



Laplace em Revista  
ISSN: 2446-6220  
geplageufscar@gmail.com  
Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

## Por uma formação docente intercultural e pluriétnica na UFRRJ

Pereira, Amauri Mendes; Cruz, Eliane Almeida de Souza e; Oliveira, Luiz Fernandes de  
Por uma formação docente intercultural e pluriétnica na UFRRJ

Laplace em Revista, vol. 2, núm. 3, 2016  
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756517007>

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201623193p.57-69>  
Atribuição não comercial internacional. Direitos de compartilhar igual e dar crédito aos autores e periódico.



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## Por uma formação docente intercultural e pluriétnica na UFRRJ

For an intercultural and pluriethnical teacher training courses in UFRRJ

Por una formación docente intercultural y pluriétnica en la UFRRJ

*Amauri Mendes Pereira  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ),  
Brasil  
amauripereira1@uol.com.br*

DOI: [https://doi.org/10.24115/  
S2446-6220201623193p.57-69](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201623193p.57-69)  
Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?  
id=552756517007](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756517007)

*Eliane Almeida de Souza e Cruz  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ),  
Brasil  
hexlili@hotmail.com*

*Luiz Fernandes de Oliveira  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ),  
Brasil  
axeluiz@gmail.com*

Recepção: 10 Setembro 2016  
Aprovação: 03 Outubro 2016

### RESUMO:

Este texto foi escrito originalmente no final de 2012 para iniciar um debate epistemológico, pedagógico e político sobre a proposta de criação da disciplina obrigatoria Educação e Relações Étnico-raciais na Escola para todas as licenciaturas da UFRJ. Entretanto, no primeiro semestre do ano de 2013, o MEC por meio de uma visita técnica exigiu o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas (DCNERERs). Sendo obrigada a cumprir a legislação, o Conselho Superior da Universidade (CONSU), em abril de 2013, estabelece a obrigatoriedade da disciplina proposta em todas as licenciaturas da UFRRJ. Portanto, ao longo do texto, nas primeiras partes, mantivemos a escrita original de 2012 para que o leitor observe aquele momento inicial da reflexão. Mas, ao final, relatamos alguns desdobramentos após a inserção oficial da disciplina em todas as licenciaturas da UFRRJ.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Lei 10.639/03. Licenciaturas. Anti-racismo..

### ABSTRACT:

This text was originally written at the end of 2012 under the purpose of starting an epistemological, educational and political debate about the creation of the mandatory class Education and Ethnoracial Relations at School to all the teaching courses at Federal Rural University of Rio de Janeiro ( UFRRJ). The goal was to produce a discussion in the courses collegiate and in the departments about the ethnoracial issue and the formation of teachers. Before, however, the ending of the first semester of 2013, the Ministry of Education and Culture ( MEC) inspected several courses given by UFRRJ and demanded the fulfillment of the National Guidelines for the Education on Ethnoracial Issues and for the Teaching of African-Brazilians and African Cultures and History ( DCNERERs). The University's Superior Council ( CONSU) had to comply with the legislation and, therefore, established the necessity of the class proposed to the teaching courses of UFRRJ. Because of that, at the first part of this text, the original writing of 2012 was kept, so the reader can observe that initial context. Then, by the end, some developments will be disclosed that happened after the official application of the class in all teaching courses of UFRRJ.

**KEYWORDS:** Teacher training. Law Bill 10.639/03. Teaching courses. Anti-racism..

### RESUMEN:

Este texto fue escrito originalmente a finales del 2012 para comenzar un debate epistemológico, pedagógico y político sobre la propuesta de creación de la disciplina obligatoria para todos los programad de licenciaturas de la UFRRJ, denominada Educación y relaciones étnico-raciales en la escuela. El objetivo era fomentar un debate sobre la cuestión étnico-racial y formación de la enseñanza. Antes de que terminará el primer semestre del año 2013, el MEC hizo una visita técnica a diversos programas de

la UFRRJ y pautó este debate exigiendo el cumplimiento de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales y para la enseñanza de la Historia y Culturas Afrobrasileñas y Africanas (DCNERERs). Siendo obligadas a cumplir la legislación del Consejo Superior de la Universidad (CONSU) en abril de 2013, se establece la obligación de la disciplina propuesta en todas las licenciaturas de la UFRRJ. Por lo tanto, a lo largo del texto, en las primeras partes, se mantiene el escrito original de 2012 para que el lector observe aquel momento inicial de reflexión. Al final, se relatan algunos despliegues después de la inserción oficial de la disciplina en todas las licenciaturas de la UFRRJ.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Ley 10.639/03. Licenciaturas. Anti-racismo..

## INTRODUÇÃO

Completamos pouco mais de uma década da publicação da Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História da África e dos negros no Brasil em todo o currículo dos sistemas de ensino. Regulamentada pelo parecer 03/2004 do CNE, que instituiu as DCNERERs, esta legislação normatiza:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. (...) É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8).

A referida legislação não é fruto de uma concessão parlamentar ou governamental, mas das lutas históricas e centenária dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista e de qualidade. O marco histórico da lei 10.639/03 aponta a necessidade que os docentes e as instituições formadoras dos mesmos se coloquem como protagonistas para uma efetiva implementação desse dispositivo legal, pedagógico e político. Isto se expressa a partir da compreensão de que uma reforma educacional deste porte requer uma ação política e acadêmica na medida em que as ausências, invisibilidades e concepções hegemônicas racialistas do currículo sobre relações étnico-raciais ainda se fazem fortemente presentes, a despeito de um dispositivo constitucional e formal. Pois, instituir as DCNERERs requer um investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura além de mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções aprendidas durante os anos de formação inicial.

Mas, qual seria o significado desta problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura? Quem nos esclarece um pouco mais sobre, é a professora Nilma Lino Gomes. Afirma a pesquisadora da UFMG que é necessário descolonizar os currículos como um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. A partir da compreensão do necessário entendimento de que a colonização dos povos africanos deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e histórias, a professora constata que há uma urgência de percepção da radicalidade desses processos também no contexto da educação. E mais, para uma inovação curricular faz-se urgente uma ruptura epistemológica e cultural nos currículos e principalmente na formação docente. Essa constatação é desenvolvida em um de seus textos em alguns pontos cruciais.

Em primeiro lugar, afirma que as forças das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos aumentaram cada vez mais nos últimos anos. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente nas escolas, nas universidades, no campo do conhecimento e na formação docente. Para a autora, a Lei 10.639/03 está dando um passo importante nesse sentido, pois é a possibilidade de uma ruptura epistemológica e cultural na educação, mas não só, é resultado “de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeito e protagonista ainda são pouco conhecidos [...]” (GOMES, 2008, p. 521). Essa luta histórica, para a autora, está trazendo a possibilidade de um diálogo intercultural no interior dos sistemas de ensino o que, por sua vez, “pressupõe e considera a existência de um outro, conquanto sujeito ativo e concreto [...]” (GOMES, 2008, p.523)

Mas é na questão da formação docente que o texto de Gomes é mais enfático, pois considera que a inserção da Lei nas escolas não significa uma mera inclusão de conteúdos, mas uma “mudança conceitual, epistemológica e política”, e ainda:

[...] podemos dizer que a Lei 10.639/03 aponta para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. [...] Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante (GOMES, 2008, p. 526).

Para a autora há um desafio duplo: explicitar a relação colonial na construção da história mundial e, ao mesmo tempo, propor alternativas à leitura da história e do conhecimento. Assim, os desdobramentos na formação docente requerem a descolonização de currículos e a construção de projetos educativos emancipatórios. Portanto, para Gomes (2008):

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, 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. (p. 527-528).

Outros autores nos ajudam a perceber que a discussão racial na formação docente exige uma análise crítica, criteriosa e sensata. Pois, pensar a dimensão formativa dos professores requer algumas considerações em função da necessidade de descolonização epistêmica, de um novo compromisso com a teoria e de problematização da visão monocultural nas concepções de ciência e conhecimento. Essas considerações têm um caráter preliminar, antes de entrarmos na análise da proposta de criação da disciplina obrigatória “Educação e Relações étnicorraciais na escola” em todas as licenciaturas da UFRRJ.

## A PROPOSTA E SUA FUNDAMENTAÇÃO EPISTÊMICA

O surgimento da Lei 10.639 abriu uma demanda de formação docente que, como vimos anteriormente, tenciona os Institutos Superiores de formação de professores a repensarem seus currículos. As DCNERERs explicitam a obrigatoriedade de conteúdos nas graduações e licenciaturas, colocando, inclusive, que este conteúdo será objeto de avaliação dos cursos por parte do MEC. Há, na UFRRJ, algumas disciplinas referentes à temática, em alguns Institutos, cursos de graduação e pós-graduação, porém não há um conteúdo sistematizado que contemple aspectos pedagógicos e didáticos na temática na formação do licenciando nas diversas áreas de conhecimento. O que existe são componentes disciplinares que são extremamente localizados, que fazem referência à temática, mas que ocupam uma posição subalterna no corpo de conhecimentos hegemônicos.

Um exemplo está no curso de história que, com as demandas da legislação, há pouco tempo integrou a disciplina História da África, mas não há um tratamento no que diz respeito à didatização e pedagogização desses conteúdos no ensino de história enquanto disciplina na grade do curso. O que existe são os NEPES<sup>1</sup> que são atividades acadêmicas não obrigatórias. Outro exemplo, está no curso de pedagogia, onde existe a disciplina Cultura Afro-Brasileira que passou a ser obrigatória em 2009, possui carga horária de 30 horas, computando apenas dois créditos. A interface desta disciplina com o conjunto do curso de pedagogia ainda é muito incipiente. Neste sentido, a proposta que surge a partir de demandas institucionais e pedagógicas, é a efetivação de um componente disciplinar em Educação e Relações étnicorraciais que contemple a educação no contexto histórico e social das diferenças étnicorraciais, os movimentos negros e indígenas e sua relação com a educação, os conceitos e articulações entre igualdade, equidade e diferença, as políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial na educação básica e a produção de conhecimentos pedagógicos para promoção da igualdade étnicorraciais. Esse componente disciplinar, em todas as licenciaturas da UFRRJ, terá como objetivos:

- analisar o contexto histórico das questões étnicorraciais na educação brasileira,
- compreender as articulações e as iniciativas dos movimentos sociais negros e indígenas no processo de construção de políticas públicas,
- refletir sobre os desafios das articulações entre igualdade, equidade e diferença na educação básica,
- analisar criticamente a fundamentação teórica e a aplicação prática das atuais políticas de promoção da igualdade étnico-racial na educação e
- analisar os desafios das produções pedagógicas para a reeducação das relações étnicorraciais nos contextos escolares.

O foco deste componente curricular não estaria restrito às Ciências Humanas, pois há o entendimento cada vez mais reconhecido pelos especialistas da área, de que as contribuições dos africanos e seus descendentes na diáspora (além dos povos indígenas) se espalharam por diversas áreas e que o reconhecimento disto requer uma perspectiva interdisciplinar incluindo as ciências naturais, a matemática, as diversas linguagens e expressões artísticas. Vejamos alguns exemplos nas áreas de matemática e ciências biológicas. Historicamente, vê-se que a evolução da Matemática no ocidente eurocêntrico ocorre começando por uma concepção metodológica empírica, em que a Matemática está diretamente ligada à cultura e à sociedade da época, e progride até as características atuais, de ciência extremamente simbólica, onde se situa o rigor lógico e o formalismo excessivo. Mas o pensamento e a linguagem matemática não se restringem ao mundo europeu.

Nos estudos históricos da civilização humana, a ideia de um processo civilizatório negro-africano anterior ao europeu aparece como grotesco ou obtuso (LUZ, 1995). Uma das questões que mais escandaliza o conhecimento histórico e o pensamento científico é o desconhecimento e a omissão de que alguns povos africanos conheciam as técnicas de navegação. A experiência de navegação em alto mar, por exemplo, de algumas civilizações africanas, era superior à dos europeus do século XV. Nascimento (1996) cita:

Tecnicamente, os navios africanos eram sensivelmente superiores às caravelas europeias de dois milênios mais tarde. Suas estruturas, em papiro ou madeira costurada, eram flexíveis e, portanto, aguentavam melhor o impacto das águas em tempestades. Utilizavam, ao mesmo tempo, o remo e a vela, o que permitia a propulsão do navio nas calmarias. Colombo e seus colegas, ao contrário, dependiam unicamente da vela, ficando dias ou semanas parados no meio do mar. (p. 73)

Outro aspecto ligado aos conhecimentos da linguagem matemática vem descrito por Costa e Silva (1996) quando cita, por exemplo, os reinos e impérios de Gana (século VI ao XIII), Napata e Meroe - no sul do Egito na época dos Faraós - que conheciam as técnicas de metalurgia, as armas de ferro, espadas de bronze, criação de gado, a enxada, pequenas indústrias têxteis, comercializavam bijuterias, perfumes e panos de algodão, fundição do ferro, plantação do arroz etc. Vemos, portanto, uma construção epistemológica eurocêntrica que se forjou a partir dos processos de colonização. Quando se formula o conceito de eurocentrismo, na afirmação de que a Europa se constituiu como racional e enquanto outras culturas não o são, está se formulando também a ideia de que há uma correlação entre epistemologia e economia, por um lado, e, por outro, entre epistemologia e colonização, na medida em que a constituição da Europa como entidade geopolítica (MIGNOLO, 2003) se realiza a partir da qual se mede, se estuda e se classifica o resto do mundo. Esta afirmação claramente se expressa numa célebre e já consagrada formulação de Marx Weber:

Sendo produto da moderna civilização europeia, o estudioso de qualquer problema da História universal não pode deixar de indagar a que conjunto de circunstâncias deve atribuir-se o fato de que na civilização ocidental, e nela apenas, surgiram fenômenos culturais que (como nos apraz pensar) traçam uma linha de desenvolvimento dotada de valor e significação universal. Somente no Ocidente existe uma ciência num grau de desenvolvimento que hoje reconhecemos como válido. Resumindo, conhecimento e observações de grande sofisticação já existiram em outras partes do mundo, sobretudo na Índia, China, Babilônia, Egito. Mas na Babilônia e em outros lugares faltava à astronomia - o que torna seu desenvolvimento tanto mais espantoso - a base matemática que, pela primeira vez, lhe forneceram os gregos. A geometria Indiana carecia de prova racional... Às ciências naturais indianas faltava o método experimental (1992, p. 13).

Quando Weber cita a ausência da Astronomia fora da Europa, nos lembramos de um acontecimento grotesco e que coloca em evidência a crise dos paradigmas científicos do mundo moderno ocidental:

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos dogon<sup>2</sup> nos anos 40, [do século XX] Marcel Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimentos existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos dogon, e concluiu que os 'dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a Terra, giram sobre si próprios e à volta do Sol' (...) Como é que se pode explicar este extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido devido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado do que a ciência da época (LOPES, 1995, p. 19-20).

Neste momento nos perguntamos: o que as diversas experiências em linguagem matemática de povos não europeus podem nos transmitir sobre o ensino da Matemática para novas gerações de crianças e jovens? A partir deste questionamento chegamos à Etnomatemática, e à conclusão de que não devemos inferiorizar ou mesmo tomar como simples curiosidades da história da Matemática, as matematizações dos povos não europeus ao longo dos séculos, já que cada povo desenvolve sua própria forma de matematizar de acordo com suas necessidades, e está mais do que comprovado que suas matemáticas ainda que muitas vezes não compreendidas pelos ocidentais, até porque sempre queremos entendê-las a partir da nossa, são tão eficazes quanto a ocidental.

Nesta linha de pensamento, de algumas décadas para os dias de hoje, os historiadores da Matemática têm passado a incorporar estas outras matemáticas na história da evolução do pensamento matemático, e não mais renegá-las. D'Ambrósio (2001) define a Etnomatemática como uma "meta-definição etimológica", pois faz elaborações sobre as etnias, os matemas, e as ticas, na tentativa de entender o ciclo do conhecimento, ou seja, a geração, a organização intelectual, a organização social, e a difusão do conhecimento adquirido pelos grupos culturais. Nesta dinâmica cultural, não existe uma História da Matemática como um processo, mas sim como um registro seletivo dos fatos e das práticas que serviram para esta apropriação. Este fato faz brotar a vertente histórica do programa Etnomatemática através da releitura da história do conhecimento.

Muniz Sodré (2012), no seu recente livro, Reinventando a educação – Diversidade, descolonização e redes, discutindo o conceito de eurocentrismo, cita o pensador Alain Touraine quando este afirma "que os europeus já não podem reivindicar, como no passado, o monopólio da ciência, da razão, da liberdade e da tolerância (...)" (p. 21). E mais adiante, quando discute o eurocentrismo como um "primado monista sobre a diversidade simbólica das variadas regiões do mundo" conta uma pequena história:

Em janeiro de 2009, uma indígena de 12 anos, da etnia tucano, foi picada no pé direito por uma jararaca na região do Alto Rio Negro, na fronteira de Amazonas com a Colômbia, onde não há luz elétrica nem posto médico, e a cidade mais próxima dista 14 horas de lancha. "Eu queria que ela recebesse o soro e depois fosse tratada em casa mesmo, como já fizemos com outras pessoas da tribo", narra o pai, "mas os médicos se desesperaram e quiseram mandá-la ao hospital em Manaus". Armou-se aí um conflito. Internada num pronto-socorro infantil, a criança passou por cirurgias para retirar os tecidos necrosados pelo veneno da cobra, ao mesmo tempo em que a direção do hospital barrava a entrada do pajé, levado pelo pai, assim como a realização de rituais e a aplicação de ervas curativas. Mas o diagnóstico médico era pessimista: seria necessário amputar a perna da menina para evitar infecção generalizada. Inconformado, os índios tucanos recorreram à Procuradoria da República e, depois da passagem por uma casa de saúde indígena, conseguiram a internação da criança no Hospital Universitário, cujo diretor propôs a combinação do tratamento médico convencional com os rituais e as ervas indígenas, ministrados pelo pajé. Em três dias de tratamento simultâneo, segundo a imprensa, a criança deixou de ter febre, e logo cresceu a pele, cobrindo os ossos do pé, antes expostos pela ferida. A amputação foi descartada. (SODRÉ, 2012, p.23)

Esse pequeno episódio narrado por Sodré, nos traz a dimensão daquilo que recentes estudos em antropologia, biologia e medicina constatam a cada ano, ou seja, há uma monocultura do saber no qual não se reconhece a eficácia de conhecimentos milenares que existem fora do conhecimento científico eurocentrado. A lista é longa se, por exemplo, falássemos dos conhecimentos das ervas medicinais, das práticas cirúrgicas de muitos povos africanos anterior a colonização europeia etc. Esta prática de invisibilização epistêmica, que se expressa na ideia do saber único, recalca parte da realidade "por que há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes e rigorosos" (SANTOS, 2007, p. 29). Assim, no que toca a

educação seus efeitos podem ser danosos, pois a ideia de saber único ou “monismo cultural” que “privilegia a língua hegemônica impede o pluralismo das linguagens característicos de alunos provenientes de diferentes estratos sociais, senão de outras regiões emigratórias do mundo” (SODRÉ, 2012, p. 23). Não restam dúvidas que uma outra perspectiva na formação docente na área biológica se faz necessária.

Além destas duas grandes áreas de conhecimento, poderíamos citar as produções milenares de povos africanos e indígenas nas artes, na influência de suas línguas no português brasileiro, nas técnicas de agricultura (COSTA e SILVA, 1996) na astronomia, na botânica etc. Nesta perspectiva, o que propomos é a criação da disciplina Educação e Relações étnicorraciais na escola em todas as licenciaturas da UFRRJ, fundamentado nos marcos legais, nas exigências governamentais, nas demandas discentes que cada vez mais se fazem presentes nos cursos de licenciaturas e na perspectiva de integração e articulação acadêmica que vêm se construindo em diversas experiências dos Institutos Superiores no Brasil. Veremos estes fundamentos nos tópicos a seguir.

## OS MARCOS LEGAIS E AS EXIGÊNCIAS GOVERNAMENTAIS

São várias as referências legais e normativas a respeito da inserção sistematizada da temática étnico-racial nos currículos dos sistemas de ensino. No que diz respeito a educação superior temos:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004)

Sobre as atribuições do ensino superior proferidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, temos:

[...] c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Etnicorraciais;

d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;

[...] f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES. (BRASIL, 2009, p. 50)

Além dessas duas, temos o parecer 03/2004 do CNE que em várias passagens apontam a necessidade de um investimento na formação docente:

[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

[...] - Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

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

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. (BRASIL, 2004, p. 13-14)

Essas bases legais, somada a mobilização dos movimentos sociais negros, constituem juntos, um amplo movimento nacional que ampara as iniciativas governamentais e que faz com que a Lei saia do papel e se constitua em ações concretas. Destas ações governamentais, destacamos duas de maior relevância para a proposta que evidenciamos aqui. Numa pesquisa realizada no primeiro semestre de 2008, mais de 60% indicaram que mais iniciativas para a formação de professores, tanto nos estados como nos municípios, poderiam melhorar e aumentar o nível de implementação da Lei 10.639/03. Neste diagnóstico, a formação docente é percebida como um grande entrave entre diversos gestores nos vários níveis de ensino<sup>3</sup>.

A confirmação desses dados aparece quando a pesquisa revela que a atuação dos sistemas de ensino na formação continuada de professores é avaliada como regular por mais de 50% dos entrevistados. Por outro lado, na relação dos principais problemas para a implementação da lei, a ausência da temática proposta pelas diretrizes curriculares na formação inicial docente aparece em primeiro lugar, evidenciando que professores, gestores e militantes do movimento negro analisam que essa formação na temática nos cursos de licenciatura é ainda incipiente. Este é um dos principais desafios expresso no documento lançado em maio de 2009, a partir do estudo do Grupo de Trabalho Interministerial<sup>4</sup>. O documento inicialmente intitulado “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei 10.639/2003” tem como eixos estratégicos o fortalecimento do marco legal para a política de Estado, as políticas de formação inicial e continuada, as políticas de material didático, a gestão democrática e mecanismos de participação e controle social em educação, avaliação e monitoramento e as condições institucionais. No item sobre políticas de formação inicial e continuada se afirma:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o expresso na 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada pela Lei 10.639/03 trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial (BRASIL, 2009, p. 29).

Além da intencionalidade de mudanças na formação docente, expressas ao longo do documento com metas quantitativas de formação de gestores até 2015, abertura de editais para elaboração de propostas de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, manutenção de permanente diálogo com associações de pesquisadores tais como ABPN, ANPED, Núcleos Estudos Afro-brasileiros (Neabs) e organizações do movimento negro e, a inclusão no Sistema Nacional de Formação de Professores, sob a coordenação da CAPES, o texto não explicita, quais seriam as “mudanças substantivas” na política de formação inicial e continuada. É evidente que não é o caso de um documento oficial de Estado, descrever teórica e pedagogicamente as motivações da necessária mudança estratégica na formação de professores. Entretanto, o documento aponta os eixos estratégicos como uma política de Estado e declara explicitamente:

Como se pretende que o Plano contribua para que a desigualdade racial seja assumida como desafio de Políticas de Estado, para além desta gestão atual do MEC, atenção especial foi dada ao eixo 1 para efetivação de ações perenes que fortaleçam o marco legal em educação. Os eixos 2 (Política de formação) e 3 (Política de materiais didáticos e paradidáticos) constituem a principal aposta do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular (*Ibid*, p. 26).

Esta última citação esclarece as razões de uma notificação feita pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República - SEPPIR à UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, em 01 de abril de 2010, no qual a SEPPIR, através de sua ouvidoria, encaminha um ofício dirigido à reitoria da UFRRJ (nº 477), solicitando:

[...] 1 – Cópia do conteúdo de disciplina e atividades curriculares dos cursos ministrados, contendo “educação das relações étnico-raciais” como disciplina, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos da Lei Parecer CNE 03/2004”

2 – informações sobre ações e metas nesta temática

3 – experiências práticas de implementação da Lei [...]

Mas, esta solicitação não se restringe a um caso isolado. O Ministério Público tem acionado diversas instituições de ensino no Rio de Janeiro (CEFET, Colégio Militar, FAETEC, Secretarias Municipais e estadual de Educação, UERJ, UFRJ etc.), exigindo o cumprimento das DCNERERs. Enfim, sob a pressão histórica e viva dos movimentos sociais, algo novo se está produzindo ou como diz Mônica Lima, renomada especialista da UFRJ em estudos africanos e relações raciais em educação: “essa lei foi acompanhada de uma pouco comum pressão da sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p. 181).

## INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E INSTITUCIONAL

A partir das movimentações acadêmicas, governamentais e dos movimentos sociais, desde a regulamentação da Lei 10.639/03 e sua posterior modificação em 2008, que acrescentou a obrigatoriedade da história indígena no Brasil (Lei 11.645/08), muitas iniciativas estão ocorrendo nas universidades e Institutos Superiores de formação de professores. De início, foram realizados diversos cursos de Pós-Graduação lato-sensu, seguido de iniciativas governamentais em parcerias com ONGs e Institutos de pesquisa na formação continuada, mas estas mesmas iniciativas começaram a ser incorporadas por diversas universidades brasileiras. Alastrou-se também, por conta da força da mobilização de professores e estudantes de licenciaturas, a criação da disciplina de História da África ou estudos africanos em muitas faculdades de história. Casos exemplares no Rio de Janeiro são a UFRJ, UFF, PUC e UFRRJ.

Fazendo-se cada vez mais presente nos espaços acadêmicos, os intelectuais negros e os especialistas estão reforçando a presença da temática racial nos cursos de pós-graduação, principalmente na área de educação. O exemplo está no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC/UFRRJ. Criado em 2009, a partir de demandas de formação na educação na Baixada Fluminense, o PPGEDUC abriu seleção de mestrado para duas linhas de pesquisa, porém, já em 2011, por conta de uma grande demanda de formação na temática étnico-racial, abriu uma terceira linha de pesquisa denominada “Educação e Diversidades Étnico-Raciais” que já conta com seis professores especialistas e mais de vinte estudantes se dedicando a pesquisa na área.

Em diversos cursos de graduação da UFRRJ, nos cursos de iniciação à docência, em convênios com o MEC (Prodocência de 2006 à 2008) e nas atividades de pesquisa e extensão, surgem a cada semestre demandas discentes, expressas em seminários e oficinas, em atividades do movimento estudantil, em simpósios, nos laboratórios de pesquisas, em atividades do PIBID, etc, além, é claro, nas iniciativas do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO), o NEAB<sup>5</sup> da UFRRJ, que congrega nos seus eventos, centenas de professores da educação básica, estudantes e professores pesquisadores de outras universidades. Enfim, a UFRRJ, a cada ano, está cada vez mais se posicionando dentro da temática na perspectiva de se integrar junto àquelas universidades que são de ponta na produção de conhecimento étnico-racial.

Na UFRRJ, um grupo de professores, estudantes e pesquisadores do PPGEDUC, dos departamentos de Educação, Psicologia, Ciência Sociais e História, vem se movimentando na perspectiva de criação da disciplina obrigatória, Educação e relações étnicoraciais na escola, para todas as licenciaturas. A disciplina

comporia na grade curricular, o conjunto das disciplinas de fundamentos de educação, junto com Didática, Filosofia e Sociologia da Educação e Política e Organização da Educação. Tem-se a clareza de que esta proposta requer diálogos, negociações e trocas, na medida em que deverão ocorrer ajustes necessários para adequar um novo componente curricular nas grades dos variados cursos.

Entretanto, para finalizar e iniciarmos as reflexões coletivas, queremos aqui ressaltar que, a partir de toda a argumentação exposta neste texto, há experiências que estão deixando suas marcas enquanto políticas públicas. Estão se produzindo memórias, o MEC já distribui novos livros didáticos que seguem as orientações da Lei, os concursos públicos para docentes em diversos níveis indicam o estudo da temática, vários fóruns de discussão acadêmica estão sendo e foram realizados, estão sendo produzidas centenas de publicações em formato de livros ou artigos para eventos de peso no campo da Educação e da formação de professores, enfim, há uma política pública que está em curso, envolvendo inclusive o poder judiciário.

## O DESFECHO E O INÍCIO DE UM NOVO CICLO DE LUTAS

Como vimos na introdução deste texto, a proposta da disciplina foi pensada e articulada por professores e estudantes para iniciar o debate acadêmico, que considerávamos duro e pleno de tensões. Muitos, em diversos setores da UFRRJ, não compreendiam as razões da iniciativa e outros a rejeitavam integralmente. A proposta da disciplina foi discutida no início do semestre de 2013 pelo Departamento de Educação (DTPE) e acatada unanimemente, pois neste departamento havia um histórico de reflexão e diversos professores que já atuavam na área. Entretanto, quando chega a visita técnica do MEC e estabelece o cumprimento das DCNERERs, as discussões e posicionamentos a favor e contra a disciplina se transformam.

Setores que eram contra passaram a protestar contra a “ingerência” do MEC ou argumentaram que a legislação não condiz com a realidade da UFRRJ, pois alguns cursos “já aplicam” a mesma. Mas, foi no Departamento de Educação que a resolução do CONSU obteve um efeito inesperado, em função de uma proposta que avançava mais ainda na implementação da disciplina. Após a deliberação pelo CONSU da aprovação da disciplina obrigatória, em abril de 2013, o Departamento de Educação tinha como um dos pontos de sua pauta de reunião ordinária de maio, a decisão sobre para qual disciplina se faria um concurso público. Ou seja, o coletivo deveria deliberar a abertura de um concurso público para professor adjunto da UFRRJ lotado no Departamento de Educação.

Nesta reunião surgiram duas propostas, uma para a disciplina de Didática Geral e outra para Educação e Relações Etnicorraciais na escola. E, então, se estabeleceu uma grande polêmica e uma tensão entre alguns membros do departamento. Aquilo que era uma unanimidade até então, ou seja, a necessidade da discussão das questões etnicorraciais na formação docente, se transformou em polêmica no momento de decidir uma vaga de concurso. Não precisamos aqui descrever os argumentos a favor da disciplina Educação e Relações Etnicorraciais na escola. O que destacamos são os argumentos contrários a esta disciplina, mais do que os argumentos a favor da disciplina Didática Geral.

No momento em que foi feita a proposta, uma bateria de considerações foram expostas como: “isto é uma imposição do MEC”, “o MEC cria fatos novos à revelia da universidade”, “a discussão racial é nova e está por vir”, “esta discussão deve ser de iniciativa da reitoria”, “a real demanda desta discussão na UFRRJ não seria garantida por apenas um professor”, “não temos condições para dar conta desta demanda”, “precisamos lutar por mais vagas para termos esta disciplina” “não podemos queimar esta oportunidade pela opção por Didática por que não termos mais vagas”, “o currículo vai ficar inchando com mais esta disciplina”, a ilegalidade da UFRRJ por não ter esta discussão é um problema da universidade” e muitas outras.

Teria muitas outras considerações a fazer a respeito desses argumentos e tensões estabelecidas nesta reunião, mas, em função dos limites deste texto, gostaríamos de deixar a reflexão aos leitores, pois no nosso entendimento, a disputa real que se estabeleceu foi claramente de ocupação de espaços e de poder. E, na medida em que as questões etnicorraciais se afirmam nesta disputa, a reação também se estabelece numa

proporção semelhante. Ao final, venceu, de forma apertada, a proposta de concurso para Educação e Relações Etnicorraciais na Escola. E o debate continua até hoje, mesmo depois do concurso realizado em 2014 e a posse do novo docente.

Enfim, no compito geral, a formação dos professores está sendo chamada a uma reorganização em termos de conhecimento, bem como em termos pedagógicos. Relevante ainda é o fato de que a reeducação das relações étnicorraciais, ao transformar uma demanda formativa num direito, faz surgir a necessidade e a possibilidade de rever um passado pedagógico marcado pela voz uníssona do eurocentrismo, para formar as novas gerações. E a exigência que se anuncia é a tomada de posição política, epistemológica e identitária, na perspectiva de abertura de um novo diálogo entre conhecimentos, culturas e sujeitos históricos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- COSTA e SILVA, A. da. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- DÀMBROSIO, U. Etnomatemática. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 2001.
- GOMES, N. L.. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-528.
- LOPES, C. A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos. In: Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa: Linopazes, 1995.
- LUZ, M. A. A. dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: SECNEB, 1995.
- MIGNOLO, W. Histórias globais projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- NASCIMENTO, E. L.. (Org.). Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.
- OLIVEIRA, L. F. de. História da África e dos africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012.
- SANTOS, B.S. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SODRÉ, M. Reinventando a educação, diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.
- WEBER, M. The protestant Ethics and the spirit of capitalism. New York: Routledge, 1992.

## NOTAS

- 1 Núcleo de Pesquisa e Ensino de História - atividades acadêmicas que visam articular teoria e prática, com foco nos conteúdos curriculares obrigatórios da Educação Básica, produção de materiais didáticos, dentre outras. No curso de Licenciatura em História, os conteúdos de História da África e dos Afro-Brasileiros são articulados em duas NEPES - "História do Brasil e África" e "História da América e África", atividades acadêmicas oferecidas aos alunos dos sextos e sétimos períodos, respectivamente.
- 2 Dogon é um povo que habita o Mali e o Burkina Faso. Os dogon do Mali são uma sociedade que vive em uma remota região no interior da África ocidental. São apenas 200 mil e a sua maioria vive em aldeias penduradas nas escarpas de Bandiagara, ao leste do rio Níger.
- 3 Foram realizados no primeiro semestre de 2008, pela Coordenação-Geral de Diversidade do Ministério da Educação, seis Diálogos Regionais nas cinco regiões do país e o Encontro Nacional sobre a Implementação da Lei 10.639/03, em Brasília, nos dias 1 e 2 de julho de 2008. Durante os diálogos foram aplicados questionários e sistematizados posteriormente pela SECAD/MEC.

4 Grupo formado por membros do Ministério da Educação, Ministério da Justiça e SEPPIR.

5 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

## LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<http://www.laplaceemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/193/430> (pdf)

## ARTIGO RELACIONADO

[Artigo corrigido , vol. 2 (3), 57-69] <http://www.laplaceemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/193/430>