação com o meio ambiente e as pessoas, em que não existem objetos. Oferecem uma alternativa à crise civilizatória e ambiental em curso, onde o individualismo hegemônico no mundo capitalista se dissolve nas lógicas comunitárias (ZIBECHI, 2008).

A educação popular, formulada por Paulo Freire, surge como o modo de conhecer dos setores populares organizados, “facilitou a autoaprendizagem a partir das capacidades já existentes nas culturas populares e joga um papel determinante no reforço da autoestima dos dominados” (MELO, 2018, p. 14), além de estender suas metodologias para quase todos os movimentos e desempenhar papel importante na formação de intelectuais dos próprios setores populares. Já o *guevarismo* é um compromisso ético e militante com os de baixo, seguindo a tradição do Che que inspirou gerações de ativistas a lutar para mudar o mundo sem esperar nada em troca, e fortaleceu o pensamento crítico unido a uma ética de colocar o corpo junto com as ideias.

Além dessas características, os movimentos sociais latino-americanos, segundo Zibechi (2008), possuem em comum a territorialização, seu enraizamento em espaços físicos recuperados ou conquistados por meio de longas lutas, como exemplo, pode-se citar o movimento quilombola e sua luta por seus territórios ancestrais. Nesses territórios, os movimentos sociais ensaiam modos de vida que diferem das relações predominantes no sistema capitalista, pois o controle territorial permite outro modo de viver, baseado em valores de uso em vez de valores de troca. A busca de autonomia é outra característica em comum nesses movimentos, que se desenvolveu, em primeiro lugar, entre os indígenas, mas de modo crescente entre camponeses e setores populares urbanos. Nesse sentido, a experiência mais exemplificadora de autonomia é o movimento zapatista no México, a qual mostra possibilidades de construir poderes não estatais de baixo para cima, fundada na rotatividade que permite ao conjunto do corpo social se apropriar dos poderes coletivos.

Além disso, os movimentos sociais latino-americanos têm tomado em suas mãos a educação dos/as seus/suas integrantes e dirigentes, com caráter pedagógico próprio,

frequentemente inspirados na educação popular e em tradições rurais e indígenas. Assumir a educação significou não só tomar para si a responsabilidade pela educação diante da omissão dos Estados, mas uma resposta à necessidade de aprofundar a identidade diferenciada de cada movimento. Para Zibechi (2008), provavelmente o MST é o movimento que tem trabalhado o tema da educação de forma mais intensa. Ao longo dos seus 40 anos de atuação, o MST construiu mais de 2 mil escolas para jovens e crianças de 7 a 14 anos. Elas abrigam cerca de 200 mil estudantes e 4 mil professoras/es, além de 250 educadoras/es que trabalham nas Cirandas Infantis – com crianças de até 6 anos. O MST mantém ainda mais de 100 cursos no ensino superior em parceria com universidades públicas. Outro dado importante, é a alfabetização de 50 mil adultos (MST, 2024).

Os critérios pedagógicos foram formulados pelo próprio movimento tendo como premissa que a educação é uma atividade política importante para o processo de transformação da sociedade, a qual deve partir da realidade dos assentamentos e acampamentos, com a participação das famílias no planejamento escolar e administração. Dessa forma, as escolas do MST se fundamentam no princípio do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos com conteúdos que levem à reflexão e aquisição de uma visão de mundo ampla e diferenciada do discurso oficial, além da transmissão da história e significado da luta pela terra e reforma agrária, da qual resultou o assentamento em que a escola se localiza e onde vivem os/as alunos/as. Ademais, o movimento se torna um sujeito educativo e todos os seus espaços possuem caráter pedagógico, pois as ações e reflexões tecidas partem de uma intencionalidade pedagógica (ZIBECHI, 2008).

Outra característica presente nesses movimentos antissistêmicos, de acordo com Zibechi (2008), é a centralidade do papel das famílias e, particularmente, das mulheres. Quase todos os movimentos são formados por famílias, mas não o modelo de família nuclear tradicional de classe média urbana, mas sim famílias extensas, integradas em comunidades rurais ou em bairros de setores populares urbanos. “As famílias são unidades domésticas que cumprem múltiplas funções, entre elas as econômicas e de pertencimento. Ao se tratar de movimentos de famílias, quer dizer que a maioria das vezes a adesão ao movimento não é individual, mas coletiva e familiar-comunitária” (MELO, 2018, p. 16). Da mesma forma, as mulheres ocupam papéis de destaque em estruturas formais e hierárquicas e também por sua importância decisiva no cotidiano do movimento. Isso ficou claro nas falas de Naiã durante a entrevista.

Os movimentos antissistêmicos possuem uma organização mais flexível e menos hierárquica, pois as diferenças entre direção e base são mais atenuadas, tendem a assumir uma forma de organização mais informal e menos institucionalizada, reproduzindo a vida

cotidiana, familiar e comunitária. Vale destacar que todos esses movimentos trazem para a luta cotidiana conceitos e conhecimentos distintos dos construídos pela esquerda tradicional e pela academia, apostando em outras alternativas e possibilidades de progresso e desenvolvimento:

Trata-se de uma ruptura radical com a cultura ocidental, com as ideias de progresso e desenvolvimento, com as propostas de crescimento e consumo ilimitados, que não são outra coisa que a perpétua acumulação de capital e de poder em um polo da sociedade. Mas é também uma ruptura com a modernidade, com o colonialismo e o eurocentrismo. A crise civilizatória que estamos vivendo nos sugere que os instrumentos analíticos, com os que contamos para compreender e analisar a realidade, já não são confiáveis porque são conhecimentos de matriz colonial (como a relação sujeito-objeto na qual se sustentam) que se limitam a consagrar o atual padrão civilizatório como algo natural e impedem de pensar em formas de viver diferentes. *Vivir Bien* ou *Buen Vivir* é uma arte guiada por princípios e uma alternativa de vida frente à civilização da morte, não uma lista de demandas que possam ser formuladas como direitos dos cidadãos e deveres dos Estados. Uma arte que supõe harmonia com a natureza, considerada como uma mãe da qual dependemos e com a qual não podemos estabelecer uma relação de concorrência ou domínio (MELO, 2018, p. 18).

Como conclui Zibechi (2008), os movimentos antissistêmicos latino-americanos nascem no contexto colonial, portanto, da margem, da ferida colonial. Com a afirmação dos seus modos de pensar, ser e viver, confrontam a colonialidade e constroem outros mundos possíveis. Confrontam o conhecimento especializado da academia com seu conhecimento ancestral e mais amplo, pois não há separação entre sujeito e objeto em suas concepções. Demonstram que outras sociabilidades e conhecimentos sobre o mundo são realidades possibilitadoras de uma vida em maior equilíbrio com a mãe natureza e compreendem essa vida sob a ótica da comunidade e não da individualidade consumista. Nessa relação, surgem de suas ações políticas e conhecimentos, novos conceitos importantes como autonomia, comunidade, poderes não-estatais, bem viver, mãe natureza, entre outros. Assim, propõem tanto a superação/destruição do capitalismo e dos Estados-nação, quanto uma batalha pela descolonização do pensamento e, em especial, do pensamento crítico.

No Brasil, importantes movimentos integram os movimentos antissistêmicos de que fala Zibechi, como o movimento negro, o MST, o movimento indígena e o movimento quilombola. Tais movimentos representam grupos que na empreitada colonialista foram subjugados como inferiores, sem conhecimento, sem direito ao território e a ter/produzir cultura. Dessa posição de subalternidade, isto é, da margem ou ferida colonial, esses grupos de coletividades emergem como principais atores políticos, sociais e culturais que marcaram presença nas lutas mais importantes travadas pela democracia, igualdade, justiça e

participação popular. Os movimentos sociais antissistêmicos brasileiros, em particular, nos demonstram os horizontes para formas de organização social mais democráticas, ou ainda, que existem outras alternativas de sociabilidade possíveis para além das relações estabelecidas na modernidade-colonialidade. Produzem conhecimentos ancorados em sua resistência cotidiana que vão além do pensamento crítico acadêmico, rompendo assim com a inferiorização colonizadora e que transgredem o eurocentrismo característico do conhecimento produzido nos centros geopolíticos de poder.

CONCLUSÕES

O objetivo principal que orientou a elaboração desta pesquisa foi compreender como a branquitude se faz presente no curso de Pedagogia da Unicentro, campus Santa Cruz. Para tanto, realizei pesquisa sobre outros trabalhos cujo foco eram a formação de professoras/es e a ERER, especialmente nos cursos de pedagogia. A próxima etapa foi a contextualização sobre a cidade de Guarapuava e a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Unicentro. Em seguida, trouxe uma análise do curso de pedagogia, especificamente por meio do PPC. Por fim, as entrevistas com as/os professoras/es e alunas do curso do campus Santa Cruz e da pedagogia do campo.

Compreender a manifestação da branquitude no curso de pedagogia e, de forma mais geral, na própria Unicentro, surgiu de uma constatação a partir da minha formação nesta instituição. Da ausência da educação das relações étnico-raciais. Mas com a mudança curricular ocorrida em 2018, com a inserção da temática na ementa de algumas disciplinas, isso poderia significar uma tentativa de começar a inserir o debate sobre ERER no curso. A branquitude fez parte da minha trajetória acadêmica, pois eu me via representada no currículo, conectava com minhas experiências, tinha professoras/es da mesma cor/raça que eu, via a cultura com que me identifico sendo privilegiada. Só me dei conta de quão poucas/os alunas/os negras/os havia no meu curso e nos outros, tempo depois. E professoras/es negras/os também. Assim, a branquitude é uma não-marcação, ou seja, não me vejo como um sujeito racial, somente o Outro possui cor/raça.

No entanto, como afirma Frankenberg (2004), nós brancas/os utilizamos como estratégia o vestir-se e despir-se da branquitude, isto é, ela nada tem de invisível, pois só é invisível para a/o própria/o branca/o e somente à/ao branca/o interessa manter-lhe invisível e não nomeada. Apesar de não nomeada, ela permanece o tempo todo marcando o imaginário, os lugares e papéis sociais. Ou seja, branquitude é um lugar de vantagem estrutural construída historicamente pelo processo moderno-colonial, o qual se assenta na inferiorização dos modos de ser, viver e pensar dos grupos sociais como negros e indígenas. Constitui-se em um lugar de privilégio a partir do qual vemos a nós mesmos e aos outros, o qual nos confere outros privilégios, além do poder de nomear as coisas e de estabelecer normatividades quanto às identidades culturais e sociais. Seus impactos são sentidos tanto de forma material quanto simbólica, conferindo representatividade e pertencimento em espaços como as universidades aos sujeitos brancos, ao mesmo tempo em que se negam esses direitos aos sujeitos não-brancos.

A branquitude é uma posição de privilégio, como disse uma das alunas: “Ser branco é um privilégio!”. Não ter que pensar em racismo é um privilégio. E por meio de um pacto de silêncio, nenhuma/nenhum branca/o questiona esse lugar de privilégio ou o seu papel na reprodução desse mecanismo. Por isso o resvalar para a classe é tão presente, é a representação da autopreservação do grupo, pois se o problema é de classe eu não tenho papel tão preponderante para sua manutenção como tenho se o problema é racial. Mas sempre há maneiras de fuga consciente do mecanismo da branquitude, embora o processo precise ser constante e nunca possa ser completo. A branquitude pode oferecer potencialidade de mudança, quando percebo que sou privilegiada de várias formas por ser branca e nas minhas ações cotidianas procuro maneiras de ser antirracista. Os privilégios continuam existindo de formas que nem sempre posso ter escolha, mas posso escolher ser antirracista sempre que uma oportunidade surgir.

Como afirma Frankenberg (2004), o antirracismo branco precisa de constante vigilância. É frequente o não querer se defrontar com a noção de privilégio branco, transformando essa problematização rapidamente em um discurso de mérito e competência que justifica a posição privilegiada da/o branca/o, particularmente, tratando-se de instituições, homens brancos. Como afirma Bento (2002), quando se deparam com informações sobre desigualdades raciais, brancos tendem a culpar os negros pela posição subalterna que ocupam e que, portanto, merecem. Com relação a esse ‘acordo tácito’ em não ver as desigualdades raciais como um problema do branco, no livro *O pacto da branquitude* (2022), Bento afirma que as instituições tão diferentes como empresas, organizações governamentais, organizações da sociedade civil, sindicatos de trabalhadores, federação de empregadores, organizações partidárias de centro, direita e esquerda guardam similaridades quanto à estrutura e *modus operandi* quando o assunto são relações de raça e gênero.

Para a autora, as organizações constroem narrativas sobre si mesmas sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e consome seus produtos. Muitas inserem a diversidade e a equidade como valores, objetivos e missão, mas isso pouco tem refletido na maioria das suas lideranças e quadro de funcionários. Dessa forma, o perfil das lideranças e da maioria do quadro de funcionários, especialmente os melhores remunerados, se restringem a homens brancos. Isso ocorre porque as instituições públicas, privadas e da sociedade civil “definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco” (BENTO, 2022, p. 14).

A transmissão desses valores atravessa gerações e permite pouca alteração das hierarquias de dominação existentes nestes espaços. Esse fenômeno é denominado por Bento como branquitude, sendo a sua perpetuação no tempo possível pela existência de um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas para manter seus privilégios. Essas formas de exclusão não são debatidas em reuniões, por exemplo, são implícitas ao funcionamento das instituições e são sistematicamente negadas e silenciadas. “Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’” (BENTO, 2022, p. 15). Isto é, um mecanismo por meio do qual o Outro da relação ocupa o papel do binômio negativo entre bom e mau, racional e irracional, científico e mítico, etc. Trata-se de uma projeção de si mesmo no Outro.

Por isso a importância de se debater sobre relações étnico-raciais na formação de professoras/es. Como foi discutido, essa é uma reivindicação histórica do movimento negro. Nesse contexto, as pesquisas realizadas por outras/os autoras/es na área indicam como vem ocorrendo a implementação da EREER nos cursos de pedagogia. Foi possível constatar que:

- O tema aparece nos currículos de forma desarticulada e não transversal;
- A carga horária destinada ao tema é insuficiente;
- Existe oposição entre disciplinas obrigatórias e optativas;
- Nos projetos pedagógicos dos cursos a EREER não é um eixo formador, constitui um tema a mais;
- Existem outros meios de efetivação da EREER, como: NEABs, PIBID, pesquisas, coletividades, mesas e palestras, projetos de extensão;
- De forma geral, as/os alunas/os apontam seu pouco preparo para trabalhar com o tema em sala de aula e as lacunas da sua formação;
- Insuficiência de formação das/os professoras/es formadoras/es;
- Ausência de autoras/es negras/os nas bibliografias das ementas.

Como as pesquisas indicam, a implementação da EREER ainda ocorre de forma insuficiente, sendo a maioria dos currículos dos cursos analisados, constituídos por intelectuais brancas/os. Há pouco diálogo com o histórico de lutas do movimento negro e desconsideração com a realidade educacional das crianças e jovens negras/os do país, maioria das/os estudantes da educação pública, destino principal para que são formadas/os as/os futuras/os professoras/es de universidades públicas. Assim, há uma incoerência entre o público principal a que se destinam essas/es profissionais e a formação que recebem. A

formação ainda se pauta na/o aluna/o branca/o como padrão, tanto nas escolas públicas, quanto nas universidades.

Nesse contexto, vale ressaltar a relação entre as universidades ocidentais e a produção de um conhecimento considerado único legítimo e verdadeiro nos séculos XVII e XVIII. Conhecimento intrinsecamente atrelado à lógica colonizadora, a exemplo das teorias raciais que justificavam a escravização da população não-branca. “São os filósofos iluministas aqueles que começam a fundar o pensamento moderno/colonial, baseando-se na diferenciação entre o Eu e os Outros, sem o reconhecimento do Outro como sujeito” (MELO, RIBEIRO, 2019, p. 2). Esse conhecimento elaborado nas universidades europeias se fundamenta no *ego cogito* cartesiano, o qual é antecipado pelo *ego conquiro* sobre a América Latina, ou seja, legitima a conquista sobre o Outro como fundamento do Ser. Um ato de irracionalidade violenta que antecipa a racionalidade moderna, invisibiliza o Outro e depois salva-o da sua selvageria (DUSSEL, 2000).

Assim, a conquista da América em 1492 traz em seu bojo uma racionalidade etnocêntrica com pressuposto da superioridade da Europa Ocidental, hierarquizando a população mundial em critérios de raça, gênero e trabalho. As experiências, histórias, recursos e produtos culturais foram articulados por essa lógica eurocêntrica, compondo uma ordem cultural, global e ocidental. A Europa passa a ser considerada como o único modelo capaz de levar ao progresso e desenvolvimento, o qual deveria ser seguido por todos os demais povos, sendo, portanto, obrigação moral levar a civilização a esses povos. O resto do mundo poderia chegar a este estado de desenvolvimento naturalmente, “[...] não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos, ou, mais recentemente, pelo populismo ou por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado” (LANDER, 2005, p. 8).

Nesse contexto, o eurocentrismo é uma narrativa e um falso imaginário que fundamenta a construção do conhecimento nas universidades europeias. Quijano (2000) define-o como: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital/capital, não-europeu/europeu, primitivo/civilizado, tradicional/moderno), e um evolucionismo linear, unidirecional, a partir de um estado de natureza rumo à moderna sociedade europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio da sua codificação na ideia de raça; c) a reordenação temporal distorcida de todas essas diferenças, de modo que o não-europeu é visto como passado. Assim, pela narrativa eurocêntrica do conhecimento que fundamenta a modernidade/colonialidade, os modos de ser, pensar e viver dos demais povos

e grupos culturais é totalmente negada e inferiorizada, exceto nas situações em que podem trazer benefícios materiais, sendo então apropriadas como objetos de estudo da ciência.

Os grupos culturais e sociais subalternizados neste processo também foram excluídos das universidades. Como afirma Carneiro (2005), o epistemicídio é a produção da indigência cultural, pois ao considerar que certos grupos e povos não são capazes de produzir conhecimento válido, inferioriza-se os sujeitos cognoscentes, isto é, não são capazes de aprender e pensar de forma válida. Esse racismo epistêmico, para Kilomba (2008), confere o privilégio da fala, especialmente em espaços legitimados de produção do saber, como as universidades, somente a grupos brancos. No contexto da produção de conhecimentos válidos, somente o conhecimento produzido a partir do método analítico-experimental poderia ser legítimo, assim, o conhecimento produzido na Europa passa a ser o único considerado capaz de exercer um juízo de valor sobre os demais conhecimentos, único capaz de se posicionar objetivamente.

Para esse conhecimento ser legítimo, foi necessário desvincular o sujeito de todo corpo e território, de qualquer determinação espacial ou temporal. Castro-Gómez (2005) denomina esse processo de nomear o mundo e as experiências como *hybris del punto cero*. O ponto zero é um ponto de observação do mundo e do conhecimento a partir de um local de objetividade inobservável e inquestionável, fundada a partir do pensamento de René Descartes (1596-1650), que entendia o conhecimento universal como além do tempo e espaço, além de eterno. Assim, a partir de 1700 imperou a visão de que ser humano e natureza são ontologicamente separados, sendo a função do conhecimento exercer um controle racional sobre o mundo. Dessa lógica de dominação advém a crise ambiental e societária atuais. Para Descartes, o conhecimento verdadeiro deveria se distanciar de toda relação com o corpo e fundamentar-se exclusivamente no *cogito*.

Com relação à construção das ciências humanas no século XVIII, Castro-Gómez (2005) afirma que a diferenciação entre bárbaros e civilizados proveniente dos filósofos iluministas fundou a base de outras disciplinas como a sociologia e a antropologia, servindo como instrumento para consolidar o projeto imperial e civilizatório. Dessa forma, a partir da *hybris del punto cero*, os observadores da ciência libertavam-se de toda experiência anterior e se delegavam o poder de nomear o mundo pela primeira vez, de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero define o começo epistemológico absoluto e também o fundamento do controle econômico e social sobre o mundo.

Subjaz da *hybris del punto cero* a estrutura arbórea do conhecimento e da universidade, que favorece a ideia de que os conhecimentos e os sujeitos do conhecimento possuem hierarquias, fronteiras epistêmicas que marcam as diferenças entre alguns conhecimentos e outros e que não podem ser transgredidas. Outra característica universitária relacionada à *hybris del punto cero* é a sua legitimação como local privilegiado de produção do conhecimento, que julga quais conhecimentos são úteis e inúteis, episteme ou doxa. Assim: “Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84). Uma das estratégias, para fragmentar o conhecimento, é a invenção das origens da disciplina que ocorre junto ao nascimento dos seus fundadores. São definidos quais os cânones devem ser estudados, quais livros, conteúdos e temas específicos da disciplina. Como o conhecimento, toda a estrutura universitária é arborizada, pois a maioria funciona por meio de faculdades, departamentos e programas. Os professores não podem, ou dificilmente podem mover-se de um departamento ou faculdade para outro; o conhecimento é visto como fechado em si mesmo.

Com base nessas considerações sobre a universidade como espaço historicamente constituído a partir de um conhecimento eurocêntrico e da *hybris del punto cero*, a atual omissão nos currículos dos cursos de formação docente de conhecimentos produzidos por autoras/es negras/os, indígenas etc., demonstra a permanência do racismo epistêmico ou epistemicídio neste espaço. Esse silenciamento, como afirma Kilomba (2008) é um medo de ouvir o Outro e ser confrontado com as verdades do Outro, é a produção da sua indigência cultural e inferiorização (CARNEIRO, 2005).

Dessa forma, percebe-se a branquitude muito presente nos cursos de formação de professoras/es no país, manifestando-se pelo silenciamento, uma estratégia de autopreservação da branquitude. A/o branca/o não tem raça, não fala de racismo e, por isso, não precisa pensar em educação das relações étnico-raciais porque o problema do racismo é do negro. Além da herança eurocêntrica nos currículos, percebe-se ainda reminiscências do mito da democracia racial e da miscigenação, o que desvincula a obrigação das universidades e dos próprios sujeitos, de refletirem sobre o seu papel na reprodução do racismo e na sua superação. Esse tipo de pensamento se fortaleceu bastante enquanto esta pesquisa era realizada, pois foi marcada pelo governo Bolsonaro, que com seus discursos abertamente racistas e preconceituosos, emitiu uma espécie de liberação moral para ser racista.

Os artigos oriundos de pesquisadoras/es estrangeiras/os também demonstraram a manutenção do racismo como a regra não apenas no Brasil. Assim como nas pesquisas

brasileiras, ficou claro que falta formação específica para as/os professoras/es. A branquitude constitui essa formação pois ao não preparar as/os professoras/es para atuar com alunas/os culturalmente diversos, reproduz-se o racismo e a exclusão de grupos marginalizados, isso não é algo que se faz acidentalmente. Assim, a dominação racial branca está presente na autoridade institucional branca para tomar decisões sobre o que é importante, quem faz parte e quem está à margem.

Verifica-se uma distância grande entre o discurso oficialmente defendido pelas instituições e aquilo que realmente se pratica. Na realidade, está se formando professoras/es a ver e fazer de conta que não veem, o chamado mecanismo de *colorblind*, que protege a/o branca/o do desconforto que reconhecer o Outro significa. Dessa forma, a ênfase geralmente recai sobre aspectos de exotismo cultural, mas o currículo continua centrado em cânones do conhecimento e sendo espaço de monopólio. Ainda prevalece uma visão do racismo como algo individual e manifestado abertamente. Se alguém não pratica ações públicas de racismo então não é racista. Ao contrário, o *new racismo* é aplicado a corpos sociais e de forma institucional.

Como afirma Silvio Almeida (2019), o racismo é estrutural porque não depende de ações conscientes para tomar forma, está implícito nas formas de organização social e sociabilidade instituídas. Nesse sentido, as instituições reproduzem as condições para a manutenção e estabelecimento da ordem social. São a materialização de uma estrutura social ou modo de socialização cujo componente orgânico é o racismo. Isto é, as instituições são racistas porque a sociedade é racista. “Se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido” (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Essas considerações sobre a distância entre aquilo que se afirma e aquilo que se pratica nas universidades demonstra uma recusa ativa em interagir com o racismo como estrutural e entender o seu próprio papel para a sua manutenção. A epistemologia racial branca guia as ações institucionais e mantém a dominação branca. Diante disso, sendo o racismo a regra e operando de forma institucional, é necessário adotar uma postura e práticas antirracistas, algo que precisa de ações institucionais com objetivo de diminuir as desigualdades e o silenciamento.

Como analisado no capítulo 2, a história do município de Guarapuava traz o mesmo caráter de silenciamento e de embranquecimento. O passado escravagista é apagado da história oficial contada nas escolas e em instituições como o museu e as estátuas da cidade. No contexto do estado do Paraná, a tentativa de fundar uma autoimagem europeia e distante

do seu passado indígena e escravocrata foi delineada, por meio de teorias como o Paranismo. Esse pensamento contribuiu para construir uma narrativa falaciosa sobre o passado paranaense, apagando os grupos indígenas e negros/os. Conta-se uma história de um passado glorioso, ocorrida em uma terra com clima europeu e formada por europeus, trabalhadores exímios que sozinhos levantaram a economia e o desenvolvimento do estado. Em Guarapuava a história oficial apaga a escravização e o papel que escravizadas/os e libertas/os tiveram na constituição da cidade. A ideologia do branqueamento baseou as políticas de imigração e constitui ainda o imaginário da população que recebe de braços abertos o ‘imigrante’ europeu, mas não suporta o refugiado não europeu.

Nas escolas esse discurso é reproduzido, a história da Comunidade Quilombola Paiol de Telha é totalmente omitida dos currículos. No entanto, a comunidade resiste e atesta as inverdades da história contada oficialmente, inserindo a questão do silenciamento e do embranquecimento como uma ferramenta de dominação sobre os Outros. A atuação da comunidade oferece outra perspectiva dos imigrantes alemães, não como salvadores da terra, mas como expropriadores privilegiados pela sua cor/raça. Tensiona as instituições públicas na garantia dos direitos à terra, educação, saúde etc. Assim, exprimem suas vozes apesar das constantes tentativas de silenciá-las.

Ao não trazer esses sujeitos para o currículo, o curso de pedagogia atua da mesma forma para reproduzir a sua subjugação. Como foi possível constatar, é notável a concepção arraigada do ensino superior de forma elitista, principalmente quanto à reitoria e pró-reitorias de ensino. O embranquecimento e a brancura como padrão são centrais para entender como a autoridade institucional opera para manutenção dos privilégios da branquitude. A defesa das cotas sociais pelos dirigentes revela a crença de que o ensino superior não é para todas/os, mas para quem merece, ou seja, crença na meritocracia. Além disso, se coaduna com a ideologia de que o Paraná e a própria cidade de Guarapuava são compostos por uma maioria branca, pautada em teorias de dominação como o Paranismo, o branqueamento como processo histórico e o mito da democracia racial. Assim, a Unicentro constitui-se como um espaço de poder reservado a certos grupos sociais e ainda distante de grupos como quilombolas e negros/os. É espaço instituído para o exercício da branquitude.

O curso de pedagogia, apesar de no discurso assumir uma postura crítica às desigualdades, por se orientar abertamente à desigualdade de classe como central, desconsidera outros mecanismos de dominação indispensáveis para a superação das desigualdades, como raça/cor, gênero etc. Dessa forma, a análise do PPC indica que a reformulação do curso não incluiu de fato a EREER, mas somente como um conteúdo a mais, inserido para cumprir com a legislação e de forma separada dos demais conteúdos, sem

transversalidade. Pois, não houve discussão sobre a inserção da temática com as/os professoras/es, não houve formação para essas/es professoras/es, e o tema foi inserido sem especificação ou inclusão de bibliografia específica com autoras/es da área, somente algumas legislações foram inseridas.

Ademais, o discurso defendido pelo PPC de crítica ao multiculturalismo como um esvaziamento da desigualdade de classe e ferramenta que o neoliberalismo utiliza desconsidera as contribuições de um campo teórico já consolidado no Brasil e em outros países. Isso aponta para um forte enclausuramento teórico, isto é, a recusa em conhecer e pesquisar outras perspectivas teóricas além da sua, dessa forma, deslegitimando os demais campos teóricos. O documento também traz termos que já não se utilizam mais, como ‘índios’ e ‘pessoas deficientes’, o que demonstra a pouca apropriação de conceitos tão importantes para a educação e a superação das desigualdades. A ideia que permeia o documento com relação à diversidade é de convivência e reconhecimento das diferenças, o que vai de encontro justamente ao discurso multicultural neoliberal que o documento procura fazer a crítica. Portanto, a branquitude está presente no PPC de forma a legitimar a brancura como padrão, por meio de um pacto narcísico para a autopreservação dos privilégios brancos na universidade. Além disso, com a omissão e silenciamento de conhecimentos e autoras/es negras/os, reproduz-se o racismo epistêmico e o epistemicídio dos conhecimentos produzidos por esses grupos sociais.

Da mesma forma, as entrevistas vão em congruência com tais perspectivas. A justificativa de que o curso tem muitas demandas reforça a omissão quanto à temática. Assim, a incorporação da EREER ocorreu somente de forma burocrática e o maior desafio, como afirma o professor Carlos, é colocar a questão como estrutural. Aliás, na fala desse professor, novamente as cotas raciais aparecem como assunto de discussão, sugerindo a visão de que a universidade não é para todas/os, mas um espaço de poder. Percebe-se o racismo institucional sendo reproduzido, com uso da autoridade branca para legitimar quem pertence e quem fica à margem. Como afirmou o professor Fernando “A meritocracia é um escudo do privilégio branco”.

Nesse contexto, as entrevistas com as alunas do curso de pedagogia Campus Santa Cruz permitiram ver que as/os alunas/os não se sentem preparadas/os para atuar com a EREER. A temática é abordada de forma insuficiente, sem profundidade teórica e prática para fornecer os elementos necessários para a atuação dessas/es professoras/es em formação de maneira antirracista. Ademais, houve relatos de falas preconceituosas e discriminatórias de alunas/os do curso, contra as cotas raciais, a presença indígena na cidade, vendo a colega negra como representação de cozinheira etc. Ou ainda, na fala das estagiárias que

ministraram aulas na disciplina do professor Flávio, sobre fazer um ‘índio’ de rolo de papel higiênico. Tudo isso demonstra a frágil formação das/os alunas/os com relação à EREER e a outros mecanismos de dominação além da classe.

Assim, em relação à pergunta principal que deu origem a esta pesquisa, quanto às formas em que a branquitude está presente na formação inicial de professoras/es, especificamente na Unicentro e no curso de pedagogia campus Santa Cruz, pode-se afirmar que:

- A branquitude insere a brancura como padrão não somente para as/os alunas/os do curso, mas também para as/os alunas/os com quem elas/es trabalharão;
- O privilégio branco de acesso e permanência na universidade é assegurado por meio de pactos para manutenção desse privilégio e exercido pela autoridade institucional;
- O racismo institucional atua com uma série de mecanismos e da autoridade institucional para perpetuar a dominação e a supremacia branca;
- No curso de pedagogia a branquitude se manifesta pela omissão no currículo de autoras/es negras/os, pela não centralidade das relações étnico-raciais e pela forma como o conteúdo EREER é inserido, de forma aligeirada e superficial;
- As mudanças no curso de pedagogia são apenas formais e burocráticas quanto à EREER, mantendo assim a brancura como padrão;
- As/os alunas/os não estão sendo preparadas/os para o trabalhar com a EREER ou para ter compreensão de como a raça e o racismo operam;
- As/os professoras/es formadores não possuem formação para ensinar sobre EREER e não foram tomadas medidas para buscar corrigir isso;
- Permanecem concepções preconceituosas e discriminatórias em várias/os alunas/os do curso.

Apesar disso, a pesquisa também permitiu ver a atuação importante de movimentos sociais, como o MST e movimento quilombola, tensionando o poder público e a universidade para garantir o seu acesso ao ensino superior. A presença desses sujeitos se mostrou fator determinante para levar à sala de aula debates e reflexões sobre raça e racismo, ainda que estes não fossem o objeto central da aula. Outros tipos de conhecimento foram levados à universidade, possibilitando um diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos construídos a partir das experiências dos movimentos. Assim, a força desestabilizadora dos

movimentos sociais, como afirma Gomes (2020), atua nos centros de poder tensionando para a transformação de espaços historicamente negados a negros, indígenas, quilombolas etc.

Os movimentos sociais que se manifestam a partir da década de 1980, diante da nova fase de exploração capitalista, a globalização neoliberal, reconstituem um imaginário crítico. Quijano (2011) aponta que, até essa década, toda forma de oposição ao capitalismo que rivalizava com o imperialismo ou resistia a ele, havia fracassado em todo o mundo. A causa seria a extinção de todo um determinado horizonte de futuro. A derrota do socialismo, na dimensão material, já estava dada devido à dimensão intelectual-política, baseada no eurocentrismo. “La derrota entregó a las víctimas del capitalismo, em su mayoría, a um vacío del imaginario” (QUIJANO, 2011, p. 8). Mas, a partir da década de 1990, a derrota começa a terminar, pois, em todo o mundo, levantam-se resistências à globalização, que implicam a reconstituição de um imaginário crítico, de outro horizonte de futuro em plena constituição.

Os movimentos sociais são sujeitos sociais que “[...] plantean y actúan de acuerdo con una racionalidad liberadora y solidaria, distinta de la racionalidad instrumental económica” (LOMELÍ, 2014, p. 61). Esses movimentos constituem a expressão de uma democracia inacabada, de processos de exclusão e conflitos, a partir de onde emergem subjetividades e identidades coletivas baseadas na solidariedade. Sua racionalidade libertadora considera a emergência do sujeito reflexivo e solidário para a construção de uma democracia horizontal que vai além da democracia formal, ou seja, são construídos processos autônomos em que o principal é a resistência e os esquemas políticos, sociais, culturais e econômicos transcendendo a relação de dominação e subordinação.

Com relação à produção de conhecimento, os movimentos antissistêmicos latino-americanos (ZIBECHI, 2008), apontam para a construção de um projeto social, ético, cultural, político e epistêmico orientado para a descolonização. Assim, a interculturalidade emergente dos movimentos antissistêmicos “[...] aponta e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade [...]” (Walsh, 2009, p. 48, tradução da autora). É um projeto amplo e radical de transformação que engloba todas as formas de dominação e exploração coloniais e modernas, onde a enunciação dos subalternizados emerge a partir da diferença colonial e da colonialidade do poder, pois seu discurso, pensamento e prática derivam dessa experiência.

Nesse sentido, a interculturalidade questiona e modifica a colonialidade do poder, ao mesmo tempo em que torna visível a diferença colonial ao reivindicar espaço e lugar não subalternizado. Uma contrarresposta e prática política são elaboradas contra a hegemonia da

geopolítica do conhecimento pela interculturalidade como giro epistêmico, uma “interculturalidad epistémica” (Walsh, 2004, p. 3) como uma forma de pensamento outro elaborada a partir da diferença colonial e necessária para a construção de um mundo mais justo. Para ser possível a descolonização epistêmica, Walsh (2004) aponta alguns critérios necessários: 1) reconhecer que o conhecimento tem lugar de origem, cor, gênero, valor, portanto, o lugar a partir do qual se fala importa; 2) requer a recuperação, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, assim como, um questionamento da temporalidade e localidade associados a eles, que os mantêm como saberes e não como conhecimentos; 3) não partir apenas de um ato de relacionar diferentes conhecimentos, entendidos como blocos ou entidades claramente identificados e encerrados, mas sim para a construção de novos processos de intervenção intelectual, de conhecimentos e modos de pensar que cruzem fronteiras.

Descolonizar o conhecimento para a autora significa, portanto, desprender-se dos ideais eurocêntricos do conhecimento – objetivo, neutro, atemporal, descorporizado, deslocalizado e dessubjetivado – para reconhecer a diferença colonial e a partir daí estabelecer o lugar dos conhecimentos ancestrais e de todas as formas de conhecimento deslegitimadas. Também não significa substituir uma totalidade/universalidade por outra, neste caso, ocidental eurocêntrica por indígena/afrocêntrica, trata-se de realizar um diálogo em situação de igualdade. A simultaneidade é reafirmada no lugar da narrativa universal que liga todas as civilizações e povos do mundo a um só destino, por isso todos os conhecimentos passam a ser válidos, porque todos os povos são considerados vivendo no presente e não no passado da civilização euro/norte-americana.

A interculturalidade deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica por questionar continuamente a racialização, a inferiorização e a subalternização, visibiliza formas distintas de ser, viver e saber. A interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos de longo prazo, processos e lutas que visam não somente o diálogo equitativo entre os diferentes, mas também a criação de modos outros de pensar, ser, sentir, aprender, ensinar, sonhar e viver. Possui uma força e iniciativa para questionar, modificar e construir que formam as bases para uma pedagogia decolonial. Uma pedagogia crítica, intercultural e decolonial que pretende pensar não apenas desde as lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também com sujeitos, conhecimentos e modos de ser e viver diferentes, “[...] dando uma volta à uninacionalidade e monoculturalidade fundantes da empresa educativa e sua razão moderno-ocidental-capitalista, para dar centralidade, mais bem, à vida, e portanto, ao trabalho ainda incompleto de humanização e de decolonização” (Walsh, 2009, p. 16, trad. da autora).

A pedagogia e o pedagógico nesse contexto não estão limitados ao sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, nem ao campo da educação e dos espaços escolarizados. Concordando com Paulo Freire, Walsh (2014) afirma que o pedagógico e a pedagogia são entendidos como uma metodologia político-pedagógica imprescindível para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. O pedagógico está presente nas resistências exercidas por indígenas, negros, mulheres, entre outros, desde o período colonial. As lutas sociais são compreendidas como espaços de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. Suas ações são dirigidas para mudar a ordem do poder colonial, partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a oposição sobre a situação de dominação e opressão e se organizam para intervir, com a intenção de derrubar a situação atual e fazer outra possível.

A partir das falas das alunas do curso de educação do campo, assim como da aluna Flávia, é possível afirmar a urgência de reconhecer e valorizar a presença de cada aluna/o em sala aula, exercendo um compromisso político, no sentido de hooks (2013). Assim, criar elementos para uma pedagogia revolucionária de resistência implica a garantia de que espaços de poder, como a universidade, sejam cada vez mais acessíveis para pessoas negras, além disso, que sua permanência também seja assegurada. Contudo, assegurar acesso e permanência implica ainda que as/os alunas/os negras/os sintam-se pertencentes no espaço acadêmico. Para tanto, é imprescindível que os currículos dos cursos tenham abertura epistemológica para as diferentes fontes de conhecimento, para os grupos sociais a que as/os alunas/os negras/os pertencem e os conhecimentos que produzem.

O currículo dos cursos de formação de professoras/es deve ter como central a educação das relações étnico-raciais, pelo tensionamento da branquitude e da branca como padrões, propondo estratégias e ferramentas para uma educação antirracista, isto é, a adoção de posturas e ações que buscam reconhecer o privilégio branco e agir contrariamente à toda forma de reprodução do racismo. O conhecimento é central nessa transformação, porque foi a partir do eurocentrismo que apenas um tipo de conhecimento e de ser são considerados legítimos, ao questioná-lo nessa configuração afirma-se a simultaneidade. E esse é um processo sempre presente nas lutas sociais daqueles que por esse conhecimento eurocêntrico foram considerados iletrados e ignorantes.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2019.

ARDAY, Jason; BELLUIGI, Dina; THOMAS, Dave. Attempting to break the chain: reimaging inclusive pedagogy and decolonising the curriculum within the academy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 53, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341934868_Attempting_to_break_the_chain_reimaging_inclusive_pedagogy_and_decolonising_the_curriculum_within_the_academy>.

Acesso em: 06 jan. 2022. DOI: 10.1080/00131857.2020.1773257.

BARBOSA, Valdete dos Reis. *A Dimensão Étnico-Racial na Formação de Professores: A Reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG à Luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional da Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BEDANI, Vanessa Mantovani. *O Curso de Pedagogia e a Diversidade Étnico-Racial: Trilhando Caminhos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos, 2006.

BENTO, Maria Aparecida S. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*/Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.
Acesso em: 16 abr. 2024.

BRITO, Niselma Josenilda Costa de. *Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: Estudo sobre as Produções Científicas do Período de 2003-2013*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará. Pará, Belém, 2018.

CARDOSO, Ivanilda Amado. *Educação das Relações Étnico-Raciais: Limites e Possibilidades no Curso de Pedagogia da UFSCAR*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>>. Acesso em: 25 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p88-103>.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 79-93.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

COELHO, Wilma de N. B.; BRITO, Nicelma J. C. de. Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED. *Revista Cocar*, v. 13, n. 25, p. 458 a 482, Jan./Abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2169>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

COSTA, Ieda Maria da. *Educação, Diversidade e Formação de Professores: Relações Étnico-Raciais na Proposta Pedagógica de Cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior Sul-Mineiras*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, Minas Gerais, Pouso Alegre, 2017.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. *Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CORREIO DE GUARAPUAVA. *Tuto, 80: Um homem de realizações e alegrias*. 2017. Disponível em: <<https://correiodocidadao.com.br/guarapuava/tuto-80-um-homem-de-realizacoes-e-alegrias/>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CHIERICATTI, Carla Fernandes. *Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação de Pedagogas (OS): visão dos/as discentes e docentes de um curso de Pedagogia na Modalidade a Distância*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DEALDINA, Selma dos S. Mulheres quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. In: DEALDINA, Selma dos S. (Org.). *Mulheres*

quilombolas: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020, p. 26-49.

DIANGELO, Robin J. *Não basta não ser racista: sejamos antirracistas*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editora, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova Tentativa de Padronização dos Currículos dos Cursos de Licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000300053&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgar. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 41-54.

FIABANI; Adelmir. Por que odeiam tanto as cotas raciais? *METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 11-25, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufirj.br/index.php/metaxy>. Acesso em: 11 fev. 2024.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-387.

FERREIRA, Verônica. M. *Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

FERREIRA, Verônica M. *Educação Antirracista e Formação de Professores: Caminhos Percorridos pelo Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2013.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARTES, José Augusto (Orgs.). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014, p. 165-196.

FREIRE, Sabrina. 81% veem racismo no Brasil, mas só 34% admitem preconceito contra negros. Poder360, 2020. Disponível em: < <https://www.poder360.com.br/brasil/81-veem-racismo-no-brasil-mas-so-34-admitem-preconceito-contranegros/>> Acesso em: 23/04/2023.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAUDIO, Eduarda Souza. *Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

GUERCH, Cristiane A. Formação docente para a diversidade: um saber plural. *Holos*, v. 6, p. 1-17, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2019.6272>. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6272>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

GIROUX, Henry A. Por uma política e pedagogia da branquitude. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 97-132, julho/1999. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/681>>. Acesso em: 04 out. 2021.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 247-268, março 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010>.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134–158, set. 2000. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv#>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GONZÁLEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios

Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

HAYES, Cleveland, JUAREZ, Brenda. There Is No Culturally Responsive Teaching Spoken Here: A Critical Race Perspective. *Democracy and Education*, v. 20, n.1, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol20/iss1/1>. Acesso em: 5 jan. 2022.

HERNANDES, Elis et al. Using GQM and TAM to evaluate StArt-a tool that supports Systematic Review. *CLEI Electronic Journal*, v. 15, n. 1, p. 3-13, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cleiej/v15n1/v15n1a03.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, p. 61–73, jan. 2014. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/#>>. Acesso em: 25 fev. 2024. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IPEA. *Atlas da Violência 2023*. Brasília: Ipea, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 19 jan. 2024

JESUS, Marcelo S.; AGUIAR, Alan S. Caminho con(di)vergente para a educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas do campus JK da UFVJM. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 849-865, dez. 2020. Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54715. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54715>. Acesso em: 29 dez. 2021.

KADLUBITSKI, Lídia. *Diversidade Cultural na Formação do Pedagogo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontificia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Curitiba, 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección SurSur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEITE, Rosângela F. A política Joanina para a ocupação dos sertões (Guarapuava, 1808-1821). *Revista de História* [en línea], 2008, v. 159, p. 167-187. ISSN: 0034-8309. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022053007>. Acesso em: 29 mar. 2024.

LOMELÍ, Carla Beatriz Zamora. Hacia la racionalidad liberadora de los movimientos sociales. Identidades y discontinuidades en un mundo donde quepan muchos mundos. In: PIMENTEL, Boris Marañón (Org.). *Buenvivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la*

racionalidade instrumentales. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

MACHADO, Rosana. Mesa V - Ensino, pesquisa e extensão. Ações afirmativas - Educação profissional e tecnológica. In: Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as Sudeste, 4., 2021, Campinas, São Paulo. *IV Congresso...* Campinas: COPENE, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VBImYN7LT7M&t=1353s&ab_channel=ABPN>.

Acesso em: 25 set. 2021.

MADALENY, Kelly Xavier. *Formação de Professores e a Lei 10.639/03: Um Diálogo Possível?* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-168.

MAROM, Lilach. “We have to be really careful with what we say”: Critical discourses across difference in pre-service teacher education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, v. 39, n. 2, p.161-189. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10714413.2017.1296280>>. Acesso em: 5 jan. 2022. DOI: [10.1080/10714413.2017.1296280](https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1296280)

MARTINS, Cristian Nesi. *Olhar para a Diversidade: Representações do Professor Pedagogo em Formação*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná, Pato Branco, 2019.

MARTINS, Zilda; et. al. Do racismo epistêmico às cotas raciais: a demanda por abertura da universidade. *Revista ECO-Pós*, v. 21, n. 3, p. 122-146, 2018. Disponível em: <https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/20276>. Acesso em: 25 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v21i3.20276>.

MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma pluriversidade. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 51, p. 1-24, jan./mar. 2019.

MELO, Alessandro (Org.). *Descolonizar a rebeldia: uma alternativa desde baixo e à esquerda*. Coletânea de textos de Raúl Zibechi. Guarapuava: Apprehendere, 2018.

MELO, Margareth Maria de. *Gerando eus, Tecendo Redes e Traçando nós: Ditos e não Ditos das Professoras e Estudantes Negras nos Cotidianos do Curso de Pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A Educação para as Relações Étnico-Raciais em um Curso de Pedagogia: Estudo de Caso sobre a Implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos, 2010.

MOTA, Lúcio Tadeu. A Construção do "Vazio Demográfico" e a Retirada da Presença Indígena da História Social do Paraná. *Biblioteca Temática: Cidadania, Violência e Direitos Humanos*, Universidade Federal do Paraná, 1992. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70520>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Liliam. QUEIROZ, Renato da S. (Org.) *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996, p.2 13-229.

MST. *Educação MST*. Disponível em: < <https://mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 14 abr. 2024.

NETTO, Fernando Franco. *População, escravidão e família em Guarapuava no século XIX*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

NOGUEIRA, Audrey Michele. *A Implementação da Lei N° 10. 639/03 em Cursos de Formação de Professores: O Discurso Institucional da UFMG*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

NONATO, Gleides Ander. *Formação Inicial de Professores para a Diversidade Étnico-Racial nas Licenciaturas em Letras e Pedagogia em duas IES Mineiras*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NUMAPE. *Núcleo Maria da Penha Guarapuava*. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proec/numapeguarapuava/>>. Acesso em: 19 jan. 2024

OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Rezende. A questão Étnico-Racial e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, [S. l.], v. 2, n. 01, p. 77-86, 2019. DOI: 10.36524/dect.v2i01.27. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/27>. Acesso em: 19 dez. 2022.

OLIVEIRA, Tauana A. de. *População negra discente ingressa na Unicentro: dificuldades de reconhecimento e pertencimento*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, 2020.

PASSOS, Joana Célia dos. As Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas: O que dizem os Currículos Anunciados. *Poiésis*, v. 8, n. 13, p. 178-188, jan./jun. 2014. DOI <https://doi.org/10.19177/prppge.v8e132014172-188>. Disponível em: < <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/2254>>. Acesso em: 14 out. 2022

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. “*Tia, Existe Flor Preta?*” Educar para as Relações Étnico-Raciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PONTAROLO, Fabio. *Degredo interno e incorporação no Brasil meridional: trajetórias de degredados em Guarapuava, século XIX*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, 2007.

QUIJANO, Aníbal. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. *Revista Hueso Húmero*, Lima, n. 38, p. 833-846, abr. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 14, n. 41, 2014, pp. 17-36. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424002>. Acesso em: 19 jan. 2021.

RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

REIS, N. do C. *As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Guarulhos, 2018.

REIS, Natalia do Carmo. *As Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial de Pedagogos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Racismo no Brasil é como crime perfeito. [Entrevista concedida ao Programa Poder em Foco] 2020.

RIBEIRO, Débora; MELO, Alessandro de. Reflexões decoloniais sobre conhecimento e educação a partir do diálogo em Paulo Freire. *Diálogos Latinoamericanos*, [S. l.], v. 28, pág. 41–52, 2019. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/115941>. Acesso em: 9 fev. 2024. DOI: 10.7146/dl.v20i28.115941.

RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane. “Vamos brincar de índio?”: análise decolonial do Dia do Índio na Educação Infantil. In: DICKMANN, I. (org.). *DNA Educação*. São Paulo: Dialogar, 2018. v. 2.

RIBEIRO, Débora; VESTENA, Carla L. B. Da desapropriação da terra à condição de Território Cultural Nacional: o caso da fazenda Capão Grande, o “Fundão”. In: *Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”*, XV, 2014, Florianópolis. Anais, Florianópolis: UFSC, 2014.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. *A Formação Inicial de Professores e as Implicações para a Educação das Relações Etnicorraciais nos Cursos de Pedagogia de MS*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, Dourados, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. *Revista TOMO, [S.l.]*, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3185>. Acesso em: 29 mar. 2024. DOI: 10.21669/tomo.v0i0.3185.

SANTOS, Wellington O. dos. Branquitude e negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n.3, p. 939-957, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e53329>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e53329>>.

Acesso em: 30 dez. 2021.

SENKEVICS, Adriano S.; MELLO, Ursula M. O perfil discente das Universidades Federais mudou pós-Lei de Cotas? *Cadernos de Pesquisa*, v.49, n. 172, 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145980>

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: Padronizar para Controlar? *Práx. Educ., Vitória da Conquista*, v. 17, n. 46, p. 72-88, jul. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300072&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 05 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>.

SILVA, Felipe de L.; COSTA, Andressa F. G. da; SILVA, Thalita P. da. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p. 76-88, jul./set, 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n3.h434. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3337>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SILVA, Priscila E. da.; PASSOS, Ana Helena. Expressões da branquitude no ensino superior. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 230, p. 3-24, set./out. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60348>>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, Sidney J., PINEZI, Ana Keila M., ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3587>>. Acesso em: 22 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i233.464>

SILVA, Paulo Vinicius B.; ALCARAZ, Rita de Cássia M. Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba. *Rev. FAEEBA, Ed. e Contemp.*, v. 30, n. 62, p. 118-134, abr./jun. 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v30n62/2358-0194-faeaba-30-62-118.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2023

SILVA, Felipe de Lima; COSTA, Andressa Florence G. da.; SILVA, Thalita Pereira da. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. *Colloquium Humanarum*, v. 16, n. 3, p. 76-88, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3337>>. Acesso: 14 out. 2022.

SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes. *Narrativas que Tecem Redes de Conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no Currículo do Curso de Pedagogia do INES*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2019.

SOUZA, Lorena P.; PASSOS, Luana; FERREIRA, Rosilda A. Segregação no acesso ao ensino superior no Brasil: perfil dos ingressantes. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 25, n. 2, p. 157-172, julho de 2020. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5711>>. Acesso em: 26/02/2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i2.5711>.

SCHUCMAN, Lia V. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. (Tese de doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2012.

TAVARES, Adriana Gomes. *Formação de Professores e Práticas Educacionais para a Diversidade: o PIBID nas Experiências de Implementação da Lei 10.639/03*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TELLES, Edward. *O significado da Raça na sociedade brasileira*. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 110–133, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1005>. Acesso em: 26 fev. 2024.

- TOMMASELLI, Guilherme Costa G. Necropolítica, Racismo e Governo Bolsonaro. *Caderno Prudentino de Geografia*, [S. l.], v. 4, n. 42, p. 179–199, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7868>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- TURRA, Cleusa, VENTURI, Gustavo. *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.
- VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, ago. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- VERAS, Renata, et. al. A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFBA. *New Trends in Qualitative Research*, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 7, p. 200–210, 2021. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/320>. Acesso em: 14 out. 2022. DOI: 10.36367/ntqr.7.2021.200-210.
- WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, Maria Eugenia; QUINTERO, Pablo (Comp.). *Los Desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014a, p. 47-78.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_110597_0_2405.pdf. Acesso em: 23/03/2017.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-63.
- WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *Boletín ICCI-Ary Rimay*, año 6, n. 60, mar. 2004. Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>>. Acesso em: 20/04/2017.
- WEILBACHER, Gary. Standardization and Whiteness: One and the Same? A Response to “There Is No Culturally Responsive Teaching Spoken Here”. *Democracy and Education*, v. 20, n. 2, 2012. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol20/iss2/15>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- WILSON, Melissa B.; KUMAR, Tracey. Long Ago and Far Away: Preservice Teachers’ (Mis)Conceptions Surrounding Racism. *International Journal of Multicultural Education*, v.

19, n. 2, p. 182–198, 2017. Disponível em: <<https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1346>>. Acesso em: 06 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1346>

ZIBECHI, Raúl. *Autonomías y Emancipaciones: América Latina en movimiento*. Santiago del Chile: Editora Quimantu, 2008.