

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A TRADIÇÃO ACADÊMICO-
CURRICULAR: UM OLHAR PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO
ESTADO DA BAHIA**

LETÍCIA BRITO DA SILVA

RIO DE JANEIRO

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A TRADIÇÃO ACADÊMICO-
CURRICULAR: UM OLHAR PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO
ESTADO DA BAHIA**

LETÍCIA BRITO DA SILVA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Warley da Costa

RIO DE JANEIRO

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A TRADIÇÃO ACADÊMICO-
CURRICULAR: UM OLHAR PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO
ESTADO DA BAHIA**

LETÍCIA BRITO DA SILVA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

RIO DE JANEIRO

2021

Às vezes, eu temo escrever.
Escrever se transforma em
medo,
de eu não poder escapar de
tantas construções coloniais.
Neste mundo,
Eu sou vista como um corpo
que não pode produzir
conhecimento.
Como um corpo 'sem lugar'.
Eu sei que enquanto eu escrevo,
cada palavra que eu escolho
será examinada,
e talvez até mesmo invalidada.
Então por que eu escrevo?
Eu preciso.
Eu estou incorporada em uma
História
de silenciamentos impostos,
de vozes torturadas,
línguas despedaçadas,
idiomas forçados e,
discursos interrompidos.
E eu estou cercada por
espaços brancos
Onde eu dificilmente posso
entrar ou permanecer.
Então, por que eu escrevo?
Eu escrevo quase como uma
obrigação,
para me encontrar.
Enquanto eu escrevo,
Eu não sou o 'Outro',
mas o eu,
não o objeto,
mas o sujeito.
Eu me torno a relatora,
e não a relatada.
Eu me torno a autora,
e a autoridade
da minha própria história.
Eu me torno a absoluta
oposição
do que o projeto colonial havia
predeterminado.
Eu me torno eu.

Grada Kilomba

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, expresso a minha gratidão a minha família que sempre está comigo, seja em períodos fáceis ou difíceis, são sempre a base que me sustenta nos momentos que mais preciso.

A minha mãe Vânia, minha grande apoiadora e incentivadora, obrigada por ter me concedido a vida.

A minha avó Valdelina, que sorte eu tenho de tê-la por perto, obrigada por ser minha fonte de inspiração diária.

A minha prima Rafaela, minha grande inspiração de determinação, obrigada por ser a minha melhor parceira da vida.

Ao meu tio Ney, obrigada por ser essa grande referência pra mim por todos esses anos.

Ao meu avô Ivan, obrigada por ser esse exemplo de ser humano incrível que é.

Ao meu pai Diovani, obrigada por me incentivar a buscar os meus objetivos.

As minhas grandes amigas Isabelle Neles e Dulcinéa Rosa, como sou grata pela faculdade ter nos unido, saibam que eu não solto vocês nunca mais.

A todos do grupo de pesquisa e extensão Programa de Educação Tutorial (PET) - Acesso e Sucesso no Ensino Superior, rede de apoio fundamental desde o meu ingresso na graduação.

A professora Warley, minha orientadora, obrigada pelo diálogo, escuta e parceria durante todo esse tempo.

A todos os professores que já tive, obrigada por me incentivarem a trilhar nos rumos da educação.

Esta não é uma conquista individual, é coletiva!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral investigar e analisar como as disciplinas voltadas para as discussões da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) estão inseridas e como são contempladas no currículo dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a fim de analisar quais lugares ocupam na grade curricular. Para alcançar o objetivo, utilizamos a pesquisa documental de abordagem qualitativa com a intenção de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos dos três cursos em questão, assim como as ementas das disciplinas que tratam da temática. Do ponto de vista teórico, a pesquisa buscou dialogar com estudos sobre currículo e educação (SILVA, 2011; ARROYO, 2013), relações étnico-raciais (GOMES, 2005, 2012, 2017; CARNEIRO, 2005; COELHO, 2018), epistemologias e estudos decoloniais de educação (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009, 2013; OLIVEIRA E CANDAU, 2010). A partir da análise realizada, observamos que os três cursos de Pedagogia investigados se posicionam de forma política efetiva no que se refere o tratamento da temática.

Palavras-chave: Ensino superior; Currículo; Relações étnico-raciais; Curso de Pedagogia.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01 - Informações sobre as disciplinas obrigatórias que tratam sobre as temáticas das relações étnico-raciais na UNEB **54**
- Quadro 02 - Informações sobre a disciplina obrigatória que trata sobre as temáticas das relações étnico-raciais no programa PARFOR/UFRB **56**
- Quadro 03 - Disciplinas obrigatórias que versam sobre as temáticas da “descolonização” na UNILAB **57**
- Quadro 04 - Disciplinas obrigatórias que versam sobre a “valorização da cultura e história afro-brasileira e africana” na UNILAB **58**
- Quadro 05 - Disciplinas obrigatórias que versam sobre a “integração” na UNILAB **59**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CPLP** - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- DCE** - Diretório Central de Estudantes
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCN ERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ERER** - Educação para as Relações Étnico-Raciais
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- PET** - Programa de Educação Tutorial
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPC** - Projeto Pedagógico de Curso
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- UFRB** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- UNEB** - Universidade do Estado da Bahia
- UNILAB** - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – É possível subverter o currículo hegemônico e apresentarmos novas possibilidades?	17
1.1. Currículo: um território de disputas e de desigualdades étnico-raciais	18
1.2. Decolonialidade: um projeto de resposta ao racismo epistêmico	23
CAPÍTULO 2 – Os cursos de Pedagogia e a formação docente para as relações étnico-raciais	29
2.1. Trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e a formação docente	30
2.2. As Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia e as configurações assumidas pelo curso de Pedagogia na UFRJ	35
2.3. A temática das relações raciais nos cursos de Pedagogia: por uma ruptura epistemológica	40
CAPÍTULO 3 – As temáticas étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia	43
3.1. Contexto de criação e demandas sociais das universidades	44
3.2. Propostas curriculares	48
3.3. Disciplinas obrigatórias que tratam das relações étnico-raciais	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	
Anexo 1. Fluxograma do curso de Pedagogia da UFRB	70
Anexo 2. Fluxograma do curso de Pedagogia da UNEB	71
Anexo 3. Núcleo do curso de Pedagogia da UNILAB	72

INTRODUÇÃO

Estou situada no lugar de mulher negra, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e a presente pesquisa foi construída a partir das minhas experiências durante a minha trajetória acadêmica na graduação. Ao me inserir na universidade, me deparo com uma série de ausências, uma vez que não me senti representada pela composição do corpo docente majoritariamente branco, tampouco contemplada pelos referenciais teóricos de tradição europeia utilizados nas disciplinas. Todo esse distanciamento contribuiu, de certa forma, para o fortalecimento dessa sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico. No segundo semestre da graduação, integrei como bolsista o grupo de pesquisa e extensão Programa de Educação Tutorial (PET) - Acesso e Sucesso no Ensino Superior, o qual aponto como fundamental para a minha permanência material e simbólica no curso, visto que os encontros com o grupo permitiram a criação de laços de colaboração e as discussões dos textos relacionados ao acesso e permanência de estudantes de origem popular no contexto universitário me possibilitaram compreender os códigos da universidade¹.

A ausência de disciplinas obrigatórias que discutissem a temática no interior do curso de Pedagogia da UFRJ gerou maior motivação para que eu buscase a respeito da inserção dessa discussão em outras universidades. A escolha do Estado da Bahia se deu pela desconfiança de que os debates acerca das temáticas das relações étnico-raciais possuísem mais espaço na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas de ensino superior, especificamente, desse estado. Pode-se dizer que a localização geográfica e a formação histórica contribuíram para tal suspeita, uma vez que é o estado com a maior população de pessoas negras do país.

É preciso destacar que em 1982, Salvador sediava o primeiro curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas, realizado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais. Ademais, de acordo com Boaventura (2009), a secretaria de educação do Estado da Bahia na gestão de 1983, inseriu a disciplina intitulada de Introdução aos Estudos Africanos nos currículos do ensino fundamental e médio. No entanto, Silva (2017) revela que esta iniciativa não durou por muito tempo. Com isso, é perceptível

¹Alain Coulon apresenta que a permanência dos estudantes no Ensino Superior exige tanto aspectos materiais, quanto simbólicos, os quais contribuem para o processo de afiliação institucional. (COULON, 2008)

observar que a inclusão dessas disciplinas nas universidades da Bahia é resultado das lutas e resistências de organizações dos movimentos negros para a inclusão do tema nos currículos escolares.

A partir de uma busca inicial, pude identificar o quantitativo de oito² IES públicas, sendo estaduais e federais que ofertam o curso de Pedagogia no estado da Bahia. Desse total, cinco³ instituições inserem as temáticas das relações étnico-raciais em disciplinas de caráter obrigatório. Neste sentido, observamos que há um número relevante de universidades comprometidas com a discussão da temática em disciplinas obrigatórias. No entanto, nesta pesquisa optei em situar a minha análise em apenas três delas visto que a concepção dessas instituições, seus contextos de criação e suas iniciativas também instigam esta investigação. Sendo assim, tive como intenção situar minhas análises no âmbito dos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Além disso, optei por não trabalhar com as ausências das temáticas como é o caso dos cursos no Rio de Janeiro⁴, tive como proposta valorizar as possibilidades. Neste sentido, tive como objetivo ir além da denúncia das ausências encontradas em minha formação, ao apresentar a existência de concepções de currículos que privilegiam outros marcos civilizatórios para além do europeu. Assim, a hipótese é de que a relevância conferida à temática das relações étnico-raciais no currículo destas instituições de ensino superior públicas possui referências teóricas diversificadas, contribuindo assim, para privilegiar outros campos teóricos. Para, além disso, pensar em uma educação diversificada é pensar em novos lugares epistêmicos para superarmos a homogeneidade estabelecida pelo pensamento educacional brasileiro. Faz-se necessário romper com

²IES públicas que ofertam o curso de Pedagogia no estado da Bahia: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

³IES públicas que apresentam a temática das relações étnico-raciais como caráter obrigatório: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁴Ver Corenza (2018) e Ferreira (2018), ambas as autoras realizaram pesquisas a partir dos currículos dos cursos de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro e identificaram um avanço tímido no que diz respeito ao tratamento da temática em disciplinas de caráter obrigatório.

esse paradigma tradicional, visto que os espaços formais de educação consideraram algumas obras como clássicas e impossibilitaram de refletir a formação em outras bases epistemológicas. Portanto, “rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones são algumas das dimensões deste desafio.” (COELHO, 2018, p. 97)

Ao apresentar e analisar propostas curriculares comprometidas com a diversidade epistêmica para o curso de Pedagogia não parti de um lugar tão somente identitário, mas encarei como um posicionamento ético-político enquanto futura pedagoga de não contribuir para o silenciamento da produção de conhecimento dos grupos que o Ocidente não caracterizou como produtores de conhecimento intelectual. É inegável que os espaços formais de aprendizagem por serem ambientes colonizados construíram “uma hierarquia de saberes que deslegitima esses sujeitos e os seus conhecimentos, tornando-os “literatura de segunda ordem”. (DE JESUS, 2017, p.55). Através desta discussão, pretendi oferecer caminhos para refletirmos sobre a necessidade do comprometimento com a educação democrática pautada em uma perspectiva antirracista e decolonial na formação de inicial de professores do referido curso. Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, a educação brasileira, em seus diversos níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, ainda continua marcada pelas amarras coloniais. Tais propostas curriculares do cenário educacional ainda reproduzem uma perspectiva norte-eurocentrada⁵ de conhecimento capaz de construir no imaginário social uma ideia de neutralidade que não se encontra alinhada com a pluralidade de narrativas e a diversidade étnico-racial que compõem a cultura brasileira. (GOMES, 2005; MUNANGA, 2015).

Sob esta orientação, é importante ressaltar que a universidade (UFRJ) não está alheia ao tema, no entanto pode-se observar que há um longo caminho a percorrer se analisarmos a relevância conferida à temática nas instituições de ensino superior públicas escolhidas, visto que elas se propõem a tirar o debate sobre as relações étnico-raciais da margem do currículo hegemônico. De acordo com a autora Gomes (2012), a temática racial nas instituições de ensino ocorre por parte de iniciativas isoladas praticadas por professores pesquisadores do tema e militantes interessados na discussão. Neste sentido, está relacionada ao empenho individual, isto acontece, em parte, devido à

⁵ Uma ampliação da expressão de eurocentrismo, pois reconhece os Estados Unidos, assim como a Europa, ocupam o mesmo lugar no que tange a vinculação do papel da ciência e conhecimento a ideia de progresso e modernidade.

organização das universidades, uma vez que sua cultura curricular se encontra enraizada em princípios filosóficos e pedagógicos pautados em uma visão monocultural ocidental de educação. Desse modo, faz-se urgente compreender que estes currículos tradicionais apresentados pelo sistema educacional como um todo são insatisfatórios para a promoção de uma educação articulada com a luta antirracista.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de investigar e analisar como as disciplinas voltadas para as discussões da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) estão inseridas no currículo dos cursos de Pedagogia de universidades do estado da Bahia e como elas são contempladas a fim de analisar quais lugares ocupam na grade curricular dos cursos. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolveu-se com base na pesquisa qualitativa de cunho exploratório, utilizando-se da análise documental (GIL, 2008). Neste sentido, recorreremos a uma análise dos dados obtidos através das investigações dos materiais utilizados, além de tratarmos de documentos legais fundamentais para refletir sobre a formação do pedagogo no âmbito da temática.

É relevante destacar que a pesquisa foi realizada em um cenário de crise sanitária, em que o mundo enfrenta uma pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2. Além de possuir alto grau de contaminação devido à rápida velocidade com que se propaga, o vírus é responsável por provocar a doença denominada Covid-19. As desigualdades nas políticas sociais são tantas que pessoas indígenas, negras e pobres foram as mais afetadas, expressando o racismo estrutural enraizado em nossa sociedade. Neste atual panorama de pandemia, todos os setores da sociedade foram impactados, especialmente a área da educação que precisou adotar estratégias de ensino remoto emergencial. Neste sentido, todas as interações sociais estabelecidas nos espaços formais de ensino foram afetadas, tornando este um dos motivos pelos quais decidi delimitar este trabalho à análise documental.

A partir do quadro teórico definido como Pedagogias Decoloniais⁶ defendi ser de suma importância os cursos de formação inicial de professores assumirem a responsabilidade de recompor-se de forma epistêmica decolonial e reavaliarem suas práticas. Através dessa pedagogia contra-hegemônica pautada em uma visão de

⁶Abordagem sistematizada por Catherine Walsh (2008; 2013) ao sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada e também em diversos outros espaços de aprendizagem. Ver o livro Pedagogias Decoloniais: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir(2013).

educação insurgente, foi possível refletir sobre a importância da construção de saberes narrativas que se encontram para além da ideologia dominante.

Em primeiro lugar, parti do pressuposto de que o racismo epistêmico possa ser uma realidade constante no modelo educacional brasileiro, sobretudo, nas Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que estas instituições possuem grande resistência para legitimar e dialogar com os saberes que estão externos a perspectiva ocidentalizada do conhecimento. O campo pesquisado situa-se no curso de Pedagogia, uma área de formação ampla, dado que o profissional egresso do curso poderá atuar na área da Docência ou da Gestão de Processos Educacionais em espaços escolares e não escolares. O profissional que optar por direcionar a sua formação para a prática docente estará habilitado para atuar, especificamente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas disciplinas pedagógicas em cursos de formação de professores (Curso Normal). Outra área fecunda para o profissional aplicar esta política no ambiente escolar é a gestão educacional. Neste sentido, é preciso ser levado em consideração, que estes estudantes, ao finalizarem sua formação entrarão no cenário escolar como educadores e lidarão com situações de racismo que vão exigir deles uma intervenção pedagógica. Sendo assim, o ideal seria que essa formação os preparasse de forma teórica e prática a fim de que não só interviesse em casos como esses, mas também promovesse uma educação antirracista. No entanto, o currículo vivenciado pela pesquisadora na graduação está comprometido com vieses hegemônicos que contribuem para perpetuar a hierarquização de saberes, uma vez que possui o conhecimento eurocêntrico como o seu conhecimento de referência.

A partir disso, para tratar sobre o silenciamento das formas de produção de conhecimento fora do eixo do Ocidente, a pesquisa em questão dialogou com o conceito de “colonialidade do poder/saber” (QUIJANO, 2005) e “epistemicídio” (CARNEIRO, 2005). Considerou-se também para as discussões sobre as disputas que perpassam o currículo a interlocução e diálogo de (ARROYO, 2013) e (SILVA, 2011).

Por este motivo, o meu problema central de pesquisa está relacionado às seguintes questões: Por que o modelo curricular tradicional/ocidental de educação ainda permanece hegemônico? É possível a construção de um currículo para o curso de Pedagogia comprometido com a diversidade epistêmica e com a produção de saberes de grupos fora do eixo norte-eurocentrado? De que forma as licenciaturas em Pedagogia dessas três Universidades da Bahia incorporam os conhecimentos sobre as relações

étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana? Por quais motivos há tantas barreiras para a inclusão de autores afro-brasileiros, latinos, indígenas e africanos nas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Pedagogia?

A fim de entender conceitualmente as questões em torno do tema, como metodologia de trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico da literatura, através de pesquisa em teses e dissertações, nos portais de periódicos da CAPES. Os descritores utilizados foram “étnico-raciais”, “pedagogia”, “relações raciais” e “currículo de pedagogia”. A data de publicação dos trabalhos que pretendi identificar compreendeu o ano de 2001 a 2021. A partir disso, optei pela opção de periódicos revisados por pares por tratar-se de uma metodologia que diz respeito ao processo utilizado na publicação de artigos e na concessão de recursos para pesquisas. Os primeiros descritores utilizados durante a pesquisa foram “étnico-raciais” e “pedagogia” e encontrei 59 artigos como resposta. No segundo descritor, foram utilizados “relações raciais” e “currículo de pedagogia” e obtive como resultado um quantitativo de 58 artigos. Os últimos descritores utilizados foram “relações raciais” e “curso de pedagogia” e encontrei 106 trabalhos como resultado. Além de selecionar alguns artigos para auxiliar na reflexão, através da busca concluí que grande parte desses achados abrangia a área de educação, mas uma parcela menor tinha como objeto de pesquisa o currículo do curso de Pedagogia.

Ademais, é importante frisar que Regis e Basílio (2018) realizaram um importante trabalho a fim de sistematizarem e analisarem artigos, teses e dissertações sobre a produção de pesquisas em torno da temática que envolve currículo e relações étnico-raciais. Através dela, revelaram que “[...] a maior parte dos trabalhos apresenta resultados de pesquisas e de práticas curriculares realizadas nas instituições da educação básica” (p. 41). Portanto, compreendi como relevante aprofundar em estudos que analisem a inserção da temática no Ensino Superior a fim de contribuir com pesquisas futuras.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta conceitos fundamentais para a compreensão da temática como os conceitos de currículo, decolonialidade e racismo epistêmico. O segundo aborda a formação docente para as relações étnico-raciais. Por fim, o último eixo apresenta as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos e ementas dos cursos de Pedagogia da UFRB, UNEB e UNILAB.

CAPÍTULO 1: DIANTE DO RACISMO EPISTÊMICO, É POSSÍVEL SUBVERTER O CURRÍCULO TRADICIONAL E APONTARMOS NOVAS POSSIBILIDADES?

Vamos, camaradas, o jogo europeu definitivamente acabou, é preciso encontrar algo diferente. - Frantz Fanon ([1999?])

Inspirada na citação do intelectual martinicano Fanon⁷ que nos convida a buscar o novo e a encontrar algo diferente, neste capítulo refletirei, a partir de outros lugares epistêmicos, fundamentados na abordagem da Pedagogia Decolonial. Mas antes disso, iniciarei uma discussão situando o currículo como um território de disputas e conflitos de narrativas uma vez que, neste estudo, ele é considerado como um lugar potencialmente fértil para o debate em tela, a formação docente nos cursos de Pedagogia e suas apostas políticas em novos saberes. A partir daí, pretendo apresentar de que forma o currículo tradicional influencia para a subrepresentação da temática da diversidade étnico-racial nos espaços formais de ensino.

⁷Frantz Fanon foi um intelectual, psiquiatra, escritor e revolucionário martinicano que, entre outras ações e atividades políticas, contribuiu com uma densa leitura crítica do colonialismo.

1.1.Currículo: Um território de disputas e de desigualdades étnico-raciais

Normalmente, quando nos perguntam “o que é o currículo?” de forma quase imediata associamos a estrutura da grade curricular com seus programas de disciplinas, seus planos de ensino, suas ementas e seus conteúdos a serem ensinados. Ainda que esse seja um dos sentidos de se perceber o currículo, ele também é constituído de significados que estão para além de funções relacionadas aos processos educacionais. O currículo é forjado nas relações sociais de poder é, sobretudo, um território político de disputas e tais relações se evidenciam nas decisões curriculares que hierarquizam e definem determinados conhecimentos como válidos. Sendo assim, podemos dizer que tanto o ambiente formal de ensino como o currículo são instrumentos de poder, uma vez que através dele é selecionado o que é relevante de ser ensinado.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é operação de poder. Destacar, entre muitas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade como sendo a ideal é uma relação de poder. (SILVA, 2011, p.16).

Os estudos pós-estruturais do currículo nos ajudam a observá-lo como um discurso socialmente construído por cada uma das teorias curriculares apresentadas no contexto histórico. Diferentes autores, como Tomaz Tadeu da Silva e outros pesquisadores do campo apontam a estreita relação existente entre discurso, conhecimento e poder. Segundo as autoras Lopes e Macedo (2011) nenhum discurso definido pelas diferentes tradições curriculares pode ser visto como verdade absoluta ou imutável. Neste sentido, devemos questionar a todo o momento como esses discursos se consolidaram na estrutura curricular.

Cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido próprio para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40)

O campo do currículo é permeado de conflitos teóricos e políticos entre diferentes narrativas sociais que disputam um espaço pela hegemonia. O simples ato de escolher o que deve ser ensinado esconde uma forte dimensão ideológica em detrimento de uma argumentação técnica e científica, contribuindo assim, para que as relações de poder existentes nos ambientes formais de ensino permaneçam implícitas. Por outro lado, não podemos perder de vista que as teorias curriculares definem os seus conteúdos a favor de um “modelo” de sujeito que pretendem formar. Ao se questionarem com qual

projeto de sociedade estão comprometidas, formulam um currículo que corresponda ao “modelo” de ser humano considerado desejável por elas. Por esse motivo, não podemos esquecer uma das dimensões do currículo: a de formar identidades. O currículo é responsável por forjar a subjetividade das pessoas que assimilam os saberes legitimados por ele. A título de exemplificação, o modelo neoliberal capitalista está a favor de um determinado projeto de sociedade. O currículo reproduz a visão do Estado e a maior parte das instituições educacionais inseridas nele reforça uma mentalidade competitiva, individualista de acordo com a lógica empresarial na formação dos estudantes que o vivenciam. Segundo Silva

[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2011, p.16)

Em vista disso, devemos nos questionar a todo instante com qual projeto de sociedade estamos vinculados. Temos como desejo contribuir com a formação de subjetividades que valorizem a diversidade, implicadas com a redução das desigualdades educacionais, sociais e étnico-raciais nos espaços de poder ou continuaremos reproduzindo essas mesmas práticas curriculares dominantes que não contemplam a diversidade étnico-racial presente no nosso país? Ao privilegiarem saberes somente comprometidos com os conhecimentos do eixo norte-eurocentrado para a sua composição, esses grupos reafirmam as narrativas hegemônicas de identidade. Desse modo, essas narrativas veiculadas como universais produzem uma série de exclusões educacionais. Diante da nossa função pedagógica, o nosso compromisso enquanto educador precisa estar articulado à reeducação do nosso olhar a fim de nos aproximarmos a práticas que dialoguem com as identidades plurais presentes na nossa sociedade e no contexto no qual estamos inseridos. De acordo com Djamila Ribeiro (2017) através do poder, as instituições são capazes de legitimar ou deslegitimar determinadas identidades

[...] o objetivo principal ao confrontarmos a norma, não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. (RIBEIRO, 2017, p. 31)

No caso do meu objeto de estudo, o seu caráter eurocentrado enraizado contribui para a subrepresentação da participação afro-brasileira, indígena, africana e todos os demais grupos que escapam deste modelo. Tudo o que diz respeito à Europa e aos

Estados Unidos têm sido visto historicamente como avançado e desenvolvido, já outras formas de existências continuam percebidas como atrasadas e menos legítimas. A partir do momento em que essas matrizes culturais são subrepresentadas ou silenciadas no interior do currículo, é estabelecido um distanciamento entre a condição de existência dos estudantes que compõem esses grupos e o conhecimento apresentado como referência. Desta forma, incluir e promover uma articulação entre os saberes e referências culturais e históricas dessa parcela da população colocada a margem é fundamental por potencializar diversas subjetividades e permitir com que esses sujeitos sociais se vejam representados.

O caminho que busco traçar neste trabalho encontra-se articulado com a descolonização da educação por acreditar que a estrutura curricular outrora produzida e legitimada seja passível de mudança e para que isso ocorra, proponho novas alternativas a favor do conhecimento pluriversal comprometido com a diversidade cultural epistemológica⁸. As perspectivas contra-hegemônicas me possibilita apontar novos paradigmas e reivindicar transformações nas estruturas de dominação existentes nas grades curriculares das instituições de ensino. Neste sentido, pretendo enfatizar a necessidade de uma mudança política e epistemológica no campo do currículo. É política no sentido de refletir sobre outras propostas curriculares situadas nos projetos pedagógicos de três cursos de Pedagogia de universidades do Estado da Bahia e epistemológica por eu caminhar contra a racionalidade ocidental que se enxerga como universal. Sendo assim, a partir deste trabalho, defendo a necessidade de uma reorientação curricular. De acordo com Miguel Arroyo, o profissional da educação está em um lugar de autoria ao questionar o conhecimento apresentado como universal e essa posição o legitima para subverter o poder chamado de hegemônico.

É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito a diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real. (ARROYO, 2013, p?)

É impossível dissociar as desigualdades raciais presentes nos currículos dos processos de dominação, exploração e colonização os quais fomos submetidos, uma vez que, de acordo com Silva (2011), currículo e poder estão associados. Desde os anos 70,

⁸O termo de epistemologia está relacionado às teorias do conhecimento.

já despontavam as primeiras pesquisas tratando sobre a reprodução das desigualdades de raça no meio educacional. A partir dos anos 2000, houve uma produção ainda mais intensificada acerca do tema como podemos ver nos trabalhos de Gomes (2003, 2005, 2006); Munanga (2015) e Passos (2005, 2010, 2012). Através de suas pesquisas, estes autores vêm demonstrando que as desigualdades educacionais produzidas pela estrutura escolar como um todo impactam negativamente nas trajetórias educacionais de estudantes negros, contribuindo para que seu processo de escolarização seja menor em relação à de estudantes brancos. Tais desigualdades educacionais impactam, conseqüentemente, em suas escolhas profissionais e projetos de vida, uma vez que as desigualdades sociais refletem as desigualdades educacionais. Observar a partir de lentes decoloniais me permite visualizar que, ao reproduzir e legitimar o conhecimento a partir de epistemologias norte-eurocentradas, a educação contribui para o aumento das desigualdades raciais. Bem como a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos alertou, já estamos cientes dos perigos causados por essa história única que cria estereótipos e colabora para que essa história seja a única versão da história (ADICHIE, 2009). Diante disso, não podemos compactuar mais com esse tipo de violência que interfere nas subjetividades dos estudantes negros. Em consonância com a autora Gomes (2012)

[...] não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012, p.102)

A crítica realizada pela autora evidencia a existência de interesses políticos na construção do conhecimento. As universidades brasileiras ocidentalizadas ao privilegiarem a epistemologia eurocêntrica encobrem as hierarquias de poder existentes neste espaço (FIGUEIREDO, 2017). Esse sistema historicamente garante e caracteriza as produções de conhecimentos ocidentais como superiores. Diante desse contexto, as ciências veiculadas por ele reproduziram um mito de conhecimento neutro, legítimo, não situado e universal e, assim, o conhecimento eurocêntrico foi estabelecido como conhecimento hegemônico. Por isto, a localização epistêmica é um ponto central nesse

debate, dependendo do lugar de onde se produz ou de quem produz, esse saber pode ocupar uma posição inferior ou superior nas estruturas de poder. O filósofo latino-americano Henrique Dussel denomina essa localização como “geopolítica do conhecimento” (DUSSEL, 1977) a fim de destacar que as produções de conhecimentos dos atores sociais estão sempre posicionadas. De acordo com Quijano

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (QUIJANO, 2000, p. 115).

Portanto, diante desse processo de violência epistêmica, cada vez mais deve ser incorporado e validado nos currículos outros conteúdos, pedagogias e bibliografias de intelectuais negros, latinos, indígenas a fim de dar visibilidade para a produção de conhecimento desses autores. As narrativas dessa ciência neutra e conservadora, que continua promovendo desigualdades e garantindo privilégios a certos grupos, não contribuem com transformação social a qual me mobiliza. É por esta dimensão que o racismo institucional, nos espaços de ensino, é apresentado, uma vez que sua atuação ocorre a partir do silenciamento de determinadas epistemologias e áreas de conhecimentos no interior do currículo.

Nessa mesma linha, defendo a inserção de debates sobre as estruturas racistas presentes em nossa sociedade a fim de desnaturalizá-las, tratando-as como problemas reais, visto que apenas ações concretas podem contribuir para alcançarmos uma sociedade mais justa. Essas realidades silenciadas precisam compor de maneira igualitária às questões hegemônicas em todos os setores da sociedade, principalmente nos espaços educativos por serem agentes potentes de transformação social. Os currículos precisam ser reformulados a ponto de não identificarmos hierarquias entre os saberes, mas sim uma pluriversalidade⁹ entre eles. Sendo este um dos pressupostos da educação antirracista que objetiva construir uma identidade positiva da comunidade negra capaz de possibilitar igualdade entre os diferentes grupos étnico-raciais. Para Gomes (2012)

[...] É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização

⁹A pluriversalidade é um projeto que valoriza o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram rejeitadas pela Modernidade.

dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100)

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, responsável por tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, é um grande marco de política antirracista por promover a descolonização dos currículos e, conseqüentemente, evidenciar as tensões e contradições presentes no campo. Trata-se de arcabouço legal importante devido ao seu histórico de luta por meio dos esforços dos movimentos negros que sempre reivindicaram contra a imposição dos conteúdos escolares homogeneizantes. Esta determinação possibilita não só o tensionamento, como também a transgressão do currículo tradicional rumo à superação das desigualdades étnico-raciais. Por este motivo, é fundamental que estas discussões estejam presentes na formação do pedagogo para quando este profissional for atuar na educação básica a sua efetivação legal se apresente como uma possibilidade.

Decolonialidade: um projeto de resposta ao racismo epistêmico

O grupo “Modernidade/Colonialidade” formado por pesquisadores¹⁰ da América Latina apresenta a perspectiva decolonial como uma possibilidade de virada epistêmica para além dos cânones modernos ocidentais. De antemão, é importante ressaltar que o projeto decolonial não se restringe a um projeto acadêmico, ele vai muito além por ser uma prática política de oposição e intervenção ao sistema de mundo moderno/colonial. Trata-se de um projeto de intervenção sobre a realidade. Através de um pensamento crítico, questionam a produção e legitimação do conhecimento historicamente produzido nos diferentes espaços de poder, sobretudo, nos espaços acadêmicos. De acordo com esse grupo, a colonialidade é constitutiva da modernidade, uma vez que a partir do momento em que a modernidade foi implantada, a colonialidade foi ocultada e tornou-se sua face mais obscura. Para a reflexão a qual esta pesquisa se propõe, pretendemos nos debruçar em quatro conceitos que fundamentam essa perspectiva, são eles: colonialidade, racismo epistêmico, decolonialidade e pedagogia decolonial.

¹⁰Os pesquisadores centrais que organizam esse grupo são o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros.

A colonialidade pode ser entendida como uma forma lógica de desumanização que se configura como um mecanismo de poder capaz de estruturar as relações sociais e também aspectos subjetivos como o imaginário, o conhecimento, a construção de identidade e ainda exerce influencia na forma como os sujeitos são percebidos socialmente (QUIJANO, 2005; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Podemos dizer que colonialismo e colonialidade estão relacionados, dado que acontecimentos iniciados a partir desse período instauraram a colonialidade. No entanto, são dois processos que se diferenciam na medida em que o primeiro diz respeito à colonização triangular - Europa, África e Américas enquanto processo de dominação e exploração dos povos africanos e originários indígenas e o segundo persiste após esse processo de colonização formal.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano ao articular a perspectiva de colonialidade do poder, do ser e do saber, indica que o colonizador introjeta na mente do colonizado seus conhecimentos, narrativas e símbolos contribuindo para que seja internalizado seu senso de inferioridade por não corresponder ao padrão branco/europeu (QUIJANO, 2005). Portanto, esses três níveis da colonialidade objetivam manter o colonizado em lugares fixos, sem possibilidade de mudanças nas estruturas de poder. Como nos mostra o afro-colombiano Frantz Fanon na obra “Condenados da Terra” (2005), apresenta os condenados como aqueles que além de serem destituídos de humanidades, são representados de forma que os fazem rejeitar a si mesmo, e que ao mesmo tempo, não podem assumir os postos de produtores do conhecimento por não serem considerados como objetivos o suficiente.

Para Quijano (2005), a ideia de raça se constituiu como a principal diferença entre colonizadores e colonizados. De acordo com isso, o racismo pode ser compreendido como um princípio estruturante de todas as relações de dominação da modernidade. Através dele, cada hierarquia de dominação se consolidou, estabelecendo assim, relações umas com as outras. As feministas negras atribuíram esse sentido ao conceito de interseccionalidade, uma importante ferramenta teórica e política que contribui para analisar e criar estratégias políticas frente a diferentes marcações de raça, gênero, classe, sexo, identidades, subjetividades, entre outros. Sendo assim, o racismo é enxergado como algo estruturalmente inseparável que contribui para o processo de subalternização do outro e estrutura as sociedades de forma hierárquica diferenciando os diferentes sujeitos a partir da noção de raça.

Por este motivo, a perspectiva decolonial coloca o termo de raça no centro da discussão por possuir forte influência sobre a formação das estruturas de poder. Na presente pesquisa, este conceito está situado nas concepções de autoras contemporâneas como Gomes (2012) e Schucman (2010). Entende-se o conceito de raça como uma construção social, portanto deve ser compreendido em sua dimensão sócio-político-cultural. Além disso, trata-se de um conceito fundamental para a compreensão das desigualdades sociais, estruturais e simbólicas que compõem a sociedade brasileira. De acordo com a autora Schucman

A raça como categoria social é um importante componente nas estruturas sociais, pois [...] embora a ideia de raça biológica não faça mais eco entre os discursos científicos, a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente [...], tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional. (SCHUCMAN, 2010, p. 48).

A modernidade/colonialidade garante aos corpos brancos determinados privilégios em detrimento de outros grupos que tiveram seus conhecimentos produzidos silenciados, como também suas formas de ser/existir invalidadas a partir do epistemicídio. O fato de não sermos familiarizados com os acontecimentos históricos e a produção de conhecimento de grupos não-europeus é fruto da colonialidade do poder imposta. A autora Sueli Carneiro (2005) aponta o conceito de epistemicídio como

um conceito extraído da reflexão de Boaventura Sousa Santos (1995), que integramos ao dispositivo de racialidade/biopoder como um dos seus operadores por conter em si tanto as características disciplinares do dispositivo de racialidade quanto as de anulação/morte do biopoder. É através desse operador que este dispositivo realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca. (CARNEIRO, 2005, p.10).

Como evidencia a filósofa, o epistemicídio diz respeito ao apagamento de biografias e trajetórias intelectuais de corpos negros, enquanto garante ao grupo racialmente hegemônico o privilégio de ser representado de forma integral. O racismo epistêmico é uma das dimensões desse epistemicídio considerado como a inferiorização de saberes, formas de vida, de existência e de se relacionar com o mundo. Em linhas gerais, “o racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos”

(MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79). O conceito de colonialidade do saber apresenta uma concepção similar. De acordo com Figueiredo e Silva (2012)

[...] é a colonialidade do saber, que define uma única lógica de conhecimento: o conhecimento científico eurocêntrico, identificado, sobretudo, à racionalidade cartesiana. Com isso, rejeita-se à existência outras formas de conhecer, pois a ciência passa a ser a única forma de conhecimento válido e verdadeiro. As outras formas de conhecer, dos povos tradicionais e das classes populares, não são somente tomadas como inferiores, mas até como inexistentes. (FIGUEIREDO; SILVA, 2012, p. 117).

A colonialidade do saber, portanto, exclui as produções de conhecimentos não-europeus desconsiderando a intelectualidade e história destes atores sociais. O pensamento ocidental foi capaz de produzir um mito como se sua epistemologia fosse a mais fidedigna e científica diante de tantas outras possibilidades, cosmovisões e saberes que deve ser identificada como superior e universal. Neste sentido, podemos dizer que a colonialidade do saber é consequência da colonialidade do poder como apresentam Oliveira e Candau (2010)

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.21)

Através do exposto, posso inferir que a colonialidade continua hegemônica a causa implicações até o dia de hoje. Faz-se necessário uma ruptura com a narrativa colonialista, pois a estrutura curricular das instituições de ensino é moldada pelas relações de colonialidade existentes. Ela possibilitou a Europa produzir ciências que se enxergassem como neutras e universais. Além de negligenciar todas as epistemologias outras¹¹ e colocá-las a margem do ocidente. As narrativas ocidentais e os saberes acumulados por elas ganham centralidade no processo de construção do conhecimento e essa centralidade da perspectiva ocidental dominante é, ao mesmo tempo, limitante e excludente por estar vinculada a uma visão monocultural do saber.

Ainda que estejamos diante deste cenário, podemos promover um giro decolonial¹² tal como as ações de luta realizadas pelos movimentos negros. Ao atuarem como um

¹¹ O grupo Modernidade/Colonialidade utiliza o termo “outro” não com objetivo de enaltecer um conhecimento ou perspectiva, mas sim no sentido de promover uma mudança de lógica.

¹² Maldonado-Torres (2016) introduz o chamado giro decolonial caracterizando-o como um movimento capaz de fazer com que os conhecimentos marginalizados pela modernidade possam ser incorporados ao currículo e a produção do conhecimento.

movimento de resistência organizado de forma prática e política, eles vão à contramão da lógica da colonialidade e estabelecem ações comprometidas com a redução das desigualdades enfrentadas pela comunidade negra em todas as esferas da vida social, especialmente no âmbito educacional. De acordo com Gomes (2012), os movimentos sociais, especialmente, os movimentos negros, cumprem um importante papel ao redefinirem a questão social e racial na sociedade brasileira, não só por denunciar e reinterpretar a realidade social como também por reeducar a população através dos meios políticos e acadêmicos. É com esse legado construído pelos movimentos negros que buscamos estratégias para ampliarmos as lentes e contarmos histórias por outros prismas diferentes desses utilizados pelas narrativas hegemônicas. Com essa intenção, defendo a pedagogia decolonial como uma abordagem potente para questionar as estruturas das instituições de ensino a fim de que elas transformem o seu currículo e estabeleçam conhecimentos mais horizontais enfrentando o tradicionalismo pedagógico.

Diante da problemática da colonialidade, podemos nos imbuir de uma atitude decolonial e nos lançarmos em projetos decoloniais tais como os propostos pelas pedagogias decoloniais. É possível compreendê-las como formas de ensinar e aprender distintas daquelas adquiridas pela colonialidade. Além disso, pode ser entendida como uma perspectiva teórica que dialoga com ações desenvolvidas nos espaços educativos e também nos movimentos sociais. Sua práxis de politização da ação pedagógica tem como premissa transformar as estruturas e instituições que estabelecem relações com a geopolítica hegemônica monocultural. Essa pedagogia resgata os saberes colocados em segundo plano e dá visibilidade a eles. Nas palavras de Walsh (2009), pedagogia decolonial significa,

(...) um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltara aprender, como argumenta o avô do movimento afro equatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24)

Neste sentido, a decolonialidade atua na contramão da lógica da colonialidade e de todas as suas sequelas simbólicas, materiais e epistêmicas. A perspectiva decolonial possibilita a coexistência de diferentes concepções de mundo e subjetividades. O nosso pressuposto é de que os projetos políticos pedagógicos dos cursos de pedagogia dessas

três universidades da Bahia desafiem as estruturas epistêmicas da colonialidade. Acredito que ao validarem saberes que dialoguem com a educação indígena, quilombola, afro-brasileira e africana estão em conformidade com experiências críticas e políticas enraizadas nas lutas dos grupos subalternizados pela modernidade. É este o principal motivo que me faz identificar o pensamento decolonial como uma resposta ao racismo epistêmico produzido pela modernidade capaz de nos ajudar a refletir sobre novos espaços epistemológicos.

CAPÍTULO 2 - OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No presente capítulo, como ponto de partida, discutirei de forma breve como ocorreu o processo de consolidação dos cursos de Pedagogia no Brasil a fim de compreendermos as diferentes perspectivas de formação docente apresentadas ao longo dos contextos históricos. Optei por retomar as suas raízes históricas e aos seus principais marcos por observarmos como fundamental entender como se deu a constituição dos cursos, sua adequação aos interesses hegemônicos e as lacunas na formação docente ocasionadas por tais escolhas. Acredito que retornar à construção da identidade do curso é essencial para apresentar os desafios, ausências e tensionamentos colocados pela atualidade que envolvem a formação de professores para as relações étnico-raciais. Como mencionado anteriormente, a minha experiência de formação inicial contou com a ausência de disciplinas obrigatórias preocupadas em refletir acerca das temáticas que envolvessem as relações étnico-raciais, uma vez que o currículo por mim vivenciado oferecia apenas quatro disciplinas eletivas, que não eram oferecidas em todos os semestres, dedicadas a abordar essas questões.

Diante disso, num segundo momento, focalizarei a atenção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1 e Parecer CNE/CP nº 5/2005) e em alguns fragmentos do Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ a fim de observar como o discurso das questões étnico-raciais está presente na tradição acadêmica curricular especificamente deste curso. Por fim, no terceiro momento, pautarei como urgente que ocorra um movimento de ruptura epistemológica nos currículos e Plano Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia que ainda se configuram por um viés predominantemente norte/eurocentrado e monocultural em relação à educação.

2.1. Curso de Pedagogia no Brasil: Trajetória e formação docente

De acordo com Brzezinski (1996) e Silva (1999), autoras do campo da formação docente, a estruturação histórica do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por muitas ambiguidades, contradições e imprecisões. No decorrer de sua trajetória, foram atribuídas diferentes interpretações ao curso que dificultaram a compreensão da sua identidade. Mas antes de adentrarmos no tema e a fim de nos localizarmos melhor, estruturamos a trajetória do curso em três grandes fases. A primeira compreende o seu ano de origem em 1939 até a reforma universitária promulgada pela Lei n.5.540 em 1968. A segunda vai desse período marcado pela reforma até 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96 foi instituída; e a terceira é a que estamos vivendo desde esse momento até os dias atuais.

O curso de Pedagogia no Brasil se iniciou através do Decreto-Lei n.º 1190 de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva para a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil criar o curso junto às licenciaturas (SILVA, 1999). Sendo assim, a Faculdade Nacional de Filosofia passou a ser organizada em quatro seções, eram elas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Havia a seção de Didática, que de acordo com Saviani (2012, p.34) era vista como uma “seção especial”. O contexto da época era marcado por um período do governo autoritário de Getúlio Vargas cuja proposta universitária para o curso era fortemente profissionalizante, pois como bem esclarece Brzezinski (1996) tinha como objetivos centrais formar técnicos em educação e professores para atuarem nos cursos de Magistério em nível de ensino médio.

Por conta dos cursos de licenciatura possibilitarem a dupla titulação, essa estruturação ficou popularmente conhecida como esquema “3+1”. De acordo com Silva (2006), essa organização possibilitava a formação de bacharéis para ocupar cargos como técnicos de educação e de licenciados para atuarem como docentes, sendo o bacharel um pré-requisito para a obtenção do diploma de licenciado. Mas para isso, precisavam cursar os primeiros três anos do curso correspondentes ao bacharelado. Aqueles que desejassem receber o título de licenciado para atuarem como professores deveriam cursar mais um ano das disciplinas do curso dedicados a Didática e a Prática de Ensino.

Como podemos perceber, a organização do curso de Pedagogia possuía uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, pois as disciplinas eram dissociadas e abordadas em cursos diferentes. A autora Silva (1999) caracteriza essa fase como

“identidade questionada” em razão de tantas imprecisões que caracterizavam o curso desde a sua origem, principalmente pela dicotomia ocasionada pela divisão entre teoria e prática. Ainda de acordo com a autora, havia muitos questionamentos a respeito do curso possuir ou não algum conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência. Isto se deve a dificuldade de definição de uma identidade mais precisa ao curso, visto que havia muita dificuldade na compreensão da função e atuação do pedagogo, bem como as questões do campo profissional do curso. Dificuldades na compreensão do curso que se explicitam, por exemplo, com a criação de um bacharelado técnico sem demanda no mercado de trabalho. De acordo com Brzezinski (1996), somente a partir de 1943 houve a exigência de titulação de bacharel em Pedagogia para preencher o cargo de técnico de educação.

Em 1962, após a aprovação da LDB nº 4.024/1961, as regulamentações mais significativas para a formação de profissionais para a área da educação foram: o Parecer CFE nº 251/1962, que indicava as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do Curso de Pedagogia e o Parecer CFE nº 292/1962 que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura. No Parecer CFE nº 251/1962, o conselheiro Valnir Chagas, seu autor, ao estabelecer o conceito de “currículo mínimo”, estrutura para o curso uma base comum e outra diferenciada. A partir disso, o curso passou a ter duração de quatro anos, três dedicados à base comum que abrangia sete disciplinas e mais um ano dedicado ao estudo da didática e da prática de ensino, tidas como obrigatórias. De acordo com Durli (2007), a nova estrutura não apresentou grandes mudanças, pois manteve a mesma duração fixa, o mesmo esquema 3+1 de licenciatura e bacharelado e a grande maioria das matérias que já constavam do antigo currículo proposto em 1939.

Entramos na segunda fase do curso no ano de 1968, a partir da reorganização do ensino superior, decorrente da Lei 5540/68 que promoveu a alteração dos currículos dos cursos superiores. Segundo as autoras Scheibe e Durli (2011),

Tanto a lei 5.540, de 1968, chamada de Lei da Reforma Universitária, que reformou a estrutura do ensino superior, como a lei 5.692, de 1971, que reformou o ensino primário e médio, alterando inclusive sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus, representaram uma forma de adequar a legislação educacional aos princípios do regime militar-tecnocrático instalado. (Scheibe e Durli, 2011, p.91)

Como apresentado pelas autoras, através das políticas educacionais do regime autoritário instauradas neste período de predomínio do tecnicismo, havia grande necessidade de formar trabalhadores para atender ao mercado de trabalho ocasionando uma fragmentação do trabalho pedagógico. Com isso, a educação passou a ser sinônimo

de progresso social e atuou como um forte mecanismo para acelerar o desenvolvimento econômico do país. Por conta dessa nova regulamentação e das novas necessidades do mercado de trabalho, o Parecer CFE n. 252/69 e a Resolução CFE n. 2/69, também de autoria do conselheiro Valnir Chagas, fixa os mínimos de conteúdo e a duração do curso de Pedagogia. As habilitações profissionais são instituídas, pelas quais os estudantes escolham de acordo com as tarefas que iriam desempenhar na área desejada por eles, tornando-se especialistas em Educação. O currículo permanece com uma parte comum a todas as modalidades de habilitações e outra diversificada em função de habilitações específicas: de um lado tinham as disciplinas chamadas Fundamentos da Educação e, de outro, as disciplinas diversificadas com modalidades de habilitações (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além de continuar a formar o professor para atuar na Escola Normal. Através desse Parecer, também é fixado que o graduado em Pedagogia receberia apenas um só diploma, o título de licenciado. As autoras Scheibe e Durli (2011) destacam que

essa legislação anunciou três possibilidades diferentes aos egressos: a de especialista, de acordo com a habilitação cursada; a de professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e, ainda, de professor primário em nível superior, desde que constassem do percurso formativo alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio). (Scheibe e Durli, 2011, p.93)

De acordo com a autora Senna Dias (2018), neste momento a formação de professores assume características diferentes daquelas apresentadas na fase inicial, visto que o fato de as disciplinas de didática se tornarem parte comum do curso e a titulação em bacharel passar a ser extinta revela que a docência deixa de ocupar uma função complementar a formação. No entanto, o novo formato do curso ainda conservava uma concepção dicotômica por dividir a formação em dois blocos distintos e autônomos. Além disso, segundo Silva (1999) o parecer n. 252/69, influenciou para a “deterioração” do curso, pois o pedagogo ainda continuava enfrentando dificuldade para se alocar no mercado de trabalho.

Durante os anos de 1975 e 1976, novamente o conselheiro Valnir Chagas criou indicações ao ministério da educação a fim de extinguir o curso e direcionar a formação dos especialistas da educação em nível de pós-graduação. Neste momento, a crise de identidade do curso torna-se cada vez mais forte devido a concepção de educação e de formação do pedagogo estar totalmente desvinculada com os princípios preconizados pelos professores, estudantes e comunidade acadêmica. Com isso, tem início uma

grande mobilização dos educadores que começam a se organizar em associações a fim de redefinirem a identidade do curso de Pedagogia e participarem na construção das políticas educacionais para o país.

A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) foi outro marco importante para o cenário da época. No Encontro Nacional, realizado em novembro de 1983, conquistam uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, conhecida como “Documento Final de 1983” que se torna referência para I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na PUC de São Paulo. De acordo com Silva (1999), com esse documento a Pedagogia enquanto curso se fortalece, deixando assim, de ser questionada e a docência a partir de um núcleo comum constitui-se como base da identidade do pedagogo. Paralelamente a isso, pautada em uma formação curricular, a identidade do pedagogo é reforçada e se abre espaço para que outras questões sejam colocadas em pauta como o debate sobre a Base Comum Nacional. A aprovação dessa Base Comum Nacional para a formação de todos os profissionais da educação organizada em eixos curriculares é vista como uma das conquistas da época como também as reformulações curriculares realizadas na maioria das universidades públicas e em algumas privadas que passam a adotar a docência como base da identidade do curso de Pedagogia. A extinção das habilitações também se caracteriza como um marco importante deste momento.

Adentramos na terceira e atual fase do curso após a aprovação da LDB 9394/96, momento este em que as discussões que giram em torno da identidade do pedagogo retornam, devido os artigos 62 e 63 da nova LDB definirem os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, além das universidades, como um dos lugares de formação de educadores para atuação na educação básica. Essa lei é percebida como bastante problemática por ir à contramão de tudo o que estava sendo realizado até então, pois legitimava a outras instituições de ensino uma formação que o curso de Pedagogia já vinha fazendo, além de não considerar as discussões com os movimentos dos educadores (BRASIL, 1996). A partir dessa nova normativa, novamente retorna o debate sobre a efetividade do curso por ficar difícil de compreender sua real função, visto que a nova LDB parecia indicar uma tentativa de extinção do curso.

A partir desta tensão, o MEC autorizou a manutenção do curso e solicitou as comissões de especialistas em Pedagogia que elaborassem Diretrizes Curriculares dos cursos Superiores. Assim, surge a primeira proposta de Diretrizes Curriculares para o

curso de Pedagogia Nacional, na qual defende a universidade como um espaço de formação de professores e a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 1999, p. 79).

Em 1998, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (SESu/MEC) é instituída a fim de elaborar o primeira proposta de diretrizes curriculares para o curso. Com isso, foram geradas amplas discussões, em nível nacional, com o protagonismo das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e entidades como ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR e ANPAE. Após esses debates e mobilizações, surgiu como resposta o documento de Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, depois de grande pressão por parte de todos esses segmentos. De acordo com o documento, o perfil do pedagogo ficou definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais. (CEEP,1999, p.1 apud SCHEIBE, 2000,p.13).

De acordo com Cruz e Arosa (2014), é possível perceber através dessa proposta que o pedagogo desfrutaria de um campo de atuação abrangente, pois poderia atuar como professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio. Havia também a possibilidade de atuar como diretor de escola e organizador de projetos e experiências educacionais em contextos escolares e não escolares e aquelas habilitações implantadas anteriormente como administração, orientação e supervisão escolar continuaram como possibilidade de formação, mas agora de forma relacionada em nível de pós-graduação. No que concerne aos Institutos Superiores, os debates geraram a resolução CP/CNE n. 1, de 30/09/99, sinalizando o entendimento de parte da Câmara de Educação Superior (CES), que optaria pela retirada da formação de professores do curso de Pedagogia. A situação, que foi criada pelo parecer CES 970, aprovado em novembro de 99, retira do curso de Pedagogia a função de formar docentes para séries iniciais do ensino fundamental e para educação infantil devido à compreensão equivocada dos dispositivos da legislação e de um erro na interpretação nos artigos 62, 63 e 64 da LDB. Ao basear-se no artigo 62 da LDB, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, através do decreto 3276/99, acaba com a formação de professores para educação infantil e para séries iniciais no curso de Pedagogia, substituindo-o pelos ISEs.

Outro documento que tensiona a comunidade acadêmica é o decreto presidencial 3.276 de dezembro de 1999, o qual define que a formação de professores para as séries iniciais deve ser realizada exclusivamente nos cursos normais superiores. Com isso, mais uma vez os movimentos se organizam para reagir contra este decreto e o governo autoriza um novo decreto em substituição ao anterior, em agosto de 2000. Neste sentido, o decreto lei n. 3.554 substitui o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Em fevereiro de 2001, uma segunda Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia redige um documento norteador para ser enviado às comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia, em que a formação do pedagogo configurava-se em dois projetos acadêmicos distintos: um referente à docência na Educação Infantil e Gestão Educacional e outro relacionado à docência na primeira etapa do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Ainda que com algumas alterações, a proposta da ANFOPE de 1999 foi aprovada no ano de 2006 e com ela um cenário mais otimista para o campo da educação. Foi esta longa a trajetória de luta necessária para que o Conselho Nacional de Educação aprovasse as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia.

2.2 As Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia e as configurações assumidas pelo curso de Pedagogia na UFRJ

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006. Essas normativas são consideradas como bases institucionais que regem todos os cursos de Pedagogia do país. Embora estabeleçam bases comuns indispensáveis para qualquer curso de Pedagogia, a formação em cada instituição de ensino assume configurações e perspectivas diferenciadas, pois as Diretrizes são apropriadas de determinadas formas de acordo com a particularidade de cada curso. O Parecer CNE/CP nº. 5/2005 apresenta como finalidade do curso de Pedagogia a formação para a docência na educação básica e outras atividades pedagógicas que ultrapassam as instituições escolares.

As DCN são normativas que possuem grande relevância, pois consolidam longos anos de debate acerca da identidade do pedagogo, além de considerarem algumas

proposições do movimento dos educadores. A partir desse documento, a docência é reafirmada como base da formação do pedagogo sendo incorporada ao fazer pedagógico em todas as suas dimensões. De acordo com Aguiar et al. (2006), as DCN apresentam uma nova configuração para a formação de profissionais de educação no curso de Pedagogia na medida em que ampliam o horizonte de atuação desses profissionais, pois exige a compreensão de todos os sujeitos que compõem a escola em sua complexidade e organização. De acordo com o sentido de docência apresentado nessa legislação os autores afirmam que:

A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (...) Tomados sob essa perspectiva, o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. (AGUIAR et al., 2006, p.830).

A partir do discurso presente na resolução, a compreensão da docência é percebida como uma ação intencional que se constitui no contexto das relações sociais, étnico-raciais, produtivas, bem como no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Sendo assim, faz-se necessário que enquanto discentes reflitamos sobre diferentes bases e campos teóricos que forjam o campo da pedagogia. Por este motivo, acredito ser preciso pensar o currículo e sua organização por novas lentes, para além daquelas concepções fragmentadas de disciplinas encaixotadas em suas respectivas áreas de conhecimento. É importante não perdermos de vista que as DCN apontam para uma organização curricular pautada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Ibidem, p.1). Neste sentido, seus princípios possibilitam “brechas” para que as universidades construam um PPP mais democrático e plural, pois só desta forma rompemos com questões consolidadas historicamente e que, por vezes, já não atendem as necessidades atuais e as especificidades dos estudantes que as escolas recebem.

Como já mencionado, em minha experiência de formação docente no curso, tive pouco contato com a diversidade epistemológica no campo da educação visto que foi marcante em minha trajetória a ausência de referenciais que partissem de visões de mundo dos povos africanos e de produção do conhecimento no contexto afrodiaspórico,

assim como da visão de mundo dos povos indígenas brasileiro. Este fato reflete na distância entre o que está preconizado nos marcos legais, que fazem parte das exigências curriculares para a inserção da temática na educação básica e superior, e a realidade na prática. A título de conhecimento, o Parecer CNE/CP 03/2004, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução CNE/CP 01/2004 determina que

as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares nos cursos que ministram a Educação das Relações étnico-raciais bem o tratamento de questões e temáticas que dizem aos afrodescendentes. (BRASIL, 2004, Art. 1º§1º).

Desta forma, a formação inicial oferecida nos cursos do ensino superior deve, obrigatoriamente, contemplar a educação para as relações étnico-raciais, a fim de contribuir com a descolonização do conhecimento e com a desconstrução do racismo. No entanto, grande parte das IES, responsáveis pela formação inicial de professores, ainda não realizou mudanças curriculares significativas e estruturais capazes de romper com a perspectiva eurocêntrica fortemente marcada no espaço da universidade, impactando conseqüentemente na formação e posteriormente no alcance da EREER na educação básica como nos apresenta Gomes (2012)

Como é o caso do currículo da minha formação inicial que ofereceu apenas quatro disciplinas eletivas dedicadas a abordar a temática. Isto não é um caso isolado, pois grande parte dos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro optou por incorporar esse debate através das disciplinas oferecidas de forma eletiva. Um exemplo disso é a pesquisa de Ferreira (2018) que identificou a ausência de menção explícita a termos ou conceitos relacionados ao debate das relações étnico-raciais, nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de quatro universidades federais do Rio de Janeiro. Em sua pesquisa, a autora pauta a necessidade de mudança profunda na estrutura curricular das universidades. Outro trabalho que corrobora com essa afirmativa é o desenvolvido por Corenza (2018) que obteve em sua pesquisa alguns relatos, de estudantes egressos dos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro, que demonstraram concepções teórico-práticas elaboradas para o trabalho com a temática nas escolas, mas ainda não no nível esperado. Neste sentido, considero que a inserção da temática étnico-racial como obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia tem sido um grande desafio. Observá-lo como um

tema visto como transversal que deve ser abordado de forma interdisciplinar contribui para fortalecer o argumento de não haver necessidade de criar uma disciplina obrigatória para essa discussão. Argumento este que não garante que o tema seja abordado de fato nas demais disciplinas, acarretando assim, uma lacuna formativa em relação à discussão da temática.

Agora, focalizarei especificamente o currículo da minha formação a fim de observarmos de que forma o discurso das questões étnico-raciais está presente na tradição acadêmica curricular do curso de Pedagogia da UFRJ. Mas antes disso, gostaria de salientar sobre a importância de compreendermos o contexto histórico de criação da universidade por ser capaz de influenciar no modelo de curso de Pedagogia apresentado pela instituição. O currículo em questão situa-se na Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, criada em 1968, a partir da extinta Faculdade Nacional de Filosofia. Esta universidade foi criada em um período de fortalecimento do Brasil republicano, momento este em que era defendido um modelo de educação para o “desenvolvimento e progresso da nação”. Neste sentido, embora tenha sofrido diversas reformulações, o seu PPC permanece fortemente alinhado a uma perspectiva eurocentrada e monocultural de educação.

Através de suas reformulações, houve tentativa de inserir a discussão no currículo do curso. No entanto, essa interlocução com as DCN para a educação das relações étnico-raciais e do ensino da história afro-brasileira e africana, tem se dado de forma insuficiente. Para Gomes (2011) ocorre uma “situação de desequilíbrio” no que tange a inserção das questões étnico-raciais na formação inicial de professores, na medida em que ela não tem alcançado um lugar de destaque nos currículos e, ainda quando os projetos pedagógicos das licenciaturas são reformulados elas são colocadas a margem.

Para evidenciar isso, optei por revisitar o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia da UFRJ por compor a minha trajetória no curso. A versão curricular da minha formação foi aprovada no ano de 2007 e atualizada em 2015. Nesta organização, as disciplinas que abordam a questão étnico-racial compõem o Núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos, são elas: 1. Educação e Etnia 2. Intelectuais negras; 3. Multiculturalismo e Educação; 4. Colonialismo, Educação e Pedagogia da Revolução. Todas as disciplinas apresentadas possuem caráter optativo com carga horária de 45 horas, 3 créditos e não são oferecidas em todos os semestres.

Ao incluir o conteúdo exclusivamente de forma optativa, a instituição contribui para a desvalorização da temática, na medida em que confere a ela uma quantidade de créditos e horas inferiores das demais disciplinas obrigatórias que fazem parte da composição curricular do curso. Além disso, a educação antirracista só ocorre de forma ampla, e para alcançar a todos a temática das relações étnico-raciais precisa compor o rol de disciplinas obrigatórias sobre o tema.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, as instituições de ensino devem escolher determinadas áreas ou modalidades de ensino para se aprofundarem. Neste sentido, ao observarmos no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia da UFRJ, especificamente a parte que aborda a estrutura curricular do curso, a instituição em questão não listou a temática da questão étnico-racial como uma delas.

Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, **a educação de pessoas jovens e adultas**, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; **educação comunitária ou popular**. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidades de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, **não configurando de forma alguma uma habilitação**. Esse extrato do parecer foi grifado para assinalar que áreas de aprofundamento foram selecionadas para serem trabalhadas em nosso curso.(PPC/PEDAGOGIA /UFRJ, 2015., p.28)

Com isso, é possível visualizar que a questão étnico-racial não é um tema que ocupa um lugar de destaque no curso de Pedagogia desta universidade. É notório enxergar também uma linha tênue entre a estrutura de poder e a organização curricular, pois identificamos o reflexo das relações de poder e das disputas em jogo que perpassam este território (ARROYO, 2013). Por ser um campo permeado por relações de dominação e de interesses, temas que tratam sobre a educação das relações étnico-raciais acabam ocupando um lugar marginalizado no currículo estabelecido.

Os resultados da pesquisa de Passos (2014), que teve como objetivo analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de dez universidades de Santa Catarina no ano de 2011 corroboram com essa visão. Através da sua pesquisa, identificou que as

universidades investigadas não haviam apresentado resultados positivos no que dizia respeito à inclusão dos conteúdos requeridos pela legislação antirracista, pois os conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais ocupavam lugares subrepresentados no currículo.

2.3 A temática das relações raciais nos cursos de Pedagogia: por uma ruptura epistemológica

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados [...]. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnicoraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004a, p. 06).

Assim como explicitado no trecho acima que compõe as DCN, desalienar os processos pedagógicos é um dos caminhos para desconstrução de noções e concepções racistas que foram naturalizadas não só no currículo, como também na formação docente. Ademais, quando pautamos sobre a necessidade de avanço na inserção da temática da questão racial no interior do currículo nas diversas instituições de ensino, estamos implicados em promover uma ruptura epistemológica e na descolonização destes currículos. Descolonizar no sentido de integrar novos saberes a ele e tirar do foco da narrativa o conhecimento colonizador, sem necessariamente excluí-lo. Se observarmos as DCN (BRASIL, 2004a, 2004b), é possível perceber que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não objetiva incluir novos conteúdos ao currículo e à formação docente, mas conferir a esses saberes o mesmo estatuto epistemológico concedido aos saberes hegemônicos. De acordo com os autores a seguir

enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do sul, significa, portanto, aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte [...] é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana. (STRECK et al., 2010, p. 23)

A mudança curricular no curso também comprometida com a cosmovisão afro-brasileira, africana e indígena contribui para a formação de professores/as politicamente posicionados contra o racismo, uma vez que através dessa constituição histórica

marcada por paradigmas e autores eurocêntricos não será possível atingirmos esse objetivo. A autora Gomes (2012) enfatiza sobre a importância de “formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (p.102). Posso dizer que as determinações legais que pautam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira surgem com a intenção de romper com essa história única e universal produzida pelo eixo norte/ocidental e naturalizada como verdade incontestável. No entanto, somente subvertendo o racismo epistêmico alcançamos mudanças epistemológicas, metodológicas, teóricas e práticas nos currículos institucionais.

As Diretrizes não só apresentam o ensino superior como um dos níveis de educação responsáveis pela inclusão de conteúdos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, como também destacam a atuação de negros e negras como produtores/as de conhecimento. Inserir tais discussões nas matrizes curriculares dos cursos de graduação de forma ampla para além de disciplinas optativas, considerando também as disciplinas obrigatórias e todas as atividades que dizem respeito ao ensino, à pesquisa e extensão é um ganho imenso para a sociedade brasileira. Inclusive, faz jus a todo o processo de reivindicação e lutas desenvolvidas pelos movimentos negros para a sua obrigatoriedade.

É inegável afirmar que as DCN (2004a, 2004b) apresentam princípios que não estão em concordância com a tradição curricular hegemônica. Por este motivo, de acordo com o autor Oliveira (2011), tais diretrizes abordam questões capazes de desestabilizar aqueles cursos de formação de professoras/es que ainda não se adequaram as suas exigências e assumem uma perspectiva monocultural e de apagamento de outras narrativas. Mesmo quase completando duas décadas após a implementação da Lei 10.639/03, que promoveu implicações curriculares e pedagógicas para o campo educacional, ainda estamos reivindicando uma inovação curricular atreladas a projetos educativos emancipatórios por parte de universidades que ainda permanecem com currículos predominantemente eurocêntricos. No entanto, isto não significa dizer que o cenário é totalmente pessimista, pois obtivemos inúmeros avanços educacionais a partir da proposição das legislações antirracistas como a construção de propostas e currículos emancipatórios para o curso de Pedagogia.

Através desse encontro com perspectivas outras, defendi com ainda mais afinco o movimento de ruptura epistemológica por nos possibilitar promover uma mudança de forma ampla no sentido estrutural, conceitual, epistemológico e político. A partir do

momento em que os cursos de Pedagogia assumem essa postura que caminha na contramão da colonialidade pedagógica, imediatamente se comprometem com uma formação pautada na diversidade que valoriza e propaga os conhecimentos construídos a partir de outras lógicas de pensar a educação. Mas para isso, essa responsabilidade necessita ser construída de forma institucionalizada a fim de que os PPP sejam reestruturados para atenderem esta e outras demandas de inserção de conteúdos e disciplinas em sua estrutura curricular. Segundo Gomes (2019) essas mudanças potencializam a descolonização dos currículos a partir de uma perspectiva negra e brasileira. É este o caminho pelo qual desejo trilhar.

Estar a favor de uma perspectiva negra e brasileira implica dar destaque a outras cosmovisões e saberes. É isto o que se propõe a perspectiva decolonial, descolonizar o saber possibilitando a coexistência de diversas concepções educacionais e conhecimento. Para isso, no próximo capítulo tenho como intenção observar se os PPP dos cursos de Pedagogia das três universidades da Bahia desafiam as estruturas epistêmicas da colonialidade como pressupus. Tendo em vista que considero como relevante apresentar matrizes curriculares para o curso de Pedagogia em que as relações étnico-raciais deixam de assumir um lugar periférico na estrutura curricular a fim de observarmos projetos contra-hegemônicos e refletirmos sobre a possibilidade de novas perspectivas para o curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III – AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, tive como intenção analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e ementários dos cursos de Pedagogia de três universidades públicas do estado da Bahia a fim de investigar como as disciplinas voltadas para as discussões da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) estão inseridas em seus currículos. As universidades se caracterizam como duas federais e uma estadual, as quais são: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A minha justificativa para selecionar, especificamente, essas universidades tem como critério por elas apresentarem disciplinas de caráter obrigatório acerca da temática.

O curso de Pedagogia da UFRB está situado no Campus de Amargosa e o curso de Pedagogia do programa PARFOR/UFRB no Campus de Cruz das Almas. Por sua vez, A UNEB por ser uma instituição de grande porte que contempla diversas regiões do estado, oferta o curso em 14¹³ campi. Já o curso de Pedagogia da UNILAB está situado no Campus dos Malês, único Campus da instituição nesse estado. Como explicitado anteriormente, a presente pesquisa desenvolveu-se a partir da análise documental com base na pesquisa qualitativa de cunho exploratório. De acordo com Gil (2008), esse modelo de pesquisa tem como fonte materiais que ainda não foram analisados ou que ainda podem ser reorganizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Em vista disso, analisamos as versões vigentes de 2007 do PPP da UNEB (Campus I), de 2010 do PPP do programa PARFOR vinculado ao CFP da UFRB (Campus Cruz das Almas) e de 2019 do PPP da UNILAB (Campus dos Malês).

Tanto a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos como das disciplinas oferecidas foram realizadas considerando o currículo como um campo discursivo permeado por tensões e disputas, que ao ser construído socialmente define o que é considerado válido de ser ensinado. Portanto, o currículo não pode ser visto como neutro, uma vez que ele tem intencionalidades que, por vezes, estão relacionadas ao projeto de sociedade a qual defende. Ao iniciar as análises, recorri à organização disposta no fluxograma do curso para, em seguida, realizar um mapeamento a fim de identificar as disciplinas que, a

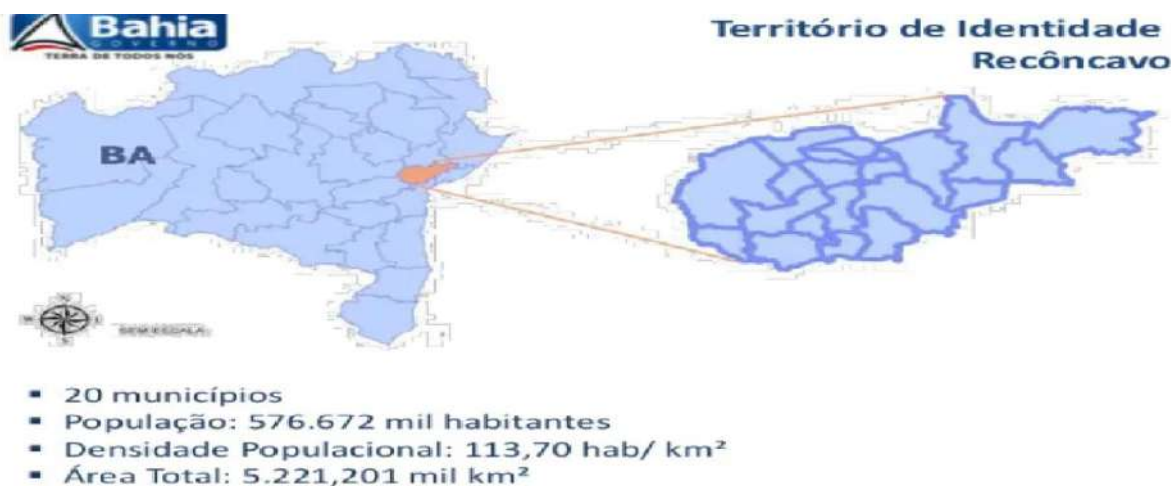
¹³ Os campi da UNEB que ofertam o curso de Pedagogia são Campus I Salvador, Campus III Juazeiro, Campus VII Senhor do Bonfim, Campus VIII Paulo Afonso, Campus IX Barreiras, Campus X Teixeira de Freitas, Campus XI Serrinha, Campus XII Guanambi, Campus XIII Itaberaba, Campus XV Valença, Campus XVI Irece, Campus XVII Bom Jesus da Lapa, Campus XX Brumado e Campus XXIII Seabra.

partir de seus títulos, ementas e referenciais teóricos, faziam menção aos conteúdos étnico-raciais.

É importante ressaltar também que não tenho como finalidade realizar uma comparação entre as instituições de ensino, pois as minhas principais intenções são apresentar as possibilidades, refletir acerca dos avanços que obtivemos a partir da luta antirracista e, ao mesmo tempo, reconhecer e dar visibilidade ao trabalho realizado na perspectiva das normativas instituídas que pautam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira.

3.1 Contextos de criação e demandas sociais das universidades

Nesta primeira seção, temos como intenção apresentar como se deram os contextos de criação de cada uma das universidades. Podemos dizer que um ponto em comum que as aproximam diz respeito à região na qual estão instaladas, pois todas as três instituições contam com campus no Recôncavo da Bahia. Dentre as instituições, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi a primeira a ser instalada, tendo sido criada em 1983. Após vinte e dois anos depois, em 2005, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é criada. Por sua vez, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), foi criada em 2010, no estado do Ceará, sendo caracterizada como a mais recente delas. Mas somente em 2013, foi sediada no estado da Bahia. Para entendermos o contexto das referidas instituições, é imprescindível compreendermos como se configura a região do Recôncavo, uma vez que as identidades destas universidades estão intimamente ligadas ao território em que elas se inserem.



Fonte: Sedur, 2012

O Recôncavo Baiano se configura como uma região marcadamente negra, visto que possui a maior população negra declarada do Brasil. Sendo assim, o território possui grande relação com as raízes culturais, religiosas e históricas da cultura negra. O curso de Pedagogia do programa PARFOR/UFRB está situado na cidade de Cruz das Almas. Por sua vez, o curso da UNILAB situa-se campus dos Malês, em São Francisco do Conde. Também há na região o campus V da UNEB, situado em Santo Antonio de Jesus, mas este não oferta o curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia da UNEB analisado na presente pesquisa localiza-se na cidade de Salvador. É importante frisar que o reconhecimento do Recôncavo como uma localização comum a essas três instituições não se apresentou como uma motivação, mas sim como um resultado da pesquisa.

As principais contribuições¹⁴ para a criação da UNEB se deram pela cooperação inter-universitária realizada pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade de Québec, localizada no Canadá e Universidade Estadual da Pennsylvania, dos Estados Unidos. Antes da sua criação, todas as três universidades já apresentavam estrutura de multicampia e a troca de conhecimentos e experiências realizada entre os reitores de cada uma delas influenciaram para a construção do seu projeto de universidade, instituído em um contexto difícil em que o país enfrentava um período de ditadura. A referida instituição foi criada pela Lei n.º 66, de 1º de junho de 1983. Ela é considerada uma universidade pioneira por ter sido a primeira universidade da região Nordeste a adotar as políticas de cotas raciais para negros, indígenas e quilombolas e a adotar, mais recentemente, cotas para ciganos, travestis, transexuais e transgêneros, pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades. Tendo em vista essas iniciativas, apresenta um caráter de instituição inclusiva comprometida com a diversidade. A UNEB é vista também como a maior universidade baiana, se estrutura sob o modelo multicampi e multirregional, conta com 29 departamentos distribuídos em todas as regiões do estado, sendo a única das instituições que não oferece o curso de Pedagogia no território do Recôncavo. O primeiro curso de Pedagogia da instituição foi implantado em 1988, atualmente este curso é oferecido apenas na capital e em outras regiões interioranas.

¹⁴ Para se aprofundar no contexto de criação da UNEB, ver BOAVENTURA (2009)

A criação da UFRB e UNILAB se deram no contexto de expansão e interiorização universitária, uma das importantes políticas educacionais implementadas no primeiro mandato do governo Lula, que tinha por objetivo descentralizar e democratizar o ensino superior. Neste sentido, ambas são frutos das ações implementadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), um programa que conferiu a educação superior maior compromisso social por possibilitar o acesso a estudantes que anteriormente não ocupavam este espaço. A partir dele, houve a ampliação e criação de novas IES a fim de minimizar os efeitos do desequilíbrio do desenvolvimento regional e ampliar as oportunidades de acesso de estudantes. Se considerarmos os dados do Censo da Educação Superior de 2019, observamos que o número de pessoas negras¹⁵ matriculadas em universidades, em cursos presenciais e a distância, é de 3.282.119. Esses dados nos indicam resultados positivos das políticas adotadas no percurso da última década que tinham como objetivo o aumento do número de estudantes na educação superior, principalmente aqueles pertencentes a grupos até o momento sub-representados no interior da universidade (HERINGER, 2014).

A UFRB é uma universidade relativamente recente, tendo sido criada oficialmente, através da Lei n 11.151, de 29 de julho 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia. A sua criação se deu em decorrência do contexto político nacional da época, já citado anteriormente e a demanda de diferentes atores sociais como a população local e movimentos negros para a consolidação de uma universidade popular na região. Para Santos (2017), “a criação da UFRB no Recôncavo representou uma grande possibilidade de inclusão social e de promoção do desenvolvimento do interior do estado”(p.36). Um dos grandes diferenciais desta instituição diz respeito ao seu projeto que foi idealizado e construído de forma coletiva, fruto de um amplo debate entre representantes de diversos movimentos e atores sociais dos municípios da região do Recôncavo. Como a UFRB foi criada com o objetivo de ser uma instituição com estrutura multicampi e reúne quatro cidades do Recôncavo, que sediam os cinco centros de ensino: Amargosa com o Centro de Formação de Professores (CFP); Cachoeira com o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) que inaugurou o curso de licenciatura em Pedagogia em 2006; Cruz das Almas com o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o

¹⁵ A soma total de pessoas autodeclaradas pretas e pardas

Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); por fim, Santo Antônio de Jesus com o Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Já a UNILAB, criada pela Lei 12.289, de 20 de julho de 2010, tem na luta antirracista o seu agente impulsionador, uma vez que não só a sua criação, como também a sua estruturação e implementação se deu através dos esforços políticos dos movimentos negros. É interessante pensar que um projeto como o da UNILAB já era idealizado por Abdias do Nascimento desde a década de 80, tendo em vista que o autor nessa época reivindicava a necessidade de criação de uma Universidade Afro-Brasileira (Nascimento, 2009). No entanto, a referida instituição só se concretiza no contexto de internacionalização da educação superior, momento no qual a política do governo adotada na época tinha o objetivo de fomentar a criação de instituições federais comprometidas com a cooperação sul-sul a partir da responsabilidade científica, cultural, social e ambiental. Por tratar-se de uma instituição acadêmica de matriz internacional, a cooperação solidária acontece através da colaboração entre países africanos, principalmente, de língua portuguesa. A UNILAB funciona em quatro campi, são eles: Liberdade, Palmares e Auroras, localizados em Redenção, Acarape situada no Ceará e Malês, em São Francisco do Conde na Bahia, terceira região do Recôncavo. O curso de graduação em Pedagogia, Campus Malês, instalado no Instituto de Humanidades e Letras (IHL), iniciou suas atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2017.

A partir da apresentação das universidades, é possível observar que as três IES possuem particularidades que as tornam relevantes ao que esse trabalho se propõe. Por um lado, todas elas inauguraram iniciativas inovadoras. A UNEB se destaca pelo seu caráter inclusivo de universidade por ter sido pioneira da região Nordeste na implementação das políticas de cotas. Por sua vez, A UFRB teve um caráter diferenciado na criação do seu projeto de universidade, devido à colaboração da comunidade do Recôncavo e movimentos sociais para a sua efetivação. Outro ponto relevante a ser destacado diz respeito à instituição ser considerada como a universidade mais negra do país. De acordo com os dados da pesquisa de Atche (2014), a universidade é composta por 81% de estudantes negros (autodeclarados pretos ou pardos). No que concerne à UNILAB, o seu pioneirismo está na sua concepção curricular que rompe com a colonialidade ao se configurar como a primeira

universidade afrocentrada e decolonial do país. Por outro lado, essas instituições apresentam especificidades que serão tratadas a partir dos seus PPC e ementas nos próximos tópicos.

3.2 Propostas curriculares

Neste subitem, tenho como intenção apresentar os desenhos curriculares das universidades em questão, não considerando as mudanças ocasionadas pelo período remoto de educação emergencial. Ressalto também que não pretendo abranger todos os tópicos que compõem os PPC dos cursos, tendo em vista que a pesquisa se deu considerando a missão institucional, objetivo do curso, matriz curricular e perfil do profissional a ser formado. Delimitei esses aspectos por revelarem a concepção da instituição e nos ajudar a refletir acerca do que ela oferece ao estudante na perspectiva da ERER. A busca dos componentes curriculares foi realizada a partir de seus títulos, ementas e referenciais teóricos que fazem menção aos conteúdos étnico-raciais.

O curso de Pedagogia da UNEB - Campus I, Salvador, pertencente ao Departamento de Educação (DEDC-I) se trata de uma instituição com quase quatro décadas. Devido a isso, o seu PPC já sofreu grandes reformulações ao longo dos anos para adequar-se às regulamentações legais. A última delas ocorreu em 2007 a fim de entrar em conformidade com as DCN dos Cursos de Pedagogia.

Seguindo os documentos legais que o fundamentam, é apresentada como missão básica do curso

oferecer aos alunos a formação integral, de excelência, possibilitando a competência no planejamento participativo, profissional e as habilidades necessárias para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na gestão do trabalho pedagógico da escola e dos sistemas educacionais. (PPC/PEDAGOGIA/UNEB, 2007, p.30)

Ainda em consonância com as DCN dos Cursos de Pedagogia, as áreas de atuação do pedagogo formado pela UNEB consistem em: Docência (na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Magistério modalidade Normal e na Educação de Jovens e Adultos) e Educação Profissional como gestão escolar e educacional.

Por sua vez, o curso de Pedagogia¹⁶ do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da UFRB, articulado ao Centro de

¹⁶ O curso de Pedagogia da UFRB não oferta nenhuma disciplina de temática étnico-racial de caráter obrigatório. Por este motivo, optamos analisar o PPC do programa PARFOR do curso de Pedagogia

Formação de Professores (CFP) da instituição, tem por objetivo oferecer formação em nível superior aos professores que já atuam na educação básica. De acordo com o seu PPC, a missão do curso é

possibilitar ao professor não só uma boa formação pedagógica visando a atuação deste na educação básica, mas também, conhecimentos que o possibilite colocar-se de forma criativa e crítica diante de demandas e desafios da sociedade contemporânea. Por isto, é que teremos componentes voltados para os temas como: sexualidade, meio ambiente, gênero, história dos afro-descendentes e índio-descendentes, psicopedagogia, gestão. (PPC/PARFOR/CFP/UFRB, 2010,p.5)

A partir do exposto, visualizei que além do comprometimento com atividades que capacitem o futuro pedagogo para exercer suas funções pedagógicas com qualidade, também é valorizado como função do curso pautar discussões voltadas a realidade da sociedade. Inclusive temáticas referentes à cultura local, a história afro-brasileira e indígena dialogando, assim, com as histórias de vida dos corpos que ali transitam,

O curso de Pedagogia da UNILAB, Campus dos Malês, apresenta como missão institucional

produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa – especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente – por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente. (PPC/PEDAGOGIA/UNILAB, 2019, p.7)

Com isso, verifiquei que a licenciatura em Pedagogia da UNILAB nasceu com a missão de formar profissionais comprometidos em valorizar e difundir os valores e princípios de raiz africana e afro-brasileira. Trata-se de uma instituição que inverte a lógica em relação à construção do conhecimento hegemônico ocidental, ao passo que tem como princípio desconstruir a epistemologia eurocentrada e suas sequelas simbólicas, materiais e epistêmicas. A partir da sua atuação, a IES desestabiliza não só a colonialidade do saber, como também o racismo epistêmico instituído e confere uma relevância significativa as produções de conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros subrepresentados, de forma geral, na estrutura curricular da educação brasileira.

São oferecidas três áreas de atuação para o licenciando da UNILAB que dizem respeito a: Docência (Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na

oferecido por essa mesma instituição pelo fato deste programa oferecer uma disciplina obrigatória que contempla a temática.

Educação de Jovens e Adultos), Gestão dos Processos Educacionais e a função de Agentes Interculturais para aqueles que possuem o objetivo de atuar em comunidades quilombolas, indígenas ou de populações de etnias e culturas específicas. Ao focalizar a função de agente intercultural como uma área de atuação da UNILAB, observei que ela tem por objetivo

- I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se **caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas**. (Grifos do documento). (ibidem, p.5)

Essa particularidade apresentada pela UNILAB é muito interessante por valorizar as escolas indígenas e quilombolas como um espaço de atuação. É uma iniciativa que confere visibilidade aos valores culturais, formas de construção do conhecimento e visões de mundo específicas desses grupos. Assim, a referida instituição atua a favor do movimento promovido pelo giro decolonial na medida em que através do seu projeto de universidade é capaz de realizar um movimento teórico, prático e político que contraria a lógica da modernidade/colonialidade.

Segundo o PPC de Pedagogia da UNEB, o curso tem duração mínima de quatro anos e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, tendo como objetivo:

- formar um docente para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, incluindo a perspectiva inclusiva dos portadores de necessidades educativas especiais;
- formar o docente/gestor para atuar nas diversas instâncias sociais em que se efetivem processos de organização, gestão e práticas educativas de modo que ele seja capaz de contribuir para a universalização do saber historicamente acumulado e para a produção de novos saberes;
- focalizar a formação do profissional-pedagogo no desenvolvimento da pesquisa, para torná-lo um professor reflexivo, partindo das perspectivas de análise de caráter intra-escolar, centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional e também considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas necessárias à atuação desse profissional;
- formar um intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais a partir de sua prática reflexiva, com base sólida de conhecimentos e saberes historicamente construídos, e com qualidade acadêmica e social;
- garantir a formação de um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para a construção de uma sociedade justa, igualitária e ética;
- formar o pedagogo para atuar no terceiro milênio, numa concepção de educação permanente, de contínuo aperfeiçoamento teórico-prático, considerando as demandas contemporâneas sócio-históricas, a perspectiva e a exigência do mundo social e do trabalho, que estão sempre em processo de transformação. (PPC/PEDAGOGIA/UNEB, 2007, p.30)

Através dos objetivos apresentados no PPC de Pedagogia da UNEB, observei que ela apresenta objetivos comprometidos uma visão social transformadora do mundo e da realidade onde os estudantes vivem. Ela se fundamenta também em uma concepção ampla de cultura que leva em consideração as especificidades sócio-econômicas regionais, étnicas, religiosas e de gênero. Além de conceber o pedagogo como um profissional integral que atua pautado em uma prática reflexiva em seu exercício diário. No que diz respeito ao objetivo central do Programa PARFOR de Pedagogia da UFRB, o curso em questão pretende

Oferecer uma formação geral sólida nas diversas áreas de conhecimento que colaboram para a compreensão do fenômeno educativo na atualidade, nas dimensões políticas, social, cultural, ambiental, tecnológica e humana, além do aprofundamento dos conhecimentos sobre as especificidades da ação pedagógica que seja capaz de potencializar o professor a refletir sobre sua experiência no cotidiano escolar, teorizando sua ação, superando a dicotomia teoria-prática. (PPC/PARFOR/CFP/UFRB, 2010, p.13)

A partir do PPC de Pedagogia PARFOR/UFRB, programa que tem duração mínima de três anos e funciona no período noturno, visualizei o seu objetivo de capacitar professores para que possam ampliar suas percepções sobre os processos educativos nas mais variadas dimensões. O curso de Pedagogia da UNILAB tem duração mínima de quatro anos e funciona em turno integral. Abaixo, é apresentado o seu objetivo

O Objetivo geral do curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB é formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracismo e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. (PPC/PEDAGOGIA/UNILAB, 2019, p.32)

Por meio do objetivo da referida instituição, é possível compreender que ela foi pensada para ser um projeto de universidade contra-hegemônico que pauta o currículo em uma educação afrocentrada e decolonial. O seu projeto curricular tem uma proposta educacional com foco na história da África, do povo negro africano e afro-diaspórico, Além de refletir sobre aspectos culturais como música, religião, arte, entre outros. Observei que a IES não só apresenta uma proposta de reorientação curricular, como também se propõe a uma ruptura epistemológica com a base eurocêntrica.

O currículo da UNEB está estruturado a partir de três núcleos: 1. Núcleo de estudos básicos, 2. Núcleo de Aprofundamento de Estudos, 3. Núcleo de Estudos

Integradores e Diversificados. O primeiro é concebido como o núcleo dos conhecimentos fundamentais para a formação do pedagogo. O segundo núcleo oportuniza ao futuro pedagogo saberes complementares e diversificados para a formação. O terceiro consta saberes integradores das demais atividades da formação. A sua organização curricular está disposta em oito semestres letivos. A partir do levantamento realizado com informações disponíveis no PPC, identifiquei vinte e seis (26) disciplinas obrigatórias, sendo três delas referentes ao trato com o tema das relações étnico-raciais.

Já o currículo PARFOR/UFRB estrutura-se de acordo com duas dimensões: A primeira diz respeito à Dimensão Básica e a segunda relaciona-se a Dimensão Específica. A Dimensão Básica conta com disciplinas que visam à formação teórico-prática do pedagogo e a Dimensão Específica contempla a qualificação do pedagogo para os diferentes campos específicos da formação, além dos estágios de atuação profissional. A organização curricular do curso está disposta por módulos com um total de seis semestres letivos. Durante o levantamento realizado com informações disponíveis no PPC curso, localizei trinta e sete (37) disciplinas obrigatórias, dentre essas disciplinas ofertadas, uma delas apresentou em seu título, o tema das relações étnico-raciais.

O currículo da UNILAB, por sua vez, possui dois núcleos estruturantes, são eles: 1. Núcleo Obrigatório Comum do bacharelado em Humanidades, 2. Núcleo Obrigatório Específico da Área de Pedagogia. No primeiro ciclo, são cursados os componentes curriculares relacionados aos conhecimentos primordiais para uma formação interdisciplinar do bacharel em humanidade como filosofia, sociologia, educação, história, artes entre outros. Após o primeiro ciclo, o estudante escolhe se irá optar por uma segunda graduação, caracterizada como terminalidade tendo o curso de Pedagogia como uma delas. A sua organização curricular está disposta em oito semestres letivos, contando com trinta e duas (32) disciplinas obrigatórias incluindo os dois núcleos. Durante o levantamento, encontrei as temáticas que envolvem as relações étnico-raciais presentes em todas elas.

É relevante frisar que as disciplinas sobre as questões raciais oferecidas nos três cursos estão vinculadas ao núcleo de estudos básicos. De acordo com Cardoso (2016, p. 121) incluir as temáticas étnico-raciais, em disciplinas do Núcleo Comum de formação profissional teórica e em disciplinas pedagógicas, é fundamental para a construção de reflexão e articulação do estudante em dimensões políticas, econômicas, históricas e

sociais, visto que esta escolha pela instituição possibilita aos futuros docentes construir práticas fundamentadas, por terem sido amparados teórica e conceitualmente durante a formação.

Nos três PPC analisados foram encontrados termos relativos à questão étnico-racial. Vale ressaltar também que são sinalizadas no PPC da UNILAB, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, como marcos legais que o ampara. No projeto da UNEB, localizei ao que diz respeito ao novo perfil esperado do pedagogo é

criar uma consciência a respeito da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, tão importantes nos dias atuais; (PPC/PEDAGOGIA/UNEB,2007, p.33. Grifo nosso)

Igualmente a referência à questão étnico-racial aparece no PCC PARFOR/UFRB, no que diz respeito à identidade do pedagogo

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; (PPC/PEDAGOGIA/PARFOR,2010, p.19. Grifo nosso)

Com isso, constatamos a questão racial como orientadora do perfil de identidade docente dos cursos em questão. No PPC da UNEB, identificamos a seguinte menção as DCN ERER (2004)

Da mesma forma, o Curso de Pedagogia está em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, que exigem das instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições formadoras de professores, a obrigatoriedade de realização do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, destacando a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Resolução exige ainda que as instituições de ensino superior incluam nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes, De acordo com o Parecer CP/CNE 3/2004, a educação das relações étnico-raciais tem como finalidade a divulgação e a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. Para isso, é necessário tornar as pessoas como sendo seres capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (PPC/PEDAGOGIA/UNEB, 2007, p. 49)

Para inferir se esses cursos atribuem um lugar relevante para as relações étnico-raciais diversos fatores precisam ser considerados, uma vez que não podemos perder de

vista os diferentes momentos históricos em que esses documentos foram formulados, visto que eles geram influência no modelo de curso adotado pela instituição. É preciso considerar, até mesmo, se a sua elaboração se deu antes ou após a institucionalização das leis específicas para a educação das relações étnico-raciais. No caso dos meus objetos de estudo, todos eles sucedem a aprovação da Lei nº 10.639/03 e das DCN EREER. Através da análise aqui pretendida, foi possível visualizar um posicionamento político efetivo diferenciados por parte das instituições analisadas no que tange a inclusão da temática em seus PPC. No entanto, os resultados da análise documental, indicam que a EREER e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira está apresentada de forma transversal somente nas disciplinas do curso de Pedagogia da UNILAB.

3.3 Disciplinas obrigatórias que tratam das relações étnico-raciais

Este tópico é dedicado as análises das ementas das disciplinas obrigatórias desenvolvidas no âmbito dos cursos de Pedagogia da UNEB, UFRB e UNILAB considerando aspectos que dizem respeito aos seus conteúdos e referenciais teóricos.

A partir da análise do PPC da UNEB, foi possível constatar a existência de três disciplinas que tratam de forma mais ampla sobre a questão racial. As quais consistem nas seguintes abaixo:

Quadro 1: Informações sobre as disciplinas obrigatórias que tratam sobre as temáticas das relações étnico-raciais na UNEB

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina/Carga Horária/Créditos	Ementa
História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Carga Horária: 60 horas /4 créditos)	Estrutura político-econômica e social da África pré-colonial: povos e línguas; pré história da África; história dos povos africanos; formas de governo; estrutura político social; vida econômica; as religiões; o legado africano. Descendentes de africanos no Brasil: o tráfico e a resistência na África e no Brasil; o sincretismo cultural e lingüístico africano na escravidão; o legado da Lei Áurea; as contribuições no âmbito econômico, político e social dos descendentes de africano para a nação brasileira. (PPC/PEDAGOGIA/UNEB, 2007, p.102)
História e Cultura Indígenas. (Carga Horária: 60 horas/ 2 créditos teóricos e 1 prático)	Fundamentos antropológicos sobre a pluralidade cultural. Panorama da diversidade étnico-cultural das populações pré-colombianas. História das relações inter-étnicas no Brasil pós-colonial. Os movimentos de revolta e resistência indígena. Diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas no Brasil contemporâneo. Invisibilidade histórica dos índios no Nordeste e protagonismo político contemporâneo. Os povos indígenas e a educação. (PPC/PEDAGOGIA/UNEB, 2007,

Educação e Relações Étnico-Raciais (Carga Horária: 60 horas/ 2 créditos teóricos e 1 prático)	p.224) O Brasil, como país pluricultural; o contexto social e a discriminação racial. A identidade cultural nacional. Identidade e etnia. Valores culturais, linguagem e afirmação sócio-existencial na visão dos PCN. O direito à diferença: Lei 10639/2003 e a Lei 11.645/2008. A escola e a reprodução das desigualdades.
---	---

Fonte: Elaboração própria.

Devido a minha experiência como estudante de um curso de Pedagogia de caráter predominantemente norte-eurocentrado, considero um avanço significativo encontrar a oferta de três disciplinas obrigatórias que contenham conhecimentos e conteúdos que abarcam as temáticas das relações raciais, pois de acordo com as autoras Gomes e Silva (2002)

“quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais” (p. 13).

No caso da UNEB, as alternativas apresentadas foram à inclusão da temática de forma obrigatória no período inicial da graduação e a oferta de outras duas no período final para compor a Formação Acadêmico-Profissional. A estrutura organizacional adotada para a oferta das disciplinas as - distribuem de forma teórica e prática promovendo uma articulação entre as disciplinas de fundamentos e metodologias. Isto atua como um fator enriquecedor no que tange o processo formativo dos estudantes. Como já apresentado, as autores Lopes e Macedo (2011) apresentam que currículo e identidade se relacionam na medida em que o currículo tem uma influencia importante na formação de identidades.

A partir da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ministrada no 3º período, é possível visualizar que ela abrange um longo período histórico, pois apresenta desde a África pré-colonial ao mostrar os povos africanos como grupos politicamente organizados até o período pós-abolição. Esta é uma abordagem essencial, pois, de forma geral, no imaginário da sociedade brasileira, ainda é predominante a ideia de que os povos africanos só passam a existir a partir do período colonial com a sua desumanização. Com isso, a disciplina tem grande relevância para o período de ingresso na universidade, uma vez que possibilita ao estudante quebrar estereótipos acerca do continente africano, além de compreender os povos africanos como detentores de uma cosmovisão de mundo e de conhecimentos que foram e continuam sendo silenciados

pelo pensamento hegemônico. É isto o que se propõe a pedagogia decolonial, ela desloca o Ocidente do centro hegemônico da produção de conhecimento e reconta as histórias por perspectivas outras, a fim de legitimar e humanizar as contribuições de outros povos e culturas.

As disciplinas “História e Cultura Indígenas” e “Educação e Relações Étnico-Raciais”, ambas ofertadas no 8º período, além de possuírem 2 créditos teóricos, também possuem 1 crédito prático. Portanto, a partir delas também são apresentados subsídios pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho com a temática. Observamos que a disciplina “História e Cultura Indígenas” apresenta, a partir de uma visão crítica, conceitos de diversidade, cultura, etnocentrismo, entre outros relevantes no que concerne à temática. Além disso, pauta sobre os processos de lutas e de resistência vivenciados pelos povos indígenas em diversos contextos históricos. A disciplina, ao atribuir protagonismo aos povos indígenas, grupos historicamente caracterizados como não-ser contribui substancialmente para a valorização de suas narrativas.

Por sua vez, a disciplina “Educação e Relações Étnico-Raciais”, aborda conceitos de raça, racismo, identidade étnico-racial, desigualdades educacionais, legislações para a educação das relações étnico-raciais. Por este motivo, considero que a disciplina está ancorada em um referencial teórico-metodológico antirracista. De acordo com Gomes (2012), a educação antirracista tem como intenção resgatar os processos de luta e reivindicações da comunidade negra para garantia de seus direitos constitucionais e educacionais.

Considero fundamental a presença de duas disciplinas para discutir a Cultura Afro-Brasileira e Cultura Indígena separadamente, na maioria das vezes devido às disputas por espaços no currículo englobam ambas em uma única disciplina como visualizamos abaixo no caso da única disciplina oferecida no curso de Pedagogia do programa PARFOR/UFRB que pauta sobre a temática. Como ambas possuem suas particularidades, incluí-las em uma única disciplina pode dificultar o seu aprofundamento. Como já citado, Silva (2011) revela que as relações de poder que influenciam as decisões curriculares perpassam o território do currículo.

Quadro 2: Informações sobre a disciplina obrigatória que trata sobre as temáticas das relações étnico-raciais no programa PARFOR/UFRB

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	
Disciplina/Carga Horária/ Módulo	Ementa
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	Compreender a sociedade como constituída de identidades plurais com base na diversidade de

(Carga Horária: 68 horas /VI)	raças, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários. Destacar o conhecimento da história da África, da afrodescendência brasileira e da cultura indígena visando atender as leis do ensino 10639/2003 e 11645/2008. A Educação das relações Étnico-Raciais. História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Racismo Estrutural no Brasil. Ideologia da Democracia Racial. Negritude e Escola. Cultura Negra e Educação Brasileira. Educação Indígena, políticas públicas e o Estado Brasileiro. Educação Superior Indígena. Política educacional Indígena. Educação escolar indígena e movimentos sociais, organizações e instituições. O índio e a cidadania.
-------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Além da problemática apresentada acima, a disciplina “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, é inserida no programa PARFOR/UFRB apenas no último módulo do curso. No entanto, os estágios são ofertados desde o quarto. A sua inserção no último módulo se apresenta como limitante para a formação, pois não possibilita o estudante se apropriar da temática para que desenvolva intervenções fundamentadas e pedagógicas em seu ambiente de estágio.

No caso da UNILAB, optei por analisar somente as disciplinas pertencentes ao Núcleo Obrigatório Específico do Curso de Pedagogia por serem disciplinas restritas a terminalidade de Pedagogia e por não dispor de tempo suficiente para me aprofundar na análise das disciplinas dos dois núcleos. A partir disso, foi possível identificar que as disciplinas tratam sobre temáticas que dialogam com a descolonização, integração entre os países que pertencem a CPLP¹⁷ e a valorização da cultura e história afro-brasileira e africana. Todas as disciplinas obrigatórias deste núcleo possuem 60 horas divididas em 30 teóricas e 30 práticas. Com isso, percebi uma grande preocupação por parte da instituição em preparar os estudantes não só no sentido do aprofundamento teórico, como também para promoverem uma intervenção pedagógica antirracista na prática docente.

O primeiro grupo sistematizado está relacionado com as disciplinas obrigatórias que abordam as temáticas da “descolonização”. Durante a análise, foi possível identificar 9 disciplinas de caráter obrigatório que debatem temas como o colonialismo, os efeitos da

¹⁷ Os países africanos que pertencem a CPLP são Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. O país asiático Timor-Leste também integra por ter sido colônia de Portugal.

colonização e descolonização do conhecimento. As disciplinas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Disciplinas obrigatórias que versam sobre as temáticas da “descolonização”

OBRIGATÓRIAS
Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração
Organização da educação básica nos Países da Integração
Autobiografia e Educação
Didática nos Países da Integração
Educação, gênero e sexualidade nos Países da Integração
Políticas, Práticas Curriculares e Descolonização dos Currículos
Ensino de História nos Países da Integração
Estágio em processos educativos não escolares nos Países da Integração
Avaliação Educacional e da Aprendizagem nos Países da Integração

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as disciplinas, selecionei “Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração”, ministrada no 3º período, para refletir sobre a ementa que apresenta como conteúdos

Antropologia, sociologia, educação e descolonização do saber nos países da integração. Cultura e educação com ênfase nas sociedades contemporâneas. Manifestações de violência na sociedade contemporânea com ênfase no racismo e seus desdobramentos. Instituições e agentes pedagógicos: formação, poder e autonomia. Laboratório de práticas em antropologia e sociologia da educação na perspectiva descolonizadora do saber.

Através do exposto, observei que o curso apresenta uma nova lógica epistemológica em relação à construção das disciplinas. Fica evidente também o compromisso com a descolonização do saber como uma perspectiva muito presente no curso, uma vez que o conhecimento eurocêntrico deixa de ser o conhecimento de referência e as cosmovisões africanas, afro-brasileiras e indígenas entram como constitutivas da formação. Com isso, dialogam com uma ecologia dos saberes como nos sugere Santos (2009) e promovem novas possibilidades e perspectivas para a construção de conhecimentos que caminham a partir de lógicas epistemológicas contra-hegemônicas.

O segundo grupo sistematizado diz respeito às disciplinas obrigatórias que abordam a “valorização da cultura e história afro-brasileira e africana”. Foram selecionadas para compor essa categoria, 12 disciplinas que a partir de suas ementas ressaltam a educação e pensamento africano e a cultura afro-brasileira, distribuídas no quadro abaixo as quais são:

Quadro 4: Disciplinas que versam sobre a “valorização da cultura e história afro-brasileira e africana”

OBRIGATÓRIAS

Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e da Capoeira
Psicologia Africana na Perspectiva da Educação
Pesquisa em Educação nos Países da Integração
História da Educação nos Países da Integração
Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena
Ensino de Matemática e Etnomatemática nos Países da Integração
Ensino da Língua Portuguesa nos Países da Integração
Ensino de Ciências da Natureza nos Países da Integração
Filosofia da Ancestralidade e Educação
Metodologia de Pesquisa em Educação nos Países da Integração
Processos Educativos e Construção de Identidades: raça/etnia, classe, gênero e sexualidade
Arte Africana e Afro-brasileira na Educação nos Países da Integração

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as disciplinas em destaque, selecionei a disciplina “História da educação nos países da integração”, ministrada no 3º período, cuja ementa versa sobre

A história da educação nos países da integração. Os processos educativos seculares na África, na CPLP e na Diáspora. A história da educação no contexto colonial e pós-colonial. A História e a História da Educação no concerto da CPLP: pan-africanismo, negritude, quilombismo, poder negro, TEN, Frente Negra, Lei 10.639 e a História encruzilhada da África e da Diáspora.

É possível verificar que essa disciplina coloca em evidência a luta do povo negro pelo direito a educação, os diferentes espaços de atuação dos movimentos sociais negros, incluindo a forte conexão entre África e os países afro-diaspóricos. Incluindo ainda, o texto da Lei 10.639. A partir disso, identificamos uma postura político-filosófico consistente para a formação docente.

O último grupamento está relacionado à questão da “integração” entre o Brasil e os países membros da CPLP. Identificamos 5 disciplinas, de natureza obrigatória, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5: Disciplinas que versam sobre a “integração”

OBRIGATÓRIAS
Política Educacional e Organização da Educação nos Países da Integração
Fundamentos da Gestão Educacional nos Países da Integração
Educação Infantil nos Países da Integração
Ensino de Geografia nos Países da Integração
Ensino da EJA nos países da integração

Fonte: Elaboração própria.

Com isso, a partir dos referenciais teóricos disponibilizados nas ementas, foi possível identificar a presença de produções de autores africanos, afro-brasileiros e brasileiros nas diversas disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia da UNILAB.

Portanto, inferi que a universidade confere legitimidade para a produção de conhecimento dos grupos que historicamente o eixo norte-eurocentrado não atribuiu como produtores de conhecimento intelectual. O que tem se apresentado como um posicionamento político epistemológico insurgente, caracterizado por Walsh (2016) como posturas opostas à lógica hegemônica de referência eurocentrada.

No que se refere aos cursos de Pedagogia da UNEB e do programa PARFOR/UFRB igualmente foi encontrada uma diversidade de referenciais no que diz respeito aos autores estudados no curso. Os referidos cursos contemplam em sua bibliografia autores brasileiros, afro-brasileiros e latinos, mas a presença de autores africanos e indígenas se configura como algo incipiente. No entanto, é um caminho possível a fim de ampliarmos o acolhimento à pluriversalidade de narrativas presentes na geopolítica do conhecimento e conferirmos igual legitimidade a todas elas não só no interior dos currículos dos cursos de Pedagogia, como também nos cursos de formação docente como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar de que forma as temáticas das relações étnico-raciais são abordadas no interior do currículo dos cursos de Pedagogia da UNEB, PARFOR/UFRB e UNILAB. Consegui identificar que essas três universidades apresentavam disciplinas obrigatórias em relação à temática a partir de um levantamento inicial tendo como recorte as universidades públicas do estado da Bahia. A escolha por este estado se deu pela desconfiança de que as temáticas das relações étnico-raciais estivessem mais espaço nos currículos de Ensino Superior, dado que a localidade é precursora a nível nacional por reivindicar a inserção da temática nos currículos escolares.

O interesse por esse tema de pesquisa se deu pela ausência encontrada em minha formação na graduação, uma vez que não foi ofertada nenhuma disciplina de caráter obrigatório para o tratamento da temática no curso de Pedagogia por mim vivenciado. Sendo assim, enquanto uma estudante/pesquisadora, que entrou no espaço da universidade a partir das políticas de cotas, assumi como posicionamento político questionar currículos que se coadunam com vieses hegemônicos e monoculturais. Logo, não se encontram comprometidos com a descolonização do conhecimento.

A partir do diálogo com pesquisadores do grupo Colonialidade/Modernidade, do campo do currículo e das relações étnico-raciais, busquei responder os problemas centrais desta pesquisa, os quais foram: Por que o modelo curricular tradicional/ocidental de educação ainda permanece hegemônico? É possível a construção de um currículo para o curso de Pedagogia comprometido com a diversidade epistêmica e com a produção de saberes de grupos fora do eixo norte-eurocentrado? De que forma as licenciaturas em Pedagogia das Universidades da Bahia incorporam os conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana? Por quais motivos há tantas barreiras para a inclusão de autores afro-brasileiros, latinos, indígenas e africanos nas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Pedagogia?

Objetivei responder tais questões ao situar o currículo como um campo discursivo e ao utilizar os conceitos de racismo epistêmico/epistemicídio, colonialidade do poder, do

saber e do ser, pedagogia decolonial, entre outros. Além disso, tanto os autores como os conceitos se fizeram essenciais para fundamentar a análise dos PPC dos cursos de Pedagogia.

Por meio dessas escolhas, pude apresentar o currículo como um campo construído socialmente, permeado por tensões, disputas e relações de poder. Devido às perspectivas ocidentais de base eurocêntrica historicamente ocuparem um lugar privilegiado nas estruturas curriculares, o currículo permanece produzindo uma série de negações ao hierarquizar saberes, compactuar com o epistemicídio e ampliar as desigualdades educacionais entre estudantes negros e brancos. Quadro que só conseguiremos superar se tensionarmos e transgredirmos o currículo hegemônico a partir de uma ruptura epistemológica e pedagógica consistente.

Os resultados obtidos, até aqui, demonstram que as temáticas das relações raciais estão inseridas nos cursos de Pedagogia investigados de maneiras diferenciadas. Em todos os cursos foi possível visualizar a menção explícita aos termos e conceitos relacionados à questão étnico-racial e a legislação que a regulamenta. No entanto, o curso de Pedagogia da UNILAB é o único que rompe com a base norte-eurocentrada e se contrapõe à perspectiva dominante. De fato, pressupo que especificamente neste curso, a questão assumiria um lugar relevante, tendo em vista a configuração da instituição que tem como objetivo promover uma formação de perspectiva africana e afro-brasileira. Com a análise da UNEB, percebi que as temáticas também não possuem um lugar periférico na estrutura curricular, mas não consegui identificar uma articulação entre as disciplinas capaz de promover uma transdisciplinaridade entre elas. O que indica que, certamente, o debate para a educação das relações étnico-raciais fica restrito às disciplinas ofertadas. A partir da análise do programa PARFOR/UFRB também constatei um posicionamento político efetivo por parte da instituição, mas identifiquei que a única disciplina abordada só é ofertada no último módulo do curso. Ainda que tenha identificado alguns avanços no que diz respeito à inserção da temática no interior dos currículos dos cursos analisados, ainda há um longo caminho a ser percorrido se formos comparar com o quantitativo de instituições de ensino superior existentes em nosso país.

Acreditamos que a pedagogia decolonial seja a chave para promover a “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (p.105) tanto enfatizada por Gomes (2012). Olhar por lentes decoloniais nos permite não só considerar as vozes de autores negros, indígenas, africanos, como também estabelecer diálogo com outros

marcos civilizatórios para além do eixo do Ocidente. Além de contribuir para a construção de uma nova lógica, nos diferentes níveis de educação, comprometidas com a desconstrução de posturas racistas no interior da sociedade.

REFERÊNCIAS:

ADICHE, Chimamanda Nigozi. O perigo da história única. Trad. Júlia Romeo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006- 2012. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ARAÚJO, Danielle Pereira de; SILVA, Marcos Antonio Batista da. O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo dos cursos de pedagogia de duas instituições de ensino superior. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 8, n. 17, p. 322-351, 2020.

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista brasileira de ciência política, p. 89-117, 2013.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em:

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em:

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 05/11/2021

BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006c. Disponível em: 292

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 05/11/2021

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº5/2005. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 05/11/2021

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, 25 abr, 2007, p. 7.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº003/2004. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 05/11/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 05/11/2021

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papirus, 1996.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, nº 80, setembro de 2002.

CARNEIRO, Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). São Paulo: FEUSP, 2005.

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/SP, 2016.

COELHO, W. N. B. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará 1970-1989. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, 2005. 248p.

_____. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. Educ. rev., v. 34, n. 69, p. 97-122, jun. 2018.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2005.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. 2014.

DA SILVA, Santuza Amorim; MEIRA, Flávia Paola Félix. A educação das relações étnicoraciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 9, n. 1, 2019.

DE AZEVEDO CORENZA, Janaína. Formação Inicial de Professores: Conversas Sobre Relações Raciais e Educação. Editora Appris, 2019.

DE JESUS, Fernando Santos. Os desafios para a implementação da Lei 10.639/03: uma análise a partir de outros olhares epistêmicos. Horizontes, v. 35, n. 2, p. 49-58, 2017.

DURLI, Zenilde et al. O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. 2007.

DUSSEL, Enrique D. Filosofía ética latinoamericana. 1977.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. Revista ACOALFA plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

FERREIRA, Verônica Moraes. Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FIGUEIREDO, Angela. Descolonização do conhecimento no século XX. In SANTIAGO, Ana Rita et al (orgs.). Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. Cruz das Almas: UFRB, 2017a. p. 79-106.

_____. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. Revista Tempo e Argumento, v. 12, n. 29, p. 0102, 2020.

FONTANA, M. I. A pesquisa na história da formação do pedagogo no Brasil: desafios políticos e pedagógicos. HISTDEBR. Campinas: Unicamp, 2007.

GAUDIO, Eduarda Souza et al. Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Trad. Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, N.L.; SILVA, P.B.G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N.L.; SILVA, P.B.G. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-34.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

_____. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A. B. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 39-60.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. 1º Edição. São Paulo: Editora Vozes. 2017

HERINGER, Rosana R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo, n. 24, p. 13-29, jan/jun, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior

2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02/11/2021

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias De Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 71-114, 2008.

_____. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Sociedade e estado, v. 31, p. 75-97, 2016.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n.62, p. 20-31, 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil." Educação em revista 26.1 (2010): 15-40.

PASSOS, J. C. dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 137-137, 2012.

_____. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. Poiésis, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. 2000.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

REGIS, Kátia; BASILIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Epistemologias do Sul. Editora Almedina S/A. 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis. CURSO DE BRANCO: UMA ABORDAGEM SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA ENTRE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NOS CURSOS DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA (UFRB). Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 23, p. 31-50, 2017.

SANTOS, S.A. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Brasília:DF; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2 ed. Campinas: AutoresAssociados, 2012.

SCHEIBE, Leda. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. ANPED:Sessão Especial, 2001.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Marcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: Formação de profissionais da educação políticas e tendências. Educação e sociedade. Campinas: CEDES, v.68, p. 220, 237, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. Educação em Foco. Belo Horizonte. Ano 14, n.17, p. 79-109, jul.2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. Revista Psicologia Política, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010.

SENNA DIAS, Bruna Nunes de. TORNAR-SE PROFESSOR: sentidos de docência negociados no currículo de Pedagogia da UFRJ. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Ana Célia da. Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei n. 10.639/03. Salvador: Hetera, 2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

STRECK, Danilo Romeu. Fontes da pedagogia latino-americana - uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico de Curso – Curso de Licenciatura em Pedagogia. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf>>. Acesso em 05/11/2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Projeto Pedagógico de Curso –Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2007. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG% C3% 93GICO-7.pdf>> Acesso em 05/11/2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (PROGRAMA PARFOR/ UFRB). Projeto Pedagógico de Curso –Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2007. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/parfor/images/PPC_Pedagogia_do_PARFOR_vers% C3% A3o _final.pdf> Acesso em 05/11/2021

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Pedagogia, 2019. Disponível em <<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac% c3% a3o-19.pdf>> Acesso em 05/11/2021

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: : CANDAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12 - 42.

Anexo 1- Fluxograma do curso de Pedagogia da UFRB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO - PROJETO PEDAGÓGICO -	Processo nº	Fls.
	Rubrica:	

ELENCO DOS COMPONENTES CURRICULARES Integralização por Módulos	Formulário Nº 09A
--	----------------------

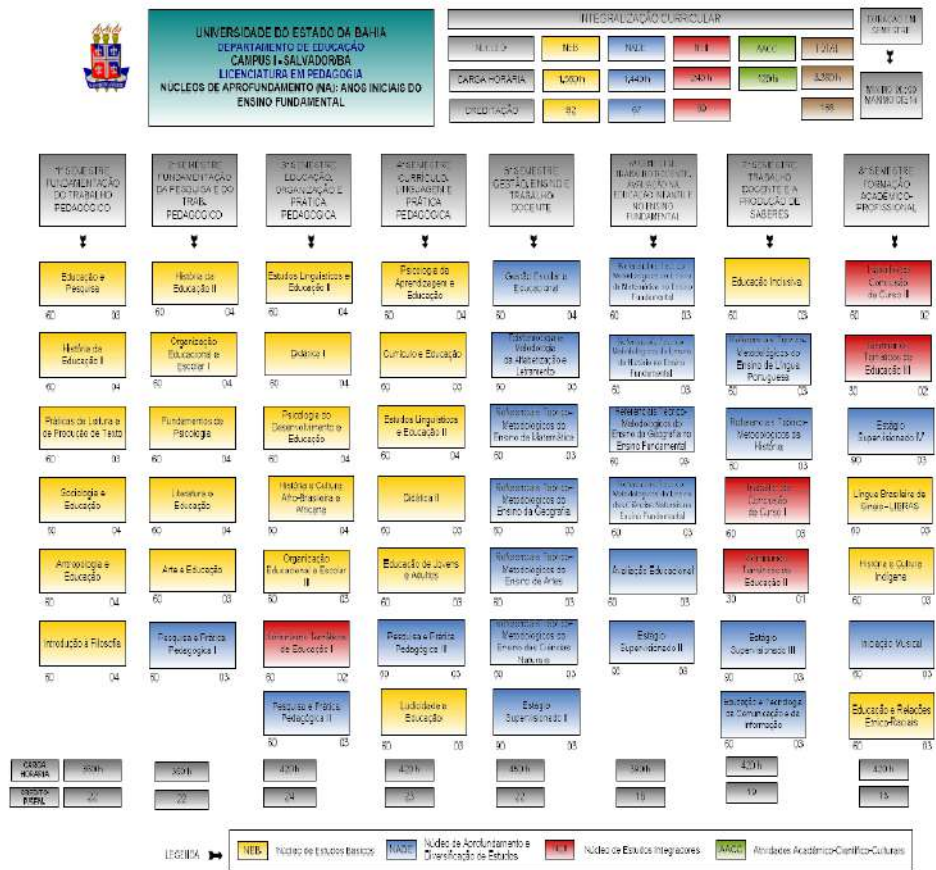
MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5	MÓDULO 6
CFP XXXX Informática e Estatística Aplicadas à Educação 68h	CFP XXXX Alfabetização e Letramento 68h	CFP XXXX Tecnologias da Inf. e Com. nos Processos Educativos 68h	CFP XXXX Educação em Ambientes Não-Escolares 68h	CFP XXXX Educação de Jovens, Adultos (e Idosos) 68h	CFP XXXX História e Cultura Afro-brasileira e Indígena 68h
CFP XXXX Introdução aos Estudos Acadêmicos 68h	CFP XXXX Aspectos Sociológicos e Antropológicos da Educação 68h	CFP XXXX Políticas Educacionais e Org. da Educ. Brasileira 68h	CFP XXXX Trabalho e Educação 68h	CFP XXXX Educação do Campo 68h	CFP XXXX Aspectos Básicos da Psicopedagogia 68h
CFP XXXX Leitura e Produção de Texto 68h	CFP XXXX Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano 68h	CFP XXXX Fundamentos e Prática Reflexiva da Educação Infantil 68h	CFP XXXX Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico I 68h	CFP XXXX Pesquisa em Educação 68h	CFP XXXX Estágio Supervisionado em Ambientes Não-escolares 100h
CFP XXXX Filosofia da Educação 68h	CFP XXXX Currículo, Sociedade e Formação Humana 68h	CFP XXXX Aspectos Biológicos da Educação 68h	CFP XXXX Estágio Supervisionado em Educação 100h	CFP XXXX Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico II 68h	CFP XXXX Gênero, Sexualidade e Diversidade na Educação 68h
CFP XXXX História da Educação 68h	CFP XXXX Planejamento e Avaliação Educacional 68h	CFP XXXX Prática Reflexiva no Ensino de Língua Portuguesa 68h	CFP XXXX Prática Reflexiva no Ensino de História 68h	CFP XXXX Estágio Supervisionado em Ambientes Escolares 100h	CFP XXXX Trabalho de Conclusão de Curso 68h

23

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO - PROJETO PEDAGÓGICO -	Processo nº	Fls.
	Rubrica:	

CFP XXXX Psicologia e Educação 68h	CFP XXXX Prática Reflexiva no Ensino de Matemática 68h	CFP XXXX Educação Corporal e Psicomotricidade 68 h	CFP XXXX Prática Reflexiva no Ensino de Geografia 68h	CFP XXXX Saúde, Meio Ambiente e Educação 68h	CFP XXXX Arte, Educação e Ludologia 68h
CFP XXXX Didática 68h	CFP XXXX Prática Reflexiva no Ensino de Ciências 68h	CFP XXXX Educação Especial e Inclusão 68h	CFP XXXX Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS 68h		

Anexo 2- Fluxograma do curso de Pedagogia da UNEB



Anexo 3- Núcleo do curso de Pedagogia da UNILAB

NÚCLEO DAS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DA ÁREA DE PEDAGOGIA				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	TE/PR	PRÉ-REQUISITO
	Filosofia da Ancestralidade e Educação	60	30.30	Não
	Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração	60	30.30	Não
	História da Educação nos Países da Integração	60	30.30	Não
	Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e Capoeira	60	30.30	Não
	Psicologia Africana na Perspectiva da Educação	60	30.30	Não
	Política Educacional e Organização da Educação nos Países da Integração	60	30.30	Não
	Política e Prática Curricular e	60	30.30	Não

Descolonização dos Currículos			
Fundamentos da Gestão Educacional nos países da Integração	60	30.30	Não
Processos Educativos e Construção de Identidades: raça/etnia, classe, gênero e sexualidade	60	30.30	Não
Didática nos países da Integração	60	30.30	Não
Avaliação Educacional e da Aprendizagem nos Países da Integração	60	30.30	Sim
Educação Infantil nos Países da Integração	60	30.30	Não
Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-Brasileira e Indígena	60	30.30	Não
Metodologia de Pesquisa em educação nos países da integração	60	30.30	Não
Alfabetização, Letramento e Bilinguismo nos Países da Integração	60	30.30	Não
Arte Africana e Afro-Brasileira na Educação nos Países da Integração	60	30.30	Não
Língua Brasileira de Sinais - Libras	60	30.30	Não
Ensino de Matemática e Etnomatemática nos Países da Integração	60	30.30	Não
Ensino de Ciências da Natureza nos Países da Integração	60	30.30	Não
Ensino da Educação de Jovens e Adultos nos Países da Integração	60	30.30	Não
Ensino da Língua Portuguesa nos Países da Integração	60	30.30	Não
Ensino de História nos Países da Integração	60	30.30	Não
Ensino de Geografia nos Países da Integração	60	30.30	Não
TCC 1	60	30.30	Sim
TCC 2	60	30.30	Sim
TCC 3	60	30.30	Sim
Carga Horária Total		1.560 h/a	