

O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores

The epistemic displacement brought by DCNERER and the initial teacher education

Jakellinny Gonçalves de Souza RIZZO¹
Eugênia Portela de Siqueira MARQUES²

Resumo

O estudo apresenta as alterações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais (DCNERER), no currículo dos cursos de Pedagogia do Estado de Mato Grosso do Sul, com a inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Busca-se garantir o conhecimento pedagógico necessário aos futuros docentes para ministrarem aulas numa perspectiva crítica e identificarem o deslocamento epistêmico trazido ao currículo. Dialoga com os Estudos Pós-coloniais que tensionam os saberes legitimados pelo colonizador. Concluiu-se que existem avanços significativos para a formação dos futuros professores educarem na perspectiva da educação intercultural crítica e decolonial.

Palavras-chave: Currículo. Diretrizes. Formação de professores. Decolonialidade.

Abstract

The study presents the changes brought by the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (DCNERER), in the curriculum of Pedagogy courses of the State of Mato Grosso do Sul, with the insertion of African and Afro-Brazilian History and Culture. It seeks to ensure the pedagogical knowledge necessary for future teachers to teach classes in a critical perspective and identify the epistemic displacement brought to the curriculum. It dialogues with Postcolonial Studies that tension the knowledge legitimized by the colonizer. It was concluded that there are significant advances for the formation of future teachers to educate in the perspective of critical and decolonial intercultural education.

Keywords: Curriculum. Guidelines. Teacher training. Decoloniality.

1 Doutora em Educação Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

2 Mestre em Educação

Introdução

A Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no Brasil é fruto do protagonismo do Movimento Negro e dos movimentos intelectuais, que historicamente denunciaram a imposição da lógica eurocêntrica nos currículos escolares. A relação de poder colonial vigente ainda privilegia a epistemologia europeia, que Dussel (2005) define como a geopolítica do conhecimento. Essa epistemologia contribuiu para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas, representando a produção, o controle e a legitimação dos conhecimentos dos povos colonizadores com os saberes ocidentais considerados universais.

Sob essa ótica, foi publicada a Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos sistemas de ensino, o que representa o rompimento com a lógica da colonialidade curricular, ao possibilitar a inserção de conteúdos sobre os saberes dos povos africanos e afro-brasileiros e ao problematizar a ausência ou a inferiorização desses conhecimentos no currículo formal; dessa forma, vislumbra-se a descolonização curricular.

A implantação da Lei n.º 10.639/2003 e as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) tornaram-se mecanismos pedagógicos e políticos que provocaram um deslocamento epistêmico no que tange à identificação e à valorização da história e cultura afro-brasileira, no currículo. Apesar de subalternizada, a cultura afro-brasileira resistiu e os saberes da herança africana se contrapõem à hegemonia epistêmica colonial de matriz europeia, ao tempo que ressignifica o currículo escolar por meio de outras lógicas.

Nesse contexto, as discussões sobre a formação de professores passam a compor os estudos sobre a ERER, uma vez que os professores são os protagonistas da implementação de política curricular e podem identificar as implicações negativas que os currículos eurocêntricos provocam e se contrapõem a uma educação intercultural.

Gomes (2012, p. 102), ao analisar a o currículo escolar, ressalta que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Partindo desse ponto de vista, considera-se necessária a descolonização do currículo eurocentrado e monocultural, pois tal currículo nega os estudos que tratam da população negra, silenciando a sua história e cultura.

No entendimento de Walsh (2008, p. 137): “O posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única do conhecimento, a que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados.”

À vista disso, questionamos os currículos dos cursos de Pedagogia de seis instituições públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de analisar se eles estão presentes nas mesmas disciplinas que contemplem discussões referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A formação de professores e os desafios para educar na perspectiva da diferença

A discriminação e o preconceito racial ficaram silenciados nas práticas pedagógicas na educação básica devido à ausência de formação inicial de professores na perspectiva intercultural. Walsh (2008) aponta para a necessidade do posicionamento crítico de fronteira na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não seja uma sociedade ideal, fundamentada no viés do universalismo, mas tensionar a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, compreendendo que essas relações de poder são rígidas, permeiam todas as relações sociais e não desaparecem, mas podem ser reconstruídas ou transformadas, confirmando-se por meio de outra lógica e da epistemologia.

Essa perspectiva acena para a urgência de um projeto intercultural e decolonizador que permita construir estratégias que conduzam aos conhecimentos historicamente subalternizados.

O sistema educacional brasileiro foi desenvolvido ao longo dos tempos, com base e orientação nos paradigmas fundamentados em pressupostos dos colonizadores portugueses. Eles, ao se instalarem no Brasil, impuseram seus saberes de padrão civilizatório e negaram aos indígenas e, posteriormente, aos negros africanos escravizados o direito à própria cultura, negada e silenciada por ser considerada inferior e primitiva.

Essa possibilidade de modelo monocultural idealizou e legitimou a cultura europeia, que hierarquizou os saberes e naturalizou a marginalização das diferentes culturas.

A ausência de formação inicial de professores alimentou, na escola, a negação à diferença e o silêncio e a omissão reforçam as manifestações de preconceito e discriminação, resultantes de um processo que por gerações invisibilizou a importância de conhecer o legado da herança africana. A ausência de um currículo que possibilite o conhecimento de todas as culturas originou uma imposição colonial. Esse modelo educacional, fundamentado na lógica europeia, trouxe

prejuízos para a formação dos professores e dos alunos, pois promoveu somente a valorização dos elementos culturais do colonizador.

Sob esse aspecto, a formação de professores deve ser prioridade para que se estabeleça a mudança desse cenário, com a “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule.” (FLEURI, 2003, p. 17).

Sendo o professor mediador principal no processo educacional torna-se indispensável que na sua formação inicial seja garantido o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como lhe sejam apresentadas reflexões sobre a existência de situações de discriminação e preconceito, as quais ocorrem no ambiente escolar. Segundo Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, e seu exercício democrático se inscreve na luta contra qualquer forma de discriminação e preconceito. Munanga (2005) reforça essa ideia, que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não é de interesse apenas dos alunos de ascendência negra, mas deve interessar também aos alunos de outras ascendências étnicas, sobretudo a branca. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos.

A formação de professores, sustentada pelo modelo eurocêntrico, não favorece a história da população negra nem a diversidade étnico-racial, tanto que passa para os futuros professores a visão monocultural, hegemônica e eurocêntrica, com um currículo que vem favorecer uma única lógica – a do colonizador. Consoante alerta Gomes (2008, p. 107), “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.”

Necessária se faz uma formação inicial, que possibilite aos futuros docentes refletir e questionar de que forma a imposição de uma única lógica inviabiliza educar na perspectiva de reconhecer e respeitar as diferentes culturas que compõem a história da nação brasileira. Conforme indica Canen (2001, p. 208), “os preconceitos e estereótipos estão também nas representações dos professores sobre o universo sociocultural dos alunos.”

A ausência de temáticas que potencializem o fazer pedagógico crítico decolonial no currículo da formação inicial de professores representa um dos desafios de educar para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, dificulta o rompimento com o currículo hegemônico e monocultural.

Na formação de professores é possível que se estabeleçam momentos para se questionarem as práticas monoculturais existentes na escola, como uma forma de desconstruir a visão eurocêntrica do currículo e possibilitar o diálogo com a diferença. Sob esse aspecto, Sacristán (2001, p. 123-124) afirma que:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar

e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo 'normalizando-o' e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...]. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou 'segregando-o' em categorias fora da 'normalidade' dominante.

Em decorrência, esse novo paradigma de formação docente deve fundamentar-se numa proposta intercultural no qual se garanta no currículo a inserção de conteúdos que contemplem toda a diversidade cultural. Isso tem se efetivado, gradativamente, por meio de acesso ao conhecimento das diferentes etnias e culturas que compõem a população brasileira.

Ao focar a educação sob a perspectiva do currículo como uma forma de reconhecimento da diversidade étnico-racial, como um bem comum social, estabelece-se um trabalho complexo, mediante um caminho de inseguranças; ao enfocá-la com base nas relações de *heterogeneidade* de cultura que compõem a sociedade brasileira, amplia-se a complexidade.

Num contexto histórico de legitimação e hegemonia do saber eurocêntrico, a ausência de formação intercultural de docentes, ou até mesmo preconceitos interiorizados, faz com que muitos professores não saibam desenvolver práticas pedagógicas interculturais de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, por terem introjetado a superioridade dos saberes do colonizador. Podem até mesmo negar a existência de diferenças e inviabilizar práticas preconceituosas que inferiorizam as diferenças étnico-raciais no cotidiano escolar.

O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER provocou rupturas no currículo monocultural e possibilitou o questionamento sobre *qual o espaço os saberes africanos e afro-brasileiros ocupam no currículo escolar brasileiro*, conforme adverte Silva (2009, p. 15):

Qual o conhecimento é considerado importante ou válido ou essencial permanecer ser considerado parte do currículo? [...] O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados.

As reflexões propostas por Silva (2009) são relevantes, pois os estudos sobre as teorias do currículo revelam quais os conhecimentos são considerados importantes para formar as pessoas na sociedade, ou seja, que tipo de pessoa se pretende formar, qual é o ideal desejado.

Se, na ótica dos que pensam as políticas globais, notadamente agentes econômicos que sistematicamente ignoram a produção científica do campo da educação, não há dúvidas sobre quais são os conhecimentos que devem ser contemplados, do ponto de vista das teorias interculturais/ decoloniais do currículo essa é uma questão que, além de não ter respostas simples, sempre terá respostas provisórias e plurais, dependendo dos contextos e das culturas nos quais os sujeitos estão imersos. Embora as políticas globais também tragam à tona o que consideram como desafios do mundo globalizado aos quais os currículos deverão responder, como as questões de diversidade, multiculturalismo, inclusão, convivência entre os diferentes e tensões provocadas pela globalização cultural, cabe destacar que as propostas apresentadas divergem radicalmente das protagonizadas e buscadas pelos diferentes movimentos sociais [...] (BACKES, 2018, p. 45-46).

Essas questões pertinentes às diferenças culturais e sua abordagem no cotidiano escolar devem ser prioritárias no processo de formação de professores, uma vez que no decorrer de sua atuação docente terão que trabalhar a defesa dos direitos à diferença, na perspectiva de promover práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo e o respeito entre as diferentes culturas e os diferentes sujeitos.

Quebrar a imposição de uma cultura homogênea e de um saber imposto como unicamente possível e aceitável requer expandir uma relação intercultural entre os diversos elementos que estabelecem a didática no seu objeto de estudo.

Fleuri (1998, p. 19) sintetiza essas ideias quando nos diz:

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores (as).

A formação de professores, na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, é uma forma de se comprometer com a sociedade, na busca de igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças culturais e raciais.

A ausência de currículo intercultural nos cursos de formação de professores e o descumprimento das DCNERER tornam complexo pensar na escola como um espaço democrático e antirracista, considerando que ocorre muitas vezes um silenciamento sobre a diferença racial e

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 7-8).

A implementação das DCNERER na formação inicial de professores tensiona e sensibiliza ao enfrentamento da neutralidade, antes naturalizada na escola, devido ao desconhecimento de como interceder diante de tais situações de discriminação e intolerância com a diferença étnico-racial, justificando-se com argumentos de que não estavam preparados ou que não receberam formação adequada para lidar com as diferenças culturais.

O conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder.

Gomes (2007, p. 23) é, nesse sentido, ainda mais enfática ao reiterar que: “Esquecer esse processo de produção, no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais, significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.”

Em face do exposto, para uma formação que leve os professores a abordarem

definitivamente as questões étnico-raciais, torna-se indispensável a introdução da temática de maneira adequada no currículo, visto que a ausência de formação inicial sobre a dimensão da abordagem do tema, nos cursos de formação de professores, afeta a atuação do futuro docente.

É comum nos estudos sobre educação o apontamento de que a escola deve formar cidadãos críticos, ativos, solidários e democráticos para construir uma sociedade democrática, antirracista e sexista, livre e solidária. Ocorre que a escola, o currículo, os livros didáticos sofrem influência direta do modelo político e econômico adotados pelo governo, ou seja, toda ação educativa reflete as ideologias preconizadas e disseminadas pelas políticas no currículo, nos livros didáticos, nas micropolíticas, desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e pelo partido político que estiver no poder, seja em nível federal, municipal ou estadual. Desse modo, Santomé (1995, p. 161) assevera que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos e socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objetivo de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua *coisificação*. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos.

O processo de formação de professores, na perspectiva de uma educação para as relações etnicorraciais, é uma forma de se comprometer com a sociedade, na busca de igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças culturais e raciais. Conforme salienta Silva (1990, p. 47):

[...] todas essas inquietações em relação à formação docente, igualmente das temáticas culturais e étnicas precisam

exercer na prática, tomando como um compromisso social no sentido de desenvolver da melhor forma possível a igualdade sociocultural que deve acompanhar as atribuições do docente.

Nesse contexto, identificamos que as DCNERER trouxeram um deslocamento epistêmico para o currículo escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores. As mudanças que desafiam a formação inicial e continuada de professores possuem potencial crítico e emancipatório, com fundamentos nos princípios teóricos e legais presentes no arcabouço jurídico pedagógico produzido ao longo dos últimos anos no Brasil e implementados por meio de políticas educacionais.

Educação para as relações étnico-raciais na formação inicial dos cursos de Pedagogia

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa por meio da análise realizada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia de seis instituições do estado de Mato Grosso do Sul, quais sejam: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Campo Grande; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), *campus* de Dourados e Paranaíba; Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN); e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada em Campo Grande.

Ao realizarmos a análise dos documentos privilegamos as seguintes informações: a) as disciplinas que contemplam o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a EREER; b) as ementas das disciplinas que formam para a EREER; c) as referências bibliográficas; d) a carga horária das disciplinas e se elas são obrigatórias ou eletivas.

Identificamos a carga horária reservada para cada uma dessas disciplinas, suas ementas e a bibliografia básica e complementar, a fim de identificar o potencial que elas possuem para a formação inicial de professores, na perspectiva da EREER.

No total, foram analisados seis cursos que ofertam, respectivamente, oito disciplinas com conteúdos que abordam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a EREER. Entre essas, 07 (sete) disciplinas são obrigatórias e uma optativa.

No processo de seleção das disciplinas, procuramos identificar aquelas que apresentaram as palavras-chave relacionadas aos estudos das relações étnico-raciais, no título ou na ementa, entre as quais: Relações Étnico-raciais, Negritude,

Diversidade Étnico-racial, Racismo, Cultura, Raça, Cultura Negra, África e Preconceito Racial, considerando que esses temas estão expressos nas DCNERER.

Apresentamos, a seguir, a análise e a discussão que realizamos do PPC de cada um dos cursos de Pedagogia pesquisados por meio da análise documental, conforme descrito anteriormente.

Ao analisar os PPCs dos referidos cursos, identificamos as disciplinas com suas respectivas carga horárias: Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial (72 h); Interculturalidade e Relações Étnico-raciais (72 h); Relações Étnico-raciais (68 h); Currículo, Cultura e Diversidade (102 h); Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero (102 h); Relações Étnico-raciais na Educação e Educação Indígena (80 h); Prática Pedagógica em Educação Indígena (80 h); Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira (40 h).

No quadro 1, a seguir, apresentamos as disciplinas e respectivas ementas.

Quadro 1 - Disciplinas ofertadas para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia

IES	Disciplina	Ementa	CH
UFGD	Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial	Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento. Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira. Cultura, artes e linguagens africanas e afro-brasileiras. Cultura, artes e linguagens indígenas.	72
UFGD	Interculturalidade e Relação Étnico-Raciais	Teorias Raciais; Interculturalidade, Diversidade de Saberes e Descolonização dos Saberes; História e Cultura Afro-Brasileira em Mato Grosso do Sul; História e Cultura Indígena em Mato Grosso do Sul; Colonialidade e Relações de Poder nas Relações Étnico-Raciais; O Fenômeno do Preconceito Étnico-Racial na Sociedade Brasileira; Políticas Afirmativas e a Sociedade Brasileira.	72
UFMS	Relações Étnico-Raciais	Etnia e etnicidade. História e cultura afro-brasileira; História e cultura indígena. História e cultura da formação do povo brasileiro.	68
UEMS Dourados	Currículo, Cultura e Diversidade	Teorias do currículo na visão tradicional, crítica e pós-crítica. Os aspectos preponderantes da construção e organização curricular a partir das relações estabelecidas entre conhecimento, poder, raça, etnia, cultura, preconceito, discriminação, racismo e diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/03 e 11.645/08.	102
UEMS Paranaíba	Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero	História e cultura afro-brasileira e africana, no curso de formação de professores. Conceitos de raças e etnias. Reflexões acerca das relações raciais no mundo. Razões históricas, econômicas e culturais e as práticas de discriminação racial. A organização e a dinâmica da escola diferenciada. As ações afirmativas em educação e gênero.	102

IES	Disciplina	Ementa	CH
UNIGRAN	Relações Étnico-raciais na Educação e Educação Indígena	Racismo, Pluralidade Cultural, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. O professor e a diversidade cultural e racial, Procedência do Racismo, Os parâmetros curriculares, Políticas afirmativas, a representação do índio e do negro nos livros didáticos, História da África e história dos povos indígenas, sugestões de atividades para trabalhar a diversidade.	80
UNIGRAN	Prática Pedagógica em Educação Indígena	Educação escolar indígena no Brasil: histórico e legislação. Fundamentos da educação escolar indígena. O índio e o conhecimento: tradicional e escolar. O ensino diferenciado. A realidade da educação escolar indígena no contexto regional e local.	80
UCDB	Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira	Diversidade como princípio das políticas educacionais. Currículo e Identidade: escola e relações étnico-raciais. A história e cultura afro-brasileira.	40

Fonte: Ementários dos PPC das respectivas universidades: UFGD (2017), UFMS (2014), UEMS - Paranaíba (2013), UEMS - Dourados (2013), UNIGRAN (2017) e UCDB (2017).

Sistematizado pela autora.

É importante analisar o total de carga horária destinada a cada disciplina, considerando que os futuros docentes cursarão a disciplina em no máximo um semestre letivo e, conforme destaca (DIALLO, 2017, p. 116), “[...] Quando analisamos o total da carga horária destinada para ERER, identificamos se as mesmas se encontram de maneira centrais, semiperiféricas ou periférica.” Ou seja, identificamos se a carga horária da disciplina está inteiramente relacionada com o seu peso, importância e visibilidade dentro do curso.

Gomes (2011) considera uma *situação de desequilíbrio* as discussões sobre as questões étnico-raciais na formação inicial de professores. A autora observa que essas questões podem ser secundarizadas, quando não ocupam lugar relevante nos currículos e, por isso, são secundarizadas mesmo quando os projetos pedagógicos das licenciaturas são reformulados.

Ao analisar o espaço dessas disciplinas em relação às demais, Gomes (2011, p. 43) pontua que:

[...] as análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares, nos currículos de licenciatura e Pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque e seus processos de regulação, e as metodologias do ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem.

Ao analisarmos o curso de Pedagogia da UFGD, identificamos que possui duas disciplinas sobre a temática das relações étnico-raciais. No PPC, identificamos que o total de carga horária do curso de Pedagogia é de 3.918 horas. Sendo assim, a disciplina obrigatória Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial, com 72 horas, representa um percentual de apenas 1,8% do total do curso.

A disciplina Interculturalidade e Relações Étnico-raciais tem a mesma carga horária que a disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial, ou seja, 72 horas, o que totaliza apenas 1,8% do total do curso. Deve-se levar em consideração que a disciplina não é obrigatória, ou seja, a depender da oferta e procura, é possível que no processo de formação algum graduando curse apenas a disciplina obrigatória, o que reduz ainda mais a possibilidade de formação na perspectiva das ERER.

A esse respeito, Oliveira (2009, p. 204) ressalta que:

[...] oriundos de uma trajetória escolar a qual tais conhecimentos e valores lhe foram negados, tanto os profissionais em formação inicial, quanto os que se encontram em exercício, somente terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação tais conhecimentos de forma obrigatória.

No curso de Pedagogia da UFMS, observamos que a carga horária total do curso atribuída às disciplinas obrigatórias é de 3.230 horas. Assim, a disciplina Relações Étnico-raciais, que tem um espaço de 68 horas, retrata somente 2,1% com relação ao percentual total do curso.

No curso da UEMS, em Paranaíba, a carga horária total de 3.219 horas é distribuída para todo o curso, sendo que a disciplina Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero, com a carga horária de 102 horas, equivale a 3,1% da porcentagem total do curso.

A disciplina Currículo, Cultura e Diversidade da UEMS, unidade de Dourados, tem a mesma carga horária da unidade da UEMS de Paranaíba, 102 horas, porém a carga horária total para a integralização do curso é de 3.838 horas, o que faz com que a disciplina represente 2,6% das horas disponibilizadas para o total do curso.

A disciplina Relações Étnico-raciais na Educação e Educação indígena da Pedagogia da UNIGRAN, com carga horária total de 80 horas, corresponde a 2,5% do curso, considerando-se que ele dispõe de 3.200 horas para o curso.

A disciplina Prática Pedagógica em Educação Indígena possui a mesma carga horária de 80 horas; com isso, tem o mesmo percentual de 2,5% da carga horária. Se somarmos a carga horária das duas disciplinas que trabalham com a temática, teremos um total de 160 horas, com 5% do total do curso destinado à ERER.

Identificamos que o total da carga horária do curso de Pedagogia da UCBD é de 3.620 horas, e que desse total a disciplina Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira tem carga horária de apenas 40 horas, o que corresponde somente a 1,1% das horas disponibilizadas para a realização do curso.

A seguir, no Quadro 2, sistematizamos as disciplinas e a respectiva carga horária.

Quadro 2 - Disciplinas para ERER com a carga horária total por curso

Instituição	Disciplina	Carga horária total do curso	Carga horária da disciplina	Porcentagem
UFGD	Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial	3918	72	1,8%
UFGD	Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais	3918	72	1,8%
UFMS	Relações Étnico-Raciais	3.230	68	2,1%
UEMS Paranaíba	Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero	3.219	102	3,1%
UEMS Dourados	Currículo, Cultura e Diversidade	3.838	102	2,6%
UNIGRAN	Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena	3.200	80	2,5%
UNIGRAN	Prática Pedagógica em Educação Indígena	3.200	80	2,5%
UCBD	Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira	3.620	40	1,1%

Fonte: Dados sistematizados a partir dos PPC das respectivas IES: UFGD (2017), UFMS (2014), UEMS - Paranaíba (2013), UEMS - Dourados (2013), UNIGRAN (2017) e UCDB (2017).

Elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados, evidencia-se que, mesmo com os avanços das políticas educacionais para a ERER, os cursos possuem carga horária insuficiente para abordar essa temática. Isso demonstra qual o espaço que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem nos referidos cursos. O curso da UFGD possui uma disciplina obrigatória, mas, caso o acadêmico consiga cursar também a disciplina Interculturalidade e Relações Étnico-raciais, terá mais possibilidade de ampliar o conhecimento e a formação.

A disciplina Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero da UEMS de Paranaíba possui o maior percentual entre os demais cursos, com 3,1% destinados para abordar a temática das ERER. Os dados apontaram que a Pedagogia da UCDB, com apenas 1,1% do curso destinado à temática, tem

o menor percentual da inclusão da ERER. Cabe ressaltar que a UCDB, como uma Instituição de Ensino Superior Confessional e Comunitária, promove ações extensionistas de cunho social que se destacam no cenário educacional sul-mato-grossense por contribuírem com a formação acadêmica e privilegiar o diálogo e a construção do conhecimento em respostas às demandas apresentadas pela realidade social, principalmente nas áreas de Direitos humanos, cultura e diferença étnico-racial. Essa articulação entre universidade e sociedade contribui com a formação inicial. Ao atuar nos programas e projetos de extensão o acadêmico/a vivencia a articulação entre universidade e sociedade. É uma forma de produzir e/ou reconstruir o conhecimento adquirido em sala de aula, compartilhando-o com a sociedade. É reconhecida por articular pesquisa e extensão direcionadas às populações indígenas, em especial, as que habitam o Mato Grosso do Sul, estado com o segundo maior contingente populacional indígena do Brasil, no âmbito estadual.

A esse respeito, Ferreira (2008, p. 227) ressalta que:

[...] no tocante à formação inicial realizada pelos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, porém, desde a promulgação da Lei em 2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização. O que se percebe é certo descaso das instituições na construção de um projeto político-pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores para a inclusão da história e cultura do negro no currículo da escola, através de um processo de mobilização, de modo a redimensionar as ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizem e difundam os conhecimentos oriundos da matriz negro-africana e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula.

Nesse sentido, ainda que a disciplina esteja presente nos currículos para atender às leis, isso não implica, necessariamente, a execução total das orientações nelas previstas, gerando a efetivação parcial. Teóricos da área do currículo delineiam-no como um campo de lutas, com contradições e conflitos.

A perspectiva de formação inicial adotada por Gomes (2012) nos alerta para o fato de que as mudanças conceituais, epistemológicas e estruturais, tão necessárias para a descolonização do currículo, não devem ser confundidas com a inserção de apenas uma disciplina na matriz curricular.

Esse quadro demonstra os desafios que ainda estão impostos para o campo da ERER, que está ainda em fase de enraizamento de seus princípios pedagógicos e filosóficos, na cultura organizacional e curricular das escolas e universidades (GOMES, 2012).

O lugar que as disciplinas ocupam no currículo de formação inicial de professores, com uma carga horária incipiente, mostra a colonialidade do poder e do saber, ainda muito presente na sociedade e na educação. A partir desse posicionamento, analisar a formação inicial de professores por meio da interculturalidade crítica é preocupar-se com

[...] a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2019, p. 23).

A inserção da EREER no currículo de formação inicial de professores provoca um deslocamento epistêmico ao possibilitar identificarmos que a ausência dos saberes africanos e afro-brasileiros é historicamente pravo, decorrente da colonialidade do saber, que legitimou e impôs uma única lógica epistêmica-cognitiva – a lógica do eurocentrismo do colonizador. Essa imposição hegemônica como o pressuposto teórico e metodológico para a produção de seus respectivos conhecimentos provocou a subalternização de outras epistemologias, no caso brasileiro, a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Quijano (2005) denuncia que a modernidade produziu um modelo de conhecimento e um modo de impor um padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico.

O eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber. Nesse sentido, Quijano (2005, p. 9) assevera que:

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. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo

fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e as necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

A colonialidade do saber, ao impor e legitimar o conhecimento do colonizador, nega outras lógicas e reforça o universalismo, o sexismo e o racismo, conforme ressalta Ballestrin (2013).

É notório que as DCNERER promoveram rupturas, e romperam, de certa forma, com a hegemonia e o eurocentrismo fortemente marcados no currículo escolar. Na formação inicial de professores provocam reflexões sobre o lugar que ocupam os conhecimentos dos povos colonizados. Se, por meio de algumas disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia analisados, não houver uma formação equilibrada entre os saberes, isso resultará num movimento de resistência e transgressão com a possibilidade dos futuros professores identificarem de que forma a imposição do saber hegemônico e universal inviabilizou outras lógicas e saberes.

Considerações finais

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais representa um avanço significativo no campo da política de currículo de formação inicial de professores por romper com a hegemonia dos conhecimentos eurocentrados e inserir a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

A formação de professores é relevante para o enfrentamento do currículo monocultural, bem como possibilita a resignificação curricular e o enfrentamento das epistemologias que subalternizaram os conhecimentos dos povos colonizados, desmistificando-se, assim, a superioridade dos conhecimentos ditos universais que historicamente negaram outras epistemologias, principalmente dos povos africanos e indígenas.

As tensões provocadas pelas Diretrizes desafiam as instituições de ensino para a formação na perspectiva da EREER, com a inserção de disciplinas voltadas para as relações étnico-raciais nos referidos cursos e a garantia de que sejam ministradas por professores com formação adequada. Observa-se que a carga horária dessas disciplinas é baixa se comparada à carga horária total do curso, o que aponta para o desafio de se promover outras ações para além do ensino, a fim de evitar a invisibilidade da temática. É preciso refletir sobre o lugar que o ensino sobre

educação e as relações étnico-raciais ocupam na grade curricular dos cursos de Pedagogia, pois, se comparada com outras áreas, pode ser considerada periférica nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Embora ainda seja baixo o percentual de carga horária, consideramos que o processo de efetivação das DCNERER nos cursos de Pedagogia de MS está materializado. Há um movimento afirmativo, de transgressão e resistência.

Identificamos que os cursos de Pedagogia têm avançado na contribuição para a formação inicial de professores, na perspectiva de garantirem a educação para as relações étnico-raciais e atenderem às normatizações educacionais que disciplinam a temática. A pesquisa apontou, todavia, que esses avanços são tímidos e acenam para a necessidade de que os sistemas de ensino invistam na formação continuada de professores.

Referências

BACKES José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr., 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-agosto 2013.

BRASIL. 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**. Brasília: MEC; Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano, 22, n. 77, p. 207-227, dez., 2001.

DIALLO, Cintia Santos. **História da África e cultura afro-brasileira no ensino superior público**: análise sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016). Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques. 2017. 171 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

DUSSEL, Henrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

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 ACOALFAplp** - Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 224-238, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11516/13284/0>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUC, 2008. p. 17-41.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-60.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda de. A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos nacionais da educação. *In*: AGUIAR, Marcia Angela da S. (org.) **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, v. 2, 2009. p. 203-212.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. *In*: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.). **Educación para la Diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

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. 12-43.