

Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores

*Didactics of ethnic racial relationships: propositional contributions to
initial teacher education*

*Didácticas de las relaciones étnico-raciales: aportes propositivos para
la formación inicial de profesores*

Tatiane Cosentino Rodrigues¹

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas,
Professora Associada.

<https://orcid.org/0000-0002-4402-2805>

Ayodele Floriano Silva²

Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestranda.

<https://orcid.org/0000-0002-2012-2801>

Resumo: Os/as professores/as são considerados agentes de fundamental importância na superação das iniquidades étnico-raciais e na promoção de uma educação de qualidade. Tal fato tem provocado mudanças curriculares na formação inicial de professores/as, como a inclusão de disciplinas obrigatórias concernentes à temática étnico-racial, no entanto, duas questões centrais ainda ecoam nas pesquisas sobre a temática e nos núcleos de pesquisa que têm em muitas instituições discutido estas mudanças curriculares: será que os/as professores/as estão sendo de fato preparados/as, nos cursos de formação inicial de professores/as, para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial e para a valorização da diversidade racial e cultural? Que metodologias, estratégias e práticas nas experiências em voga têm se apresentado como eficazes? A partir destas questões, este artigo objetiva analisar as experiências formativas que resultam da introdução de uma disciplina obrigatória "Didáticas e educação das relações étnico-raciais" no curso de formação inicial de professores na Universidade Federal de São Carlos. Esta disciplina focaliza a educação das relações étnico-raciais como dimensão indispensável à Didática, campo de investigação da ciência Pedagogia, que estuda meios, instrumentos, modalidades, estratégias utilizadas para ensinar e aprender, situando-

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos.

² Mestre em Ciências pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; Especialista em Biologia Aplicada à Saúde pela Universidade de São Paulo.

os histórica, social e culturalmente. Por meio da análise da análise documental e de entrevistas o artigo enfoca a construção de experiências de formação visando contribuir de forma propositiva com o campo da formação inicial de professores.

Palavras-chave: formação inicial de professores; currículo; diversidade étnico-racial.

Abstract: *Teachers are considered agents of fundamental importance in overcoming ethnic-racial inequities and in promoting quality education. This fact has caused curricular changes in the initial training of teachers, such as the inclusion of mandatory subjects related to the ethnic-racial theme, however, two central issues still echo in research on the subject and in the research centers that they have in many institutions these curricular changes were discussed: are teachers really being prepared, in the initial teacher training courses, to deal pedagogically with situations of racial discrimination and to value racial and cultural diversity? What methodologies, strategies and practices have the current experiences shown to be effective? Based on these questions, this article aims to analyze the formative experiences that result from the introduction of a mandatory subject "Didactics and education of ethnic-racial relations" in the initial teacher training course at the Federal University of São Carlos. This discipline focuses on the education of ethnic-racial relations as an indispensable dimension to Didactics, a field of investigation in Pedagogy science, which studies the means, instruments, modalities, strategies used to teach and learn, situating them historically, socially and culturally. Through the analysis of documentary analysis and interviews, the article focuses on the construction of training experiences aiming to contribute in a purposeful way to the field of initial teacher education.*

Keywords: *initial teacher education; curriculum; ethnic-racial diversity.*

Resumen: *Los/as profesores/as son considerados agentes de fundamental importancia en la superación de las inequidades étnico-raciales y en la promoción de una educación de calidad. Tal hecho ha provocado cambios curriculares en la formación inicial de profesores/as, como la inclusión de asignaturas obligatorias concernientes a la temática étnico-racial, sin embargo, dos cuestiones centrales todavía resuenan en las investigaciones sobre la temática y en los núcleos de investigación, que han discutido en muchas instituciones estos cambios curriculares: ¿Será que los profesores/as, de hecho, están siendo preparados/as, en los cursos de formación inicial de profesores/as, para lidiar pedagógicamente con situaciones de discriminación racial y para la valorización de la diversidad racial y cultural? ¿Qué metodologías, estrategias y prácticas en las experiencias en boga se han presentado como eficaces? A partir de esos cuestionamientos, este artículo objetiva analizar las experiencias formativas que resultan de la introducción de una asignatura obligatoria "Didácticas y educación de las relaciones étnico-raciales" en la carrera de formación inicial de profesores en la Universidad Federal de São Carlos, estado de San Pablo. Esta asignatura aborda la educación de las relaciones étnico-raciales como dimensión indispensable para la Didáctica, campo de investigación de la ciencia Pedagogía, que estudia medios, instrumentos, modalidades, estrategias utilizadas para enseñar y aprender, situándolos histórica, social y culturalmente. Por medio del análisis documental y de entrevistas, el artículo focaliza*

en la construcción de experiencias de formación, buscando contribuir de manera propositiva con el campo de formación inicial de profesores.

Palabras clave: formación inicial de profesores; currículo; diversidad étnico-racial.

Recebido em 23 de setembro de 2021

Aceito em 2 de junho de 2021

1 INTRODUÇÃO

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Considerando a centralidade da atuação de professoras e professores na superação das iniquidades étnico-raciais, bem como para a promoção de uma educação de qualidade nos dedicamos, neste artigo, à análise de experiências formativas resultantes da introdução de uma disciplina obrigatória “Didáticas e educação das relações étnico-raciais” no curso de formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos. Para tanto, o artigo está dividido em seis tópicos, sendo este primeiro dedicado à síntese das principais contribuições dos estudos sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais; o segundo circunscrito ao campo normativo de formação de professores e educação das relações étnico-raciais, o terceiro apresenta o contexto e objetivos do processo de inclusão da disciplina como obrigatória, o quarto e quinto tópicos reúnem os procedimentos metodológicos e principais resultados e por último, reunimos considerações ao tema em análise.

Considerando os trabalhos que debruçaram sobre a formação inicial de professores nessa revista, observamos que esses trazem aspectos importantes como a complexidade das propostas formação de professores para a diversidade cultural (MORAES; PEREIRA, 2014); a importância da inovação na formação inicial (RIOS; SOPELSA, 2011) e os desafios que emergem a partir das vivências formativas (BOLZAN; POWACZUK, 2017). O presente ensaio inova ao trazer esses aspectos a partir da análise de experiências formativas de uma disciplina com foco na educação das relações étnico-raciais.

A introdução da diversidade étnico-racial na produção teórica sobre os processos de formação de professores começou a aparecer timidamente, no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990. Atualmente, há um crescente número de pesquisas nessa área como demonstram Andrade (2007), Andre et al. (1999) e Coelho e Quadros (2018).

Estas pesquisas, em síntese, têm mostrado que o preconceito e discriminação raciais são parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos/as negros/as que frequentam os bancos escolares, inclusive no ensino fundamental. As práticas discriminatórias se iniciam na educação infantil, como mostra Cavalleiro (2000); continuam no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, respectivamente, 1ª a 4ª séries, como demonstra Algarve (2004) e entre a 5ª e 9ª séries, como analisa Souza (2001); persistindo no ensino médio, como afirma Andrade (2006). Mesmo que de forma indireta a questão da formação dos professores começa a ser indicada nos trabalhos sobre a questão étnico-racial e a escola, principalmente nos trabalhos realizados nos cotidianos das escolas. Gonçalves (1985) verifica a existência de um ritual pedagógico que marginaliza crianças e jovens negros. Para o autor, trata-se do ritual do silêncio. Silêncio dos professores perante as situações de discriminação (GONÇALVES, 1985, p. 28). De forma geral, o silêncio dos professores em relação às situações de discriminação é resultado em parte da ausência desta temática nos cursos de formação, principalmente de formação inicial e pelo ainda influente discurso da democracia racial que produz e atualiza constantemente a ideia de que no Brasil não há racismo.

As relações étnico-raciais no Brasil compõe um importante campo de pesquisa cujo desenvolvimento está relacionado com os principais momentos da história econômica e social do país. Assim, as pesquisas na área consolidam-se em torno das seguintes contribuições e perspectivas:

- a) a compreensão de que a democracia racial não se instalou no Brasil e permitiu que por muito tempo o debate permanecesse silenciado;
- b) a autonomia e centralidade da categoria raça como conceito social na compreensão da estruturação das desigualdades sociais no Brasil;
- c) o caráter reprodutor e gerador de desigualdades raciais que a escola desempenha;
- d) as análises do currículo escolar em todas as suas dimensões e a presença de estereótipos e preconceitos na abordagem reducionista dos conteúdos escolares;
- e) para a área de formação de professores ressaltou-se a falta de preparo e formação dos professores em todos os níveis de ensino para lidar com a temática étnico-racial;
- f) a centralidade da cultura e do pertencimento étnico-racial nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante desta síntese, reunidas acima, podemos discutir as repercussões do ensinar e aprender na perspectiva das relações étnico- raciais. No contexto de sociedades multiculturais como a nossa, a abordagem sobre o tema é ampla, vasta e permite muitas aproximações, mas a construção de uma proposta de educação das relações étnico- raciais nos cursos de pedagogia e licenciatura como prevê as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico- raciais, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNs ERER), deve ser realizada como construção coletiva. Os cursos devem ser construídos a partir da interação de professores e estudantes levando-se em consideração as suas experiências de vida.

Silva (2009) observou em pesquisa com professores de biologia que a construção de conhecimentos e saberes a respeito das relações étnico- raciais no Brasil ocorre nas experiências vividas no âmbito da família, da comunidade, da prática docente, no contato com a mídia. O autor ressalta que é na experiência que os processos educativos, ao longo da vida, geram conhecimentos, valores e são perpassados por ideologias que orientam as relações vividas com as outras pessoas (SILVA, 2009, p. 190). Se o processo de construção de conhecimentos e saberes é permeado por experiências, como demonstrou Silva (2009) e outros autores, que têm se dedicado à pesquisa sobre saberes docentes, como por exemplo, Nóvoa (1995) e Tardif (2002), é de suma importância que os cursos de formação inicial reservem tempo e espaço para a socialização e discussão desses saberes e que estes possam ser problematizados durante o curso. Assim, é importante que professores em processo de formação possam se questionar: como compreendo e aprendi relações étnico- raciais?

De forma semelhante, é importante criar ferramentas que possam propiciar a documentação e a análise de situações do cotidiano que evidenciem tensões nas relações de grupos e culturas diferentes. Uma potente ferramenta é a construção de conhecimentos em rodas de diálogos, que tenham como participantes estudantes de pedagogia e licenciaturas, professores da educação básica e do ensino médio, professores universitários, representantes dos movimentos sociais, para que situações reais sejam discutidas, repensadas, pesquisadas e, desta forma, possam contribuir na construção de um projeto didático. Elaborar materiais de forma coletiva, acompanhar a utilização, analisar os resultados em conjunto com os professores, são ações que podem colaborar na construção de uma didática das relações étnico- raciais.

O conhecimento e a apreciação de concepções de processos de ensino e de aprendizagem de diferentes grupos étnico- raciais caracteriza-se como conteúdo relevante a ser trabalhado numa proposta de didática das relações étnico- raciais. Ressalta-se a contribuição dos professores indígenas na América Latina, notadamente no Brasil com a proposta e esforço de desenvolver educação intercultural (GRUPIONI, 1999). Nessas propostas, longe de recortes de diferentes culturas agrupadas em situações artificiais, é atribuída aos professores e à educação escolar, a função de se constituírem como elos fortalecedores

das tradições de cada um dos povos, e também de elos entre os estudantes e a sociedade fora das aldeias.

Um dos grandes desafios relacionados à formação de professores, tendo como base normativa as DCNs EREER é a superação de uma situação que Gomes (2008) caracteriza como de desequilíbrio, pois se há de um lado iniciativas de formação continuada promovidas pelo poder público, pelas universidades, pelos movimentos sociais, de outro lado, a discussão ainda não ocupa um lugar central nos currículos de graduação do país. Os cursos de pedagogia ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões reivindicadas pelos movimentos sociais. São raros os cursos que oportunizam a vivência de experiências educativas em outros espaços que não os escolares. O desequilíbrio nos currículos de formação inicial em relação aos cursos de formação continuada expressa o quanto a formação de professores ainda precisa avançar. Na avaliação de Gomes (2008), o desequilíbrio revela a tensão entre as diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Essa tensão expressa o predomínio de um tipo de racionalidade que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento tido como científico como a única forma legítima de saber e menospreza outros saberes construídos na dinâmica social.

Estamos sendo, assim, desafiados a realizar uma mudança epistemológica no campo de formação de professores no Brasil na construção de uma didática das relações étnico-raciais, que supere as dicotomias entre o escolar e não-escolar, o político e o cultural ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores.

Ainda, em concordância com Gomes (2008), o que os dados sobre as desigualdades raciais e sociais e as pesquisas sobre os impactos do racismo na vida, na identidade, na trajetória pessoal e coletiva dos negros/as e também de não negros/as brasileiros, atestam é que a melhor forma de superar a situação é reconhecer a existência do racismo e adotar uma postura política e pedagógica que vise a sua superação. Para Gomes e Silva (2002), o maior desafio para o campo da didática e da formação de professores é pensá-las na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-las em metodologias e técnicas de ensino para os ditos "diferentes e diversos". Isso significa tomar a diferença como constituinte dos processos educativos. A formação de professores é um campo não neutro e historicamente em disputas epistemológicas e políticas, no qual diferentes autores brasileiros e estrangeiros definem tendências e modelos. Segundo Cunha (2013, p. 01), todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

1.2 ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A crescente produção sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais responde também à mudança normativa provocada pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que simbolizam simultaneamente um marco histórico das lutas antirracistas no Brasil ao instituírem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas no Brasil em todos os níveis de ensino.

A partir desta mudança são elaborados instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto às suas atribuições, como, por exemplo, o Parecer e Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

O Parecer do CNE 002/2004 orienta para a necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir um processo de reeducação das relações étnico-raciais entre diferentes grupos étnico-raciais.

O documento ressalta ainda, a necessidade de investimento no processo de formação de professores além de sólida formação na área específica, mas que estes profissionais tenham também formação para compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, sobretudo para criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Para tanto, são apontadas as responsabilidades dos sistemas de ensino em prover as escolas, professores e alunos de materiais didáticos e apoio sistemático na elaboração de projetos, planos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, mapeamento de divulgação de experiências, articulação com as secretarias de educação, estabelecimentos de ensino superior, criação de grupos de pesquisa e trabalho (BRASIL, 2004).

O documento das Diretrizes ERER insta ainda a introdução nos cursos de formação de professores e de outros profissionais:

[...] análise das relações sociais e raciais no Brasil, de conceitos e de suas bases teóricas, de materiais e textos didáticos como parte integrante da matriz curricular tanto nos cursos de licenciatura, nos processos de

formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino superior. (BRASIL, 2003, p. 23).

De forma complementar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes indica que os cursos de formação de professores devem contemplar a necessidade de reestruturação curricular com objetivo de contemplar a temática em seus currículos.

Às instituições de ensino superior é indicada a elaboração, publicação e distribuição de materiais didáticos e bibliográficos sobre as questões relativas à educação das relações étnico-raciais para todos os cursos bem como a inclusão de conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional.

Este quadro normativo, bastante avançado, junto ao conjunto de políticas de diversidade e educação coordenadas e implementadas pelo Ministério da Educação por meio principalmente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) provocou mudanças importantes em programas e diretrizes nacionais que passaram a ter a temática da diversidade como diretriz transversal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura são um exemplo, assim como a Resolução CNE de 01/07/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Na referida resolução se identifica orientações para a inserção de temáticas como, relações étnico-raciais, diversidade de gênero, sexual, religiosa e geracional em diversos artigos e incisos.

As diretrizes de 2015 foram revogadas pela Resolução CNE n. 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Neste documento, o termo “diversidade” é mobilizado para se referir à diversidade de estratégias de ensino e sobre o respeito à diversidade. A palavra etnia aparece uma vez e está relacionada à valorização das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. Percebe-se assim, um movimento contrário à emergência das temáticas de diversidade, incluindo a diversidade étnico-racial, na formação de professores, o que se coaduna com uma das primeiras decisões do ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, de dissolução da SECADI.

Temos assim, a concretização de caminhos para a polarização entre a inserção ou não da temática étnico-racial nos cursos de formação inicial ou ainda sobre diferentes formas de inserção, se em disciplinas obrigatórias ou não. Tal fato, torna urgente a ação política por esta permanência, considerando os avanços do campo normativo de educação

e relações étnico-raciais, os resultados consolidados em pesquisas sintetizados na primeira parte deste artigo bem como os resultados desta inserção reunidos a seguir.

1.3 DIDÁTICAS E EDUCAÇÃO DA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

O curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar tem um total de 90 vagas ofertadas em dois turnos, diurno e noturno, na modalidade presencial. Neste ensaio trabalhamos com o curso de pedagogia na modalidade presencial do campus de São Carlos. O curso foi fundado em 1971 e desde então passou por sete processos de reformulação e/ou complementações.

No ano de 2009, a disciplina de “Didáticas e educação das relações étnico-raciais” foi criada como disciplina optativa e passou a ser obrigatória em 2011, sendo ofertada no 9º semestre do curso.

O processo que culminou em sua aprovação é analisado por Cardoso (2016) em dissertação de mestrado intitulada “Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar” e uma das entrevistas realizadas por Cardoso (2016) expressa as motivações e expectativas em relação à inserção desta disciplina como obrigatória:

[...] atender à legislação, nós pensamos ela no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas porque ela faz uma interface muito forte na prática com a formação do pedagogo, não chamamos de história e cultura africana porque a gente queria realmente a dimensão das didáticas das relações étnico-raciais, tanto é que ela não se chama didática, mas didáticas, que são as várias formas por onde o conhecimento pode transitar e que não se apresenta só no modelo eurocêntrico de ensinar, então essa disciplina tem essa contribuição de estudar o processo de racialização, de preconceito em relação à comunidades negras, mas não só as comunidades negras, as comunidades indígenas. Quebrar com uma visão hegemônica de aprender, é claro que ela é uma disciplina só no curso de Pedagogia e pela legislação ela deveria estar em toda as licenciaturas. (entrevista docente 11 D in CARDOSO, 2016, p. 136).

A obrigatoriedade desta disciplina está relacionada também ao histórico reconstituído por Cardoso (2016) que remete à consolidação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) em 1991, à atuação direta de docentes nesta área, como por exemplo, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Valter Roberto Silvério, Lucia Assunção Barbosa, Alvaro Rizzoli e Eduardo Oliveira Oliveira, assim como a aprovação do Programa de Ação Afirmativa da UFSCar em 2007, que contemplava em sua proposta inicial a mudança

curricular como um dos seus eixos para além do ingresso de grupos sub-representados. Segundo Silva (1987, p. 134 apud CARDOSO, 2016, p. 44):

Os debates sobre relações raciais na UFSCar têm registros desde a década de 1970 a partir das iniciativas de estudantes da própria universidade e da USP, e de militantes negros integrantes do Grupo Cultural Congada de São Carlos. Esse grupo desenvolvia, com as crianças da cidade, trabalhos de combate ao racismo e à discriminação racial, e a partir das constatações do impacto do racismo no desempenho escolar das crianças, elaborou um projeto “visando a criação de Grupo de Estudos Afro-brasileiros dentro da universidade (UFSCar) que ficaria responsável por assuntos referentes à problemática do negro.

Apesar de sua curta atuação como docente na UFSCar, que perdurou de 1979 a 1980 quando faleceu, o professor Eduardo de Oliveira Oliveira teve um papel importante para a criação do Núcleo, já que foi o principal articulador do diálogo entre o movimento negro e a universidade, conforme apontam Gonçalves e Silva (apud SILVA, 2011), “a proposta de reconhecimento da contribuição negra na sociedade brasileira, entra academicamente aqui na universidade com o professor Eduardo Oliveira e Oliveira.”

Cardoso (2016), identificou no acervo de Eduardo de Oliveira um documento que explicita a intenção de Oliveira em criar um “Centro para o Estudo da História, Vida e Cultura do Negro em virtude da ausência de um setor científico específico sobre o elemento afro-brasileiro no Estado de São Paulo e municípios.” (CARDOSO, 2016, p. 45).

Em 2011, após um processo de avaliação do curso de Pedagogia, a disciplina obrigatória foi transferida para o primeiro semestre do curso, na avaliação dos alunos, a sua inserção no final da graduação provocava um processo de revisão de toda a formação, mas dificultava o desenvolvimento de pesquisas no tema desde o início da graduação, bem como a aplicação dos conteúdos na realização dos estágios.

O programa da disciplina está organizado em três partes: a) Introdução e campo normativo; b) Relações étnico-raciais no Brasil: pós-abolição, branqueamento e a produção da nação brasileira e c) Produção de conhecimento e relações étnico-raciais, na Diáspora e nas comunidades indígenas.

A primeira parte da disciplina é dedicada à apresentação de um quadro histórico que contempla os principais marcadores políticos e sociais sobre o tema, com foco no período da Constituição Federal de 1988 à alteração da LDB para a inclusão e obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Como módulo introdutório, se encerra com a apresentação dos principais desafios contemporâneos para o cumprimento das orientações normativas. Geralmente nestes primeiros encontros surgem

questionamentos sobre o uso da categoria raça, daí a ênfase, já neste bloco inicial, sobre o uso sociológico da categoria raça, a diferença entre raça e etnia, mas como estas categorias são operacionalizadas muitas vezes, na sociedade brasileira a partir dos fundamentos das teorias biológicas.

A segunda parte do programa é dedicada à reconstrução dos principais paradigmas da sociologia das relações étnico-raciais no Brasil, partindo das doutrinas raciais do século XIX (SCHWARCZ, 1993), passando pela construção discursiva e ideológica do Brasil como paraíso racial (FREYRE, 2006), pelos estudos de Florestan Fernandes (FERNANDES, 2008) que trazem uma reformulação do olhar sobre o povo brasileiros por meio da sociologia crítica. O bloco se encerra com a influência destes paradigmas na política educacional brasileira a partir da análise de Dávila (2006) e com o documentário *Menino 23*³ (2016).

No terceira parte da disciplina priorizamos trabalhos que articulam teoria e prática, considerando diferentes contextos da educação infantil à educação de jovens e adultos, compreendendo temáticas como literatura e representação (SOUZA; JOVINO; MUNIZ, 2018), estética e corpo (GOMES, 2008), auto declaração de cor e/ou raça entre escolares (ROCHA; ROSEMBERG, 2007), educação indígena (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010) e (GRUPIONI, 2000), desempenho e fracasso escolar (CARVALHO, 2004), ciência, tecnologia e continente africano (BENITE; ALVINO, 2017; CUNHA, 2014) e a relação da escola com as crianças de candomblé (CAPUTO, 2012). A bibliografia sugerida não é fixa, há mudanças nos programas, alguns temas são alterados em função das sugestões das turmas.

As principais estratégias nas aulas são leitura e discussão de textos base, análise conjunta de vídeos curtos, discussão de estudos de caso, de práticas de implementação da temática em diferentes níveis de ensino, trocas de materiais pedagógicos sobre a temática em diferentes áreas do conhecimento, análise da presença da temática em matrizes curriculares e diálogo com professores da rede pública, da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar e representantes de movimentos sociais ou que atuam diretamente no desenvolvimento de práticas, por exemplo, de jongo, capoeira, jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas. Esta participação se tornou recorrente nos dois últimos anos, em diálogo com a percepção dos estudantes de que ainda havia uma distância muito grande entre teoria e prática.

Além desta percepção de distanciamento, a mudança na configuração das atividades buscou aproximar os estudantes com o desenvolvimento de práticas de implementação da temática que são desenvolvidas nas atividades cotidianas da experiência

³ *Menino 23* é um documentário brasileiro de Belisario Franca lançado em 2016. O título é uma homenagem a Aloisio Silva, que era chamado apenas por este número durante sua infância, na década de 1930, período em que foi escravizado em uma fazenda no município de Campina do Monte Alegre por fazendeiros-empresários brasileiros da família Rocha Miranda, que eram simpatizantes do nazismo e participantes da cúpula da Ação Integralista Brasileira. O documentário retrata a pesquisa do historiador Sydney Aguiar Filho.

escolar, ou seja, é possível abordar estas temáticas quando a atividade é voltada para leitura e alfabetização, nas atividades de ciências, biologia e matemática, por exemplo.

Como atividades avaliativas, além da realização de seminários e elaboração de questões para os textos base, são sugeridas duas atividades centrais de avaliação, a primeira ao final do segundo módulo, é a elaboração de um diário reflexivo e como atividade final o desenvolvimento de uma sugestão de atividade pedagógica (em formatos diversos, por exemplo, projetos, jogos, teatro, música, contação de histórias etc) que contemplem as temáticas pertinentes à disciplina e que estejam em diálogo com o campo normativo e teórico explorado durante o semestre, os resultados são socializados em um seminário final da disciplina.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de analisar as experiências formativas que resultam da introdução da disciplina obrigatória “Didáticas e educação das relações étnico-raciais” no curso de formação inicial de professores na UFSCar, o presente artigo é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa que utilizou a revisão bibliográfica, questionário e a análise documental como instrumentos.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira teve como objetivo verificar se os/as estudantes, ao final da disciplina, construíram aprendizados referentes à valorização da diversidade racial e cultural e estratégias para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial. Para tanto, foram desenvolvidas um conjunto de questões referentes ao perfil dos estudantes e avaliação da disciplina por meio da plataforma *google forms*. Ao final dessa etapa, esse questionário foi enviado por e-mail convidando os estudantes que realizaram a disciplina no período de 2013 a 2019. A segunda etapa consistiu na análise documental de alguns diários reflexivos produzidos por estudantes e das sínteses destes diários.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

5.1 QUESTIONÁRIO

O questionário foi composto por 38 questões que foram divididas em duas partes: perfil das/dos estudantes e avaliação da disciplina. Para este ensaio estamos considerando

uma amostra⁴ de 36 estudantes que responderam ao convite nesta primeira fase da pesquisa e de 34 que aceitaram participar da pesquisa. O convite foi realizado por e-mail a partir dos contatos cadastrados na plataforma SIGA/UFSCar, no período de 14 a 19 de agosto de 2020.

Na primeira parte do questionário que teve como objetivo traçar o perfil das/dos estudantes da disciplina por meio do gênero, idade, autodeclaração cor/raça, cidade de origem, curso e a formação concluída. A maioria (82,4%) apontou ser do gênero feminino. A média de idade foi de 28 anos e a metade dos nascimentos (17) se concentrou na década de 1990 e o restante nas décadas de 1980 (6), 2000 (7) e 1970 (4). 26 pessoas, das 34, se autodeclararam como branca, seguida por 5 de cor Parda, 2 de cor preta e 1 indígena da etnia Dessano. Com relação ao estado de origem, 28 são nascidas em municípios do estado de São Paulo, com destaque para o município de São Carlos (9). Os outros estados citados foram Minas Gerais (2), Paraná (2), Mato Grosso do Sul (1) e Amazonas (1). Referente aos cursos de graduação, (91,7%) das/dos estudantes são do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e 8,3% são da Licenciatura em Química. Nesse caso, as/os estudantes de pedagogia realizaram a disciplina como obrigatória e as/os estudantes de Química como disciplina optativa. A formação nos respectivos cursos de graduação foi concluída por 16 pessoas e dessas, 13 estão atuando majoritariamente na área da Educação.

Para avaliação da disciplina, o questionário buscou verificar que metodologias, estratégias e práticas as/os estudantes apresentaram como marcantes. Primeiramente, verificamos qual o grau de importância era atribuído ao tema “Educação das Relações Étnico-Raciais” era considerado e em seguida direcionamos as questões para a avaliação específica da disciplina onde foram avaliados os seguintes quesitos: eixos da disciplina, pontos positivos, pontos a melhorar, ausência de temas e principais aprendizados.

O tema Educação das Relações Étnico-Raciais foi considerado por 91,2% da (os) respondentes como muito importante. Dos três eixos da disciplina, o eixo “Estudos da Relações Raciais no Brasil” foi apontado como o mais marcante (93,3%), seguido do eixo “Educação e relações étnico-raciais no Brasil” (83,3%) e “Elaboração de material didático” (60%). Nessa questão as/os participantes tinham a opção de escolher mais de uma alternativa.

Como pontos positivos da disciplina foram apontados aspectos relacionados à: estratégias de ensino, bibliografia, organização do conteúdo e postura docente. Entre as estratégias de ensino apontadas as que mais se destacaram foram: discussões dos textos, elaboração de material didático e o diário reflexivo, bem como os textos, vídeos e filmes. Segundo as/os estudantes, as discussões, a partir da leitura dos textos foram marcantes, pois traziam os temas do racismo, escravidão, políticas de branqueamento e materiais didáticos

⁴ A ampliação desta pesquisa com as turmas egressas foi submetida a edital de financiamento com agência de fomento para que possa ser ampliada.

de forma democrática e respeitosa com a fala de todas as pessoas. A elaboração de material didático com apresentação em forma de oficinas e o diário reflexivo também foram citados como pontos positivos da disciplina. Essas foram consideradas estratégias eficazes para uma maior aproximação com os temas centrais da disciplina porque, conforme as/os estudantes, as atividades ofereciam a oportunidade de aplicar os conteúdos teóricos da disciplina. Junto às discussões e elaboração de diário e materiais didáticos, os textos, vídeos e filmes terminam compondo o grupo de estratégias consideradas como positivas na disciplina. Em relação à bibliografia e a organização do conteúdo da disciplina, uma pessoa afirmou que a quantidade de textos e atividades avaliativas eram coerentes com o tempo e o “ambiente das aulas leves, abertos a debates e discussões e esclarecimentos”. Nesse sentido, a postura docente foi caracterizada como democrática ao acolher todas as falas; disponível para indicações de materiais bibliográficos e eficiente nas explicações dos conteúdos.

Os pontos a melhorar foram apresentados em 13 das repostas, as outras 10 pessoas afirmaram não terem nada a declarar, enquanto 11 deixaram a questão em branco. Diante das 13 respostas foi possível classificar os pontos a melhorar nas seguintes categorias: associação prática; bibliografia; oferta; devolutiva e funcionamento. A associação dos conteúdos teóricos com a prática educativa foi apontada como insuficientes em 5 respostas. A bibliografia e a oferta apareceram cada uma com três respostas. A primeira foi considerada excessiva com relação à quantidade e complexidade dos textos. Com relação à oferta da disciplina, a quantidade de um semestre foi considerada insuficiente para trabalhar com os temas. Nessa categoria aparecem sugestões de oferta para disciplina em dois semestres ao longo do curso.

Referente à ausência de conteúdos na disciplina, 13 respostas indicaram: temática indígena; psicologia das relações raciais; práticas e desenvolvimentos de materiais pedagógicos voltados ao tema; e didática com crianças deficientes. Como essa questão era aberta, as/os estudantes fizeram sugestões de estratégias de ensino para disciplina, entre elas estão: depoimentos, relatos de experiência, estudo de caso, roda de conversa com convidadas/dos que estudam e vivenciam temas pertinentes à disciplina, bem como, a intensificação das análises de material didático e a utilização de filmes.

Pensando que uma disciplina pode contribuir para uma parte da formação das/dos estudantes a partir dos aprendizados por ela mobilizados, temos como resultado uma avaliação positiva da disciplina quando todas as pessoas afirmaram que a disciplina contribuiu para sua formação. Ao questionar sobre quais foram os aprendizados proporcionados pela disciplina, foi possível listar 45 aprendizados no total. Desses, 27 trazem temas relacionados ao primeiro eixo da disciplina, “Estudos das Relações Raciais no Brasil”, como racismo, discriminação, relações raciais no Brasil, história do Brasil. Como desdobramento das reflexões sobre esses temas, parte das/dos respondentes apontaram uma melhor

compreensão acerca da importância das ações afirmativas. Outros aprendizados (14) se relacionam aos eixos “Educação e relações étnico-raciais no Brasil” e “Elaboração de material didático”, com destaque para: práticas antirracistas em sala de aula; alterações na prática docente e no currículo; escolha crítica de material didático e literatura infantil; valorização da cultura africana e afro-brasileira; e relação da temática racial com as ciências exatas. As/os estudantes, também citaram aprendizados que extrapolam eixos da disciplina como, amor e respeito ao próximo. Quando questionadas/dos sobre onde esses aprendizados são utilizados, as/os respondentes que tinham a opção de escolher mais de uma resposta, indicaram direcioná-los para a vida pessoal em primeiro lugar (94,1%), em seguida para a vida profissional (73,5%) e em terceiro lugar para outras disciplinas do curso (61,8%). Diante das contribuições e aprendizados da disciplina, 51,6% afirmaram se sentirem seguras/seguros para desenvolver atividades que se relacionem às questões étnico-raciais enquanto 48,4% dizem não se sentirem seguras/seguros para tal.

Estas dimensões trabalhadas nesta primeira fase de aplicação do questionário se configuram ainda como uma amostra muito pequena, mas consideramos que há um conjunto de informações relevantes e indicativas que podem ser aprofundadas.

5.2 DIÁRIOS REFLEXIVOS

De acordo com o questionário, a experiência de realizar o diário reflexivo como atividade da disciplina foi caracterizada como: muito interessante (4); esclarecedora (3); boa (1); desafiadora (1) difícil (1); dolorosa (1); emocionalmente sensível (1); extremamente rica (1); extremamente significativa (1); fácil (1); impactante; importante (1); incrível; maravilhosa (1); ótima (1); reveladora (1) e triste (1).

A maioria das pessoas (75%) afirmou ter descoberto informações familiares após a realização do diário. Além disso, a experiência de desenvolver o diário foram apontadas aprendizagens sobre origem e história pessoal e familiar; apagamento da cultura negra e indígena; miscigenação e as origens do próprio preconceito. Em algumas repostas, as(os) estudantes apontam que foi possível relacionar a sua história pessoal e familiar à história do Brasil, como expressam dois respondentes ao questionário:

Num primeiro instante da um choque de realidade e “uma crise de pertencimento” porque me fez em pensar em tudo que a gente tinha discutido em sala de aula, tudo que já havia acontecido com minha família, mas depois é muito libertador conhecer suas origens e entender como elas se encaixam nos processos históricos do Brasil. (Questionário 014, 2020).

Confrontamento de como minha história pessoal está atrelada a história do Brasil e como isso impactou minha vida. (Questionário 09, 2020) (informações verbais).

Os diários são lidos pela docente, avaliados, devolvidos e uma síntese é apresentada aos alunos, esta síntese é transversal às respostas individuais e se concentra nos pontos que mais se repetem e aqui serão apresentados neste formato, com objetivo de indicar caminhos para pensar os processos formativos neste tema. A aula da devolutiva é uma das mais importantes porque é quando as alunas e alunos parecem se sentir à vontade para aprofundar as questões que destacaram nos trabalhos. Nesse momento percebem como alguns pontos se repetem e como há uma articulação entre as histórias de suas famílias, suas histórias pessoais e o conteúdo da disciplina, como estamos de fato discutindo a sociedade brasileira e não um conteúdo específico para ou de um determinado grupo.

Os diários são realizados após o encerramento do segundo bloco da disciplina e tem como foco a constituição familiar, considerando família numa definição ampliada. Nas orientações para a elaboração do diário as alunas e os alunos são provocadas/dos a elaborar uma narrativa a partir das seguintes questões: Como você definiria a sua identidade/pertencimento étnico-racial? Qual é a constituição de sua família, até, por exemplo, a geração de suas/seus bisavós/bisavôs? Que tipo de registros a sua família possui sobre a própria história? Que relações há entre a experiência de sua família com a história do Brasil? Há na sua família processos migratórios e imigratórios? Considere os períodos estudados: racismo científico no Brasil, mestiçagem como problema, mestiçagem como solução. Como material de apoio são sugeridos o site⁵ do museu do imigrante e as leis brasileiras de imigração.

Um das primeiras ideias expressas nos diários e comum entre as turmas é um determinado constrangimento no processo de auto declaração justificado principalmente pela composição de famílias inter-raciais. No caso específico de estudantes brancos, nos deparamos com um sentimento expresso de “culpa ou constrangimento” em se autodeclarar branco. Embora esta resposta de cor/raça tenha sido anteriormente preenchida, por exemplo, no processo de inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este exercício reflexivo sobre identidade e pertencimento parece despertar para uma percepção mais ampliada para os privilégios e desigualdades que são inerentes a estes pertencimentos no Brasil.

A repetição desta resposta ao longo dos anos nos indica que é necessário aprofundar a discussão sobre branquitude nos processos de formação de professores. A possibilidade de cursar o ensino superior em uma turma diversa nos recortes de gênero, sexualidade, renda, étnico e racial coloca os futuros professores num exercício cotidiano de

⁵ www.inci.org.br/acervodigital/.

alteridade, com o encontro de estudantes que possuem trajetórias de vida e escolares, assim como experiências familiares muito diversas. Os trechos abaixo ilustram estas experiências:

Passei a notar muito mais atentamente os espaços ocupados na sociedade, quem os ocupa e de que modo. (Questionário 017, 2020).

Comecei a perceber meu comportamento, sentimentos e pensamentos quando estou convivendo com pessoas negras. Também comecei a entender seus problemas e dificuldades e tentar mudar a mim mesma para não contribuir mais para isso. (Questionário 026, 2020) (informações verbais).

Aliado a este constrangimento aparece também uma dúvida em relação ao papel dos brancos na luta antirracista que embora tenha sido discutido durante a disciplina ainda permanece como uma questão pouco resolvida nos diários e expressa também nos questionários quando, mesmo numa amostra reduzida, 48,4% dos respondentes afirmam que não sentem seguros em desenvolver atividades que contemplem a temática étnico-racial em sua área de atuação. A exemplo: “Não. Desde a disciplina, inclusive, não me sinto segura. Tenho muito receio, por ser branca, de ter alguma atitude racista sem perceber. Por isso, considero que as redes de apoio são fundamentais.” (Questionário 017, 2020) (informação verbal).

Nota-se que em meio à estas dúvidas e inseguranças expressas também ascende um processo de reconhecimento do racismo como uma estrutura da sociedade brasileira e que na experiência de elaboração dos diários se concretiza no interior da própria família.

Eu, que por ser branca, por muitos anos não compreendi a questão da desigualdade e preconceito racial, sempre notava algumas situações que aconteciam com meu pai, mas só fui entender melhor quando estava entrando na adolescência. Atualmente, com auxílio dos textos, vídeos e discussões da disciplina consigo entender como são problemas estruturais deste país e que para serem mudados precisamos enfrentar a nossa história real, é olhar para trás sem máscaras tampando as atrocidades que ocorreram aqui. (Diário 014, 2019) (informação verbal).

Neste processo de escrita sobre o pertencimento étnico-racial é interessante ressaltar os fatores mobilizados pelos estudantes como constitutivos e definidores do processo de identificação étnico-racial. Num crescente, são as características físicas, cor da pele e cabelo são os marcadores mais citados, a ascendência/origem também é mobilizada pelos alunos como um fator importante, as condições socioeconômicas que na avaliação dos grupos também auxiliam neste processo de construção, assim como definem as experiências culturais e por fim a influência do olhar externo como um fator também constitutivo deste

pertencimento. A identidade relacional, que também é formada a partir da forma como sou visto pelo outro.

Todos estes fatores são mobilizados e articulados nos diários reflexivos no exercício proposto de pensarem o próprio pertencimento. Em menor número, são citados também fatores como a religiosidade e a musicalidade.

As principais categorias utilizadas pelos alunos são: brancos, negros, pardos, pretos e indígenas. No caso dos estudantes indígenas a identificação é acompanhada de um histórico e das principais características dos diferentes povos indígenas brasileiros como terena, xavante, dessano, tukano e tupinikin, são os grupos participantes até o momento nesta disciplina.

A categoria pardo também aparece como uma das principais mas sempre acionada com dúvida ou acrescida de conflitos com a sua utilização, o que nos indica também a necessidade de trabalhar nos cursos de formação com o histórico político e social do sistema classificatório brasileiro bem como a discussão sobre famílias inter-raciais.

No que diz respeito à origem da família, registros das histórias das famílias e a relação destas constituições com a história do Brasil, identifica-se nos diários que parte destas famílias possuem ascendência europeia sendo a Itália, Portugal, Espanha e Alemanha os países mais citados. Em menor número Japão e China.

Da Itália os principais locais de origem são Nápoles, Sicília Afria e Sacila. A partir destas informações discutimos coletivamente as principais razões políticas e sociais destas rotas para o Brasil, são temas centrais a imigração subvencionada pelo Estado brasileiro, as leis de imigração que privilegiaram a entrada de determinadas populações, articulado ao projeto de "embranquecimento da população brasileira" por meio de processos sucessivos de miscigenação. Estima-se que sete milhões de italianos tenham vindo para o Brasil no período de 1860 a 1930.

Juntos observamos como nestes casos, especialmente com auxílio das informações do Museu da Imigração de São Paulo, é possível identificar os trajetos, constituir a árvore genealógica de gerações, com fotografias e nomes.

No caso das famílias italianas, com certa recorrência os estudantes resgatam as falas dos avós/avôs em relação a um conflito com os mouros que é mobilizado como justificativa para o preconceito racial.

Ao resgatar a constituição de suas famílias, muitas vezes resgatando histórias com membros mais velhos das famílias, vão emergindo também tensões nestas constituições, especialmente das avós ou bisavós com relacionamentos inter-raciais afetivos nas famílias.

A preocupação com processos de miscigenação é o tema prioritário por onde os alunos visualizam este tema dentro da constituição de suas famílias e histórias.

“Os pais da minha bisavó não apoiaram seu casamento por conta da cor da pele do meu bisavô, e sua mãe a mandou para Minas Gerais junto com ele, para não “envergonhar a família”, também perdeu o sobrenome e a herança da família. Ela nunca mais viu sua família.” (Diário 08, 2019) (informação verbal).

Para se referir a ascendência indígena nas famílias, especialmente no caso de avós e bisavós, e são sempre as mulheres neste caso, a ascendência é apresentada de forma adjetivada, sendo comuns expressões como “indígena laçada e domada, ela foi laçada, indígena achada no mato, muito selvagem, foi domada e se casaram.”

Minha tataravó, assim como muitas meninas da época, foi “pega no laço” pelo meu tataravô, em uma de suas andanças, e foi retirada de sua família quando ainda era bem nova (por volta dos seus 12-13 anos), também não consegui documentos para saber um pouco mais de suas origens e história. (Diário, 014, 2019) (informações verbais).

Neste tema, a partir da socialização desta repetição nos diários retomamos a discussão do texto de Gilberto Freyre, o papel atribuído às mulheres negras e indígenas como “agentes da miscigenação”. As representações das mulheres indígenas evidenciam a ideia “domesticação das famílias indígenas” e como este controle da família será sempre exercido sobre o ventre da mulher.

Outra forma para se referir à presença indígena e que se repete em muitos diários é a denominação “bugre”. Na socialização dos pontos principais dos diários retomamos também a origem desta palavra que possui o primeiro registro no ano de 1172 e significa “herético”, que por sua vez vem do latim medieval (século VI) *bulgārus*. Como membros da igreja greco-ortodoxa, os búlgaros foram considerados heréticos, e o emprego do vocábulo para denotar a pessoa indígena liga-se à ideia de “inculto, selvático, não cristão”.

Em relação aos processos de migração interna são recorrentes as migrações do norte e nordeste do país para São Paulo e Minas Gerais em busca de trabalho principalmente no interior de São Paulo por conta da trajetória do café. Nesta trajetória, poucos diários fazem referência a “roubo de mulheres” no interior de São Paulo, trata-se de um ponto⁶ que precisa ser melhor analisado pois há um amplo espectro de hipóteses que vão desde a

⁶ Os trabalhos de Rogério da Palma são exemplos de possibilidades para o tema: “Liberdade sob tensão: negros e relações interpessoais na São Carlos no pós-abolição (2014)” e “A família no processo de construção social de mercados: uma análise da constituição moral do trabalho livre na economia cafeeira de São Carlos”.

fuga planejada da jovem da família patriarcal até mesmo sua submissão a uma união afetiva desaprovado pelo pai patriarca.

São comuns relatos de mudanças sucessivas de toda a família em busca de trabalho e melhores condições de moradia, dificuldade com acesso à escola, geralmente as mulheres não estudam para que os homens possam estudar.

Outro ponto que atravessa boa parte dos diários se refere a relações de gênero muito desiguais nas famílias, mas também a centralidade de estratégias criadas por mulheres para que alguns membros da família possam dar continuidade aos estudos, sendo mencionadas nos diários como responsáveis diretas por este ingresso na universidade desta nova geração.

Por fim, nos diários ao resgatar principalmente as experiências escolares é comum o reconhecimento da presença do preconceito étnico-racial em suas trajetórias escolares como atores ou vítimas, e agora estas experiências podem ser revisitadas, analisadas e em muitos casos acabam sendo o nosso material de trabalho nas aulas.

6 CONSIDERAÇÕES

Ainda há um conjunto de dados que estão sendo organizados, categorizados e analisados, mas há, principalmente nos diários, um rico material que nos possibilita pensar os caminhos que são construídos na formação inicial de professores em relações étnico-raciais.

Como disciplina obrigatória ou não, o que estes registros nos indicam é que esta temática é urgente nos processos formativos em toda a universidade, nas diferentes áreas de conhecimento e não representa a inclusão de um conteúdo ou módulo mas a possibilidade de uma formação que considere uma das estruturas do nosso país, que é o racismo. Ou seja, não se trata de uma defesa ou não por uma disciplina obrigatória, mas da necessidade de abordar este tema em todo o processo formativo. Dos dados reunidos neste ensaio chamamos atenção para a importância que os estudantes atribuíram a este tema em sua formação, à identificação das relações entre teoria e suas vidas e experiências familiares, escolares e pessoais e à possibilidade de, como eles dizem, “repensar, visitar, desconstruir e mudar”.

Em consonância com o campo teórico apresentado na primeira parte do artigo, identificamos na experiência dos diários um caminho interessante de reflexão e que possibilita o contato e identificação dos estudantes com os seus processos formativos sobre relações étnico-raciais que perpassam suas experiências familiares, comunitárias, religiosas e etc. Este parece ser um primeiro encontro necessário e indispensável na formação inicial de professores.

Outra estratégia que se mostrou potente mesmo na oferta no primeiro ano de graduação da disciplina é a presença contínua de convidados externos de movimentos sociais, de grupos que desenvolvem atividades culturais, de música, jogos, de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, de alunos indígenas que apresentam, a partir da própria experiência, o que é educação escolar indígena. Assim como, a experiência de rodas de conversa com professores de diferentes níveis de ensino e estudantes africanos. Os diálogos e tensões se intensificam quando há nas turmas a presença de alunos de outros cursos, como física, química e enfermagem, os três principais cursos que realizam a disciplina como optativa e que trazem para o debate outras leituras sobre a universidade, do que é produzir ciência e dos desafios pertinentes a este tema em outras áreas de conhecimento.

Considerando a existência de disciplinas obrigatórias e/ou optativas em outras universidades como por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Universidade do Estado da Bahia, abre-se a possibilidade de um trabalho conjunto que pode ser realizado pelas instituições de ensino superior focado no desenvolvimento de conteúdos e práticas sobre a temática étnico-racial e formação de professores, que se fortaleça também diante do desmonte nacional das políticas de diversidade étnico-racial e educação.

Por fim, destacamos que este artigo apresenta reflexões para o campo da formação inicial de professores e educação das relações étnico-raciais, mas compreende também o impacto das políticas de ação afirmativa neste processo formativo, as experiências de elaboração e discussão dos diários mencionadas acima são permeadas pelo exercício da alteridade que se concretiza em turmas de graduação cada vez mais diversas.

REFERÊNCIAS

- ALGARVE, V. A. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ANDRADE, P. S. *Pertencimento étnico-racial e ensino de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ANDRADE, R. R. *Messias de*. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu, 2007.
- ANDRÉ, M. *et al*. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BENITE, A. M.; ALVINO, A. C. B. Africanidades em ensino de química: uma experiência no contexto da produção de biocombustíveis e aquecimento global. *Revista da ABPN*, v. 9, n. 22, 2017. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/22>. Acesso em: 15 set. 2020.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Rev. Bras. Hist.*, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. *Roteiro*, v. 42, n. 1, p. 107-132, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v42n1.11550>.

BRASIL. *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, 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, I. A. *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8391>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 247-290, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, W. N. B.; QUADROS, C. Formação de professoras e professores e relações raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014). In: SILVA, P. V. B.; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB/UFPR e ABPN, 2018.

CUNHA, L. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, 2013.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil - 1917-1945, São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FERNANDES, F. Cor e estrutura social em mudança. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e Negros em São Paulo**. [S. l.]: Editora Global, 2008.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

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

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1a a 4a série. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GRUPIONI, L. D. **Diretórios de associações e organizações indígenas no Brasil**. Brasília: INEP-MEC, 1999.

GRUPIONI, L. D. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3723>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MENINO 23 - infâncias perdidas no Brasil. Produção de Belisário Franca. Brasil: Globo Filmes, 2016. 1 DVD (79 min).

MORAES, E. M.; PEREIRA, J. E. D. **Formação docente e diversidade cultural**: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, 2014. Edição Especial. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6356>. Acesso em: 8 abr. 2021.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

RIOS, M. P. G.; SOPELSA, O. O curso de pedagogia da Unoesc em tela: concepção dos docentes e dos egressos. **Roteiro**, v. 36, n. 1, p. 129-146, 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/807>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ROCHA, E.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17039/1/Binder1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

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

SILVA, D. V. C. da. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, P. B. G. e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2011.

SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. da; MUNIZ, K. da S. Letramento de reexistência: um conceito em movimentos negros. *Revista da ABPN*, v. 10, 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revis-taabpn1/issue/view/25>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOUZA, E. F. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLERO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Endereço para correspondência: Rodovia Washington Luiz, s/n, 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil; tatiane.rodrigues@ufscar.br