

Educação das Relações Étnico-Raciais na formação em Pedagogia

Education of Ethnic-Racial Relations in Pedagogy training

José Cavalcante Lacerda Junior
Instituto Federal do Amazonas – IFAM
Manaus-Brasil

Resumo

Educar nas relações étnico-raciais é uma necessidade para a vivência educativa e democrática na conjuntura contemporânea. Imerso nessa perspectiva, o texto em cena tem por finalidade verificar como os acadêmicos de Pedagogia, em seu processo de formação, percebem a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER. Como estratégia metodológica utilizou-se de um questionário semiestruturado disponibilizado no âmbito da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos” ministrada entre os meses de agosto e setembro de 2020, através da modalidade Educação a Distância – EAD nas cidades de Coari, Lábrea e Tefé, Estado do Amazonas, e Boa Vista e Mucajaí, Estado de Roraima. Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo e os resultados demonstram que a EREER foi percebida entre uma abordagem que a visibiliza e se torna necessária no âmbito da escola e uma condição que invisibiliza e se torna naturalizante em dinâmicas além dos muros da escola.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Formação; Pedagogia.

Abstract

Educating in ethnic-racial relations is a necessity for the educational and democratic experience in the contemporary context. Immersed in this perspective, the text on stage aims to verify how the students of Pedagogy, in their formation process, perceive the Education of Ethnic-Racial Relations - EREER. As a methodological strategy, a semi-structured questionnaire was made available under the discipline “Education of Ethnic-Racial Relations and Human Rights” taught between the months of August and September 2020, through the Distance Education modality - Distance Education in the cities of Coari, Lábrea and Tefé, State of Amazonas, and Boa Vista and Mucajaí, State of Roraima. The data were organized from content analysis and the results demonstrate that EREER was perceived between an approach that makes it visible and becomes necessary in the school context and a condition that makes it invisible and becomes naturalizing in dynamics beyond the school walls.

Keywords: Ethnic-racial relations; Formation; Pedagogy.

Introdução

Pode-se dizer que a educação é compreendida como meio de transmissão de técnicas culturais produzidas e organizadas em um determinado grupo (ABBAGNANO, 2007). A concepção moderna, embasada em um antropocentrismo racional, pautou o entendimento do ato de educar como condição para formar indivíduos com a capacidade de corrigir e aperfeiçoar tais técnicas. Kant, filósofo alemão, considera que a educação visa afastar o ser humano da sua “animalidade”, vincular a instrução e a cultura para torná-lo moralmente civilizado (KANT, 2004). Fundamentalmente, a educação, nesse entendimento, objetiva projetar uma sociedade melhor.

Os desafios que pautam o cenário contemporâneo indicam, no entanto, que a compreensão educativa alicerçada, somente na perspectiva racionalista, não foi suficiente para lidar com as diversas urgências que pululam nosso cotidiano, como a intensificação das desigualdades, os efeitos das redes sociais na tecitura social, a incidência das questões ambientais, como a mudança climática, e a vulnerabilidade das populações mais carentes e as dificuldades, como a violência, nos rumos das cidades. Tais desafios questionam o ideal civilizador moderno e as bases que sustentam o fazer educativo.

Não é à toa a preocupação em fundamentar a educação do século XXI a partir de uma formação humana e tecida na complexidade do conhecimento (MORIN, 2007). Desse modo, indicou-se os quatro pilares que devem orientar uma formação vinculada ao hoje: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros. “É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta”. (DELORS, 1998, p.90).

O contexto vivenciado exige, para além, do “refinamento” cultural a compreensão de que o ato de educar perpassa a convivência com o outro. E isso é processo. É processo na construção do ensino e da aprendizagem. É processo na interação dos sujeitos educativos (alunos, professores, comunitários, sociedade). É processo no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de qualquer programa ou projeto. É processo no uso dos diversos espaços como uma possibilidade educativa. Enfim, a fluidez do contexto recorda a constante construção e reconstrução dos nossos saberes e práticas, os quais devem ser compreendidos em suas relações diante dos inúmeros aspectos que desafiam a realidade.

Um elemento que compõe a complexa rede contemporânea é a relação étnico-racial. O respeito ao outro e, conseqüentemente, a valorização das diferenças acentuam suas preocupações no Brasil. De forma mais intensa a partir da década de 1990 as reflexões e práticas acerca da temática intencionam a construção de políticas públicas que buscam um “outro lugar” para as desigualdades estabelecidas a grupos étnicos (SANTOS JUNIOR; BUGNI, 2018).

Dentro desse contexto, a formação universitária não pode fugir a essa discussão. O papel do ensino universitário, sua democratização e sua contribuição diante das assimetrias vivenciadas entre os diversos grupos étnicos demonstram a necessidade de discutir as questões que envolvem a EREER no âmbito da formação de professores. Sendo assim, a formação em Pedagogia não está isenta dessas discussões, pois, traz em sua construção epistemológica e atividades práticas compreensões que devem alicerçar caminhos educativos mais diversos e inclusivos (BRASIL, 2004).

Portanto, o artigo em questão objetiva verificar de que maneira os acadêmicos de Pedagogia percebem a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER. Destaca-se, assim, que as reflexões tecidas não esgotam e nem pretendem ser uma compreensão dogmática acerca da temática, mas indicam uma problematização necessária diante dos atravessamentos que forjam a formação universitária no contexto educacional.

Caracterização do estudo

No Brasil, os debates em torno da EREER vêm se intensificando nas últimas décadas, seja com coletivos, organizações não-governamentais e movimentos sociais no bojo da sociedade civil até a construção de políticas públicas de estado (LIMA, 2010). Destaca-se que tal mobilização emerge no decorrer de uma história marcada por desigualdades e assimetrias.

Os caminhos da desigualdade étnico-racial na História do Brasil são tão intensos que se fez imperiosa a criação de movimentos para a afirmação da necessidade de construir um contexto de reparação histórica, este que nos é dado viver nos dias de hoje. É preciso destacar que muitos brasileiros, organizados em movimentos de pertencimentos étnico-raciais diversos, como os movimentos negros e indígenas, construíram esse processo histórico de reivindicações e lutas, instituinte de posições e políticas públicas recentes do país (GIL; MEINERZ, 2017, p.22)

É nesse contexto que ocorre a promulgação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), a qual a partir das diretrizes e bases da educação no Brasil inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. E, posteriormente, com sua modificação, a partir da Lei 11.645 (BRASIL, 2008) inclui, além da história e cultura afro-brasileira, a indígena.

O estabelecimento desses marcos legais busca garantir uma ampliação no horizonte histórico acerca da formação cultural brasileira, mas, fundamentalmente, oportunizar espaços de debates para a construção de práticas educativas que possibilitem outras narrativas e ações. Para tanto, o viés eurocêntrico que atravessa a composição curricular deve transpor preconceitos e discriminações por fazeres e saberes decolonizados (WALSH, 2013), que reverberem processos historicamente desqualificados em nosso sistema educativo.

Essa perspectiva não pode ser compreendida como uma desconstrução que tem por finalidade substituir a hegemonia de uma abordagem por outra. Mas, em uma relação emancipatória fornecer condições para um outro diálogo, que contemple e reverbere contextos, críticos e reflexivos, em torno da nossa construção sócio-histórica em detrimento de posturas negacionistas. O que se busca é a saída da invisibilidade estereotipada para uma participação ativa que conte e expresse “outros lugares”.

A EREER instaurada como uma política afirmativa na estrutura curricular constitui-se como uma reparação histórica em torno do reconhecimento e valorização da diversidade identitária e cultural brasileira (BRASIL, 2004). O contexto dessa reparação não se limita a tal reconhecimento, mas na promoção de ações do Estado na garantia do acesso e permanência no sistema educativo, na valorização do patrimônio material e imaterial e na construção de artefatos legais que se relacionam aos direitos sociais e justiça.

Torna-se necessário recordar que as relações étnico-raciais no Brasil foram marcadas pelas desigualdades entre os diversos grupos (SCHUCMAN, 2012; 2014). Essa urgência fundamenta a organização e estruturação das diretrizes curriculares, as quais contemplam a promoção de uma educação que forme sujeitos atuantes e conscientes dentro de uma sociedade multicultural e pluriétnica. Daí a EREER se conforma a partir do seguinte objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que

garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, s/p).

A EREER emerge, então, como uma política de estado e de ação afirmativa, configurada como um instrumento antirracista. Os processos educativos no Brasil, aliado a EREER, devem se configurar como um “instrumento de subversão” às práticas preconceituosas e discriminatórias presentes na escola em suas inúmeras dimensões (COELHO; SILVA, 2013) e em outros espaços.

Conforme se verifica, a EREER se estrutura em torno de alguns princípios norteadores, como o fortalecimento da consciência histórica-política, o respeito a diversidade identitária e étnica, o combate às práticas preconceituosas, discriminatórias e segregacionistas, a valorização da alteridade e a construção de espaços pautados na diversidade. Tais princípios são fundamentais para a configuração de um sistema educativo democrático junto aos educandos.

Essa perspectiva traz em sua constituição o entendimento de que as relações educativas são construídas em contextos marcados por interesses e intencionalidades. A educação não é algo dado, mas um processo pautado pela história. Com efeito, pensando o ato de educar como processo, de que maneira a EREER “processualiza-se” na construção formativa dos profissionais da educação? Em outras palavras, como a EREER é percebida pelos formandos do curso de Pedagogia?

Para problematizar e discutir tais questionamentos, utilizou-se como estratégia metodológica a aplicação de um questionário semiestruturado disponibilizado no âmbito da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos” ministrada entre os meses de agosto e setembro de 2020, através da modalidade Educação a Distâncias - EAD nas cidades de Coari, Lábrea e Tefé, Estado do Amazonas - AM, e Boa Vista e Mucajaí, Estado de Roraima - RR.

A graduação em Pedagogia, em cena, está inserida no Plano de Desenvolvimento da Educação da Universidade Aberta do Brasil - UAB por intermédio da Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal do Amazonas - Ifam. Responderam ao questionário 93 acadêmicos dos 116 matriculados na disciplina, distribuídos da seguinte forma nas cinco cidades supracitadas: 19,4% em Coari - AM; 26,9% em Lábrea - AM; 25,8% em Tefé-AM; 21,5% em Mucajaí-RR e 6,5% em Boa Vista - RR. Majoritariamente, 81,7%, o perfil dos acadêmicos

quanto ao gênero é feminino, sendo que a maioria, 53,8%, está na faixa etária que varia entre os 18 e 35 anos.

Os sujeitos participantes, ao longo do texto, serão identificados com a consoante “S” sucedida pelo número de envio do questionário, daí “S.1”, por exemplo. Assim, após o levantamento e produção dos dados, os mesmos foram organizados mediante uma fase de pré-análise, de exploração do material e, por fim, o tratamento, que ensejou um critério de aproximação temática e da análise de conteúdo por categorias que pudessem agrupar as respostas independente de sua frequência (BARDIN, 2016) e reverberou duas macro-categorias que estruturam o próximo tópico.

Percepção da Educação das Relações Étnico-Raciais

A construção de processos educativos na EREER, de modo geral, parte dos movimentos civis para as políticas públicas educativas. A inserção curricular anseia esse acolhimento no processo formativo, o qual deve se abrir e constituir outros espaços de representação. Nesse sentido, a universidade tem sido convocada não somente para retroalimentar essa perspectiva, mas principalmente para assumir a responsabilidade em colaborar e instrumentalizar a formação dos futuros educadores e educadoras no bojo do processo de ensino e de aprendizagem. Recordar-se, com efeito, que:

historicamente, a educação e a formação de professores, em particular, são marcadas por assimetrias, revelando os interesses políticos, sociais e econômicos de cada época. No Brasil, vivemos, atualmente, um contexto de incertezas, marcado por uma onda de conservadorismo, por estagnação e retrocessos nas políticas educacionais, pelo avanço do mercado da educação, pela exploração do trabalho docente a partir do capitalismo global, pela patrulha ideológica nas escolas e nas salas de aulas (MARTINS; PIMENTA, 2020, p. 6).

Torna-se imprescindível conhecer os meandros que perpassam a preparação desses profissionais no decorrer de sua formação. Essa condição permite compreender os fundamentos conceituais em que essa discussão está assentada bem como a maneira que ela “atravessa” em seu período de graduação. Esse período possui uma relevância, ainda, à mediada que se compreende a formação profissional como elemento imbuído de interesses, marcados por uma multiplicidade de saberes que cruzam e entrecruzam, em torno do seus sujeitos, os quais articulam, mobilizam, vinculam e reverberam em suas futuras práticas (FRANCO, 2015).

Sendo assim, a formação pedagógica deve ser compreendida como uma ação que possibilite uma autonomia reflexiva, que esteja em consonância com a investigação e problematização da realidade, bem como o desenvolvimento de atividades que dialoguem com os diversos saberes e respeitem as singularidades e diversidades dos sujeitos da comunidade escolar, o que pode permitir uma educação mais democrática (MARTINS; PIMENTA, 2020).

Nessa conjuntura, torna-se relevante verificar a percepção dos graduandos em Pedagogia em relação a EREER, uma vez que o processo de formação busca preparar os sujeitos para atuação reflexiva e crítica quanto a construção e desenvolvimento de atividades educacionais voltadas para esse campo. Afinal de contas, não se pode ensinar o que não se sabe. Daí a importância da preparação e do aprofundamento em torno dessas discussões com o intuito de envolver o profissional na valorização de elementos como a ética, a cidadania, a alteridade, por exemplo na composição da tecitura social.

Sendo assim, os resultados obtidos mostram-se positivos no que diz respeito ao reconhecimento das bases legais que orientam a EREER e a relevância de sua abordagem em seu processo formacional. Dos respondentes, 97,8%, indicaram que sabiam do que se tratavam as leis 10639/03 e 11.645/08, marcos legais que sustentam o fazer da EREER no sistema educacional.

Em relação ao fato de considerar importante o conhecimento da história e cultura indígena e afro-brasileira em sua futura profissão os formandos sinalizaram, em sua maioria, 86%, que a temática é relevante em sua atuação. Os demais, 14%, destacaram que talvez seja importante, indicando não ter conhecimento suficiente para precisar tal resposta e outros por conta de questões que envolvem sua orientação religiosa.

Esse último elemento, de forma específica, chama a atenção por relevar o contexto sócio-político vivenciado ultimamente no Brasil. A ênfase moralizante impregnada no discurso governamental e coabitada em muitas igrejas cristãs, seja evangélica mais aos movimentos neopentecostais seja católica mais carismática, aduz posições e retrocessos acerca das políticas sociais e educacionais voltadas para os direitos humanos e o respeito às diferenças individuais.

Desde as narrativas constituídas em torno da distribuição de material didático, como o imaginário *kit gay*, até as duras retaliações em torno das políticas de cotas, os

direitos e as práticas afirmativas, em torno das minorais, vêm sofrendo constantes ataques, na maioria das vezes tecidas em torno de *fake news*, encontrando dificuldade de se constituir e se disseminar como uma ação democrática.

Nesse contexto, é importante reconhecer como positivo a relevância desses dados, uma vez que, por vezes, a produção social dos preconceitos e de atos discriminatórios podem ocorrer “pela absoluta falta de novas informações no espaço educacional que problematizem nossas evidências, que desconstruam nossas certezas” (DINIS; CAVALCANTI, 2008, p. 104). Tais condições, tornam-se ainda mais significativas, quando se volta-se o “olhar” para as intencionalidades presentes em nosso cenário brasileiro em desvirtuar e produzir falsas informações com o intuito de negar os dilemas enfrentados pelas minorias.

Assim, realizar a leitura da realidade e articular em sua prática educativa não somente clarifica o seu fazer pedagógico, mas afunila em si o senso de responsabilidade para com a condução e construção das mesmas. Por isso, é importante observar que no decorrer da formação pedagógica a capacidade de dialogar com as nuances do entorno em suas intenções, suas contradições e suas complexidades (FRANCO, 2015) deve ser uma constante. Dessa maneira, a EREER foi percebida em uma oscilação que flutua entre uma abordagem visível e necessária no âmbito da escola e uma condição invisibilizada e naturalizante para além dos muros da escola.

A EREER como abordagem visível e necessária no âmbito da escola

A EREER quando considerada a partir de conteúdos, práticas pedagógicas e/ou outras ações, dentro do espaço escolar, tem importância destacada e é sinalizada pelos acadêmicos. Ela emerge como um processo educativo constituído e difundido no espaço escolar de ensino, aglutinando, fundamentalmente, três aspectos.

O primeiro aspecto destacado é quando se evidencia a necessidade de discutir e reconhecer os aspectos históricos tanto da cultura negra e afro-brasileira quanto das culturas indígenas. De acordo com S.60 é uma modalidade educativa, onde o [...] “ensino está voltado para o reconhecimento das culturas negras-afro-brasileiras e também indígenas na cultura brasileira”.

Esse aspecto histórico-cultural compreende uma abordagem das relações étnico-raciais inserida às disciplinas curriculares e estruturas de conteúdos explicitados pela escola, como evidencia S.62: “é uma política de ensino sobre a história da cultura afro-brasileira e Indígena, que pode ser aplicada em várias disciplinas esse tema abordado”. E ainda, essa

vinculação curricular destaca uma ênfase nos conteúdos, conforme expressa S.52 *“aborda os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. É uma forma de ensinar a importância das culturas para a nossa sociedade”*.

O anseio demonstrado de conhecer a cultura e abordar os conteúdos das relações étnico-raciais necessitam estar ancorados na possibilidade de o currículo ser compreendido *“como um espaço/tempo privilegiado de fabricação de identidades e diferenças”* (BACKES, 2014, p. 157), para que tais dinâmicas não possam ser apropriadas e utilizadas com finalidades de homogeneizar o histórico e as lutas dos movimentos sociais em atividades não problematizadoras.

É nesse sentido, que o segundo aspecto vislumbra a EREER como instrumento que pode auxiliar, na escola, a diminuição da desigualdade racial, do preconceito e das discriminações presentes no contexto contemporâneo. Nota-se, conforme o S.12, que a EREER é *“uma forma de acabar com o preconceito e discriminação”*. Essa noção é compartilhada por S.39, que destaca *“[...] é uma forma de aceitação de todas as etnias e raças que sofrem com preconceitos, no seu dia-a-dia, mostrando que todos temos o mesmo direito e que devemos respeito, uns pelos outros”*.

Observa-se que tais perspectivas destacam o ordenamento dos conteúdos em uma estrutura curricular, a qual dialoga com suas implicações interacionais. Como instrumento político, o currículo, e àquilo que ele expressa, não como algo linear e estanque, mas como algo modulado à realidade escolar, e, portanto, flexível para atender a complexidade e contradições entre o conhecimento escolar e as estruturas sociais (COELHO; SILVA, 2013)

Por fim, no terceiro aspecto a EREER engendra uma educação voltada para a diversidade, conforme observa S.39: *“é uma política que potencializa o papel das escolas em diminuir a desigualdade racial evitando o racismo e promover a diversidade”*. E ainda, S.43 aponta que *“[...] são relações imersas na alteridade e construídas nas diferenças e história de cada contexto”*.

Nota-se, que por intermédio das práticas educacionais a EREER forja-se como possibilidade necessário para construir caminhos relevantes que, de alguma forma, possam mitigar e amenizar as históricas desigualdades estabelecidas no Brasil, bem como disseminar as diferenças como parte da complexa realidade. Com efeito, recorda-se que esse desejo precisa estar fincado na problematização da realidade para não propagar

racionalidades únicas e uniformizantes que criam e reproduzem outros preconceitos e imposições, as quais podem aprofundar, ainda mais, as desigualdades e exclusões sociorraciais (VEIGA, 2017).

A EREER como uma condição invisibilizada e naturalizante para além dos muros da escola

Diferentemente da relevância destacada na escola, quando a EREER extrapola seus limites e se direciona para outros espaços não se observa a mesma tendência. Compreendida como uma política educacional, a EREER apresenta dificuldade em ser identificada e compreendida em outros espaços sociais. Essa perspectiva é notada, principalmente, em duas situações, isto é, no reconhecimento de outros espaços que poderiam ser utilizados para promover a discussão e quanto se analisa os recursos pedagógicos que estereotipam grupos étnicos.

Na primeira condição, observou-se que as justificativas se mostram diretamente vinculadas a necessidade de identificar tanto sujeitos quanto processos a partir de um padrão escolar, como dos conteúdos e da estrutura curricular. A identificação de outros espaços, além das escolas, revelou uma dificuldade dos acadêmicos em justificar a escolha e as possíveis atividades a serem realizadas, demonstrando que a concepção de educação construída, até esse momento na formação, está restrita ao domínio escolar.

O reconhecimento dos espaços não-escolares, principalmente, àqueles espaços de organização e movimentos sociais, como associações, grupos artístico-culturais, terreiros, aldeias, por exemplo, é fundamental para transitar a EREER do âmbito da escola para a sociedade. Essa dificuldade pode ser sintetizada na expressão dita e repetida por muitos acadêmicos: *“aqui na cidade não tem nenhum espaço desse não”*. Nesse entendimento é como se o processo educativo fosse firmado e responsabilizado exclusivamente pelos sujeitos da comunidade escolar, mas não pelos da comunidade social.

Nessa conjuntura, a escola é entendida como o lugar oficial da educação e, por sua vez, o espaço que os sentidos e significados da realidade podem ser aprendidos. Essa perspectiva evidencia que a presença da EREER precisa ser ampliada e discutida justamente por ter em seus fundamentos o reconhecimento de conteúdos e práticas, que historicamente não privilegiaram a (re) produção do conhecimento mediante um currículo fechado e pautado por visões eurocêtricas. A EREER se distancia desse padrão e destaca

que as relações educativas não estão somente na escola, mas, também, nas complexas vivências do cotidiano (SILVA, 2019).

Superar esse entendimento é um esforço de problematização que precisa estar presente na formação do acadêmico de Pedagogia. As histórias silenciadas, as narrativas não contadas, os espaços invisibilizados são histórias, narrativas e espaços que no bojo das relações produzem e expressam processos. Dialogar com outros espaços problematiza o preconceito, o estranhamento, o pertencimento necessário para compreender como o saber e o poder impõe à diversidade uma roupagem de problema (GIL; MEINERZ, 2017).

Não se nega o lugar oportuno da escola na educação, mas abre-se a compreensão da educação como condição presente em outros locais salientes de relações e significados. Essa dificuldade de estender da escola à outras possibilidades do educar no bojo das relações acaba demonstrando uma invisibilidade inclusive os sujeitos diretos da EREER. Isto é, em todas as cidades-polos investigadas há a presença de instituições, sejam associações, sejam cooperativas, sejam organizações não governamentais, sejam movimentos que preservam, articulam ou discutem os direitos, a história e as culturas indígenas, africanas ou afro-brasileiras.

A indígena, por exemplo, está de forma significativa presente na região, uma vez que o Estado do Amazonas possui a maior população autodeclarada indígena do país (IBGE, 2012) e o Estado de Roraima possui a maior participação proporcional no total da população, com 11,0% (IBGE, 2012), além das terras indígenas representarem quase metade da extensão territorial.

Diante desse contexto, a formação em pedagogia e dos demais profissionais da educação precisam levar em consideração a necessidade de aproximar e articular escola-sociedade-universidade com as culturas presentes em seu contexto, de forma específica nessa região, com as indígenas, com a perspectiva de:

- Estabelecer diálogos entre o pensamento sensível e o pensamento cognitivo via narrativas poética e antropológica;
- Analisar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas indígenas;
- Identificar e apresentar as contribuições da Inter e da Transdisciplinaridade para o curso de Magistério Indígena;
- Estudar a especificidade das etnias indígenas;
- Analisar a questão da relação fala/escrita indígena e evidenciar a relevância da alfabetização bilíngue;

Educação das Relações Étnico-Raciais na formação em Pedagogia

Conhecer e entender os processos histórico, político, cultural e social que envolve a questão indígena (SILVA, 2019, p. 87).

Outra condição observada em torno da EREER para além dos muros da escola foi a análise, ainda, naturalizante em torno dos recursos divulgados e disseminados no cotidiano acerca da cultura negra, afro-brasileira e indígena. Utilizando-se de livros, gibis, vídeos, músicas, poesias, reportagens, *podcasts* e *post* de redes sociais, os acadêmicos apontam representações, em suas percepções, que objetificam tais grupos em visões idealizadas e fantasiosas, conforme indica S. 12 “[...] o modo que os índios se tratam, os mais novos respeitam os mais velhos, não olham para o outro constrangidos porque andam nus, enfeitam-se porque gostam”.

Essa dinâmica reflete, ainda, na representação dos acadêmicos quando relacionam as culturas indígenas a uma relação sagrada com a natureza, como expressa S. 36 “uma característica entre os indígenas é que eles gostam de morar na natureza e tem uma relação bastante forte com Deus”. Padrões e estereótipos conformam um processo de naturalização na maneira como se observa e discute os atravessamentos culturais acerca de negros, afro-brasileiros e indígenas.

Como característica do contexto contemporâneo, a homogeneização impregnada no globalismo vivenciado influencia diretamente os sujeitos. Dessa forma, ao observar as dinâmicas socioambientais presentes na Amazônia é urgente a desconstrução da “naturalização natural”, ainda presente (SCHWEICKARDT, 2012). Afinal de contas, “[...] a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local” (WOODWARD, 2000, p. 21).

Vivenciando a experiência formativa é momento de questionar porque tais grupos enfrentam tantas resistências, principalmente, na apropriação de seus espaços, sejam simbólicos como materiais. Em nossa região, de forma específica, observa-se essas dificuldades nas intensas disputas de uso das terras indígenas pelo agronegócio e pela extração de minerais, as quais são recobertas de narrativas que associam os indígenas a uma representação colonial impregnada de discursos e estereótipos.

Assim, é importante destacar que a EREER perpassa a maneira como os discursos são produzidos e como, por vezes, mesmo com o intuito de promover o processo educativo ocorre a manutenção das desigualdades, do preconceito e da discriminação. Precisa-se ficar

atento para que as naturalizações não se espraíem e estruturem condições de reproduções tão sutis que na ânsia de educar para libertar se conceda uma reprodução mecânica.

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo estrutura não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis, ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações racistas nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Enfim, se por um lado a EREER emerge como uma importante abordagem a ser tecida no âmbito da escola sua repercussão social ainda carece de maior divulgação e compreensão. A educação como processo de convivência com o outro está prenhe de interesses e reproduções que objetivam perpetrar ideias preconceituosas e práticas discriminatórias. Desse modo, a formação profissional não somente precisa enfrentar essa condição ao longo das graduações como construir caminhos para uma sociedade mais equitativa e equânime.

Considerações finais

A discussão em torno das relações étnico-raciais no âmbito da educação é uma condição fundamental no contexto contemporâneo. Romper a invisibilidade e destituir padrões historicamente construídos demandam reflexões, trocas de experiências e análises críticas que possam colaborar na tessitura dos fios que desafiam nosso cotidiano.

Se em muitos contextos escolares muitos profissionais possuem dificuldade de perceber e reconhecer os conflitos vinculados ao racismo (SOUZA, 2017), em outras é possível notar a preocupação com o fato de a discussão da temática trazer para dentro da escola o racismo, como se a escola fosse neutra das intercorrências sociais (COELHO, SILVA, 2013).

Educação das Relações Étnico-Raciais na formação em Pedagogia

De qualquer forma o ambiente escolar deve considerar os sujeitos, a cidadania, o coletivo, a diferença e intencionar uma reorganização dos seus espaços e outras concepções que possam auxiliar esse processo, isto é, espaço físico, adaptações curriculares, transformação e flexibilidade nas ações pedagógicas que vise atender as especificidades dos alunos bem como as suas diferenças

Nessa conjuntura, a formação do futuro profissional da educação possui relevante contribuição, seja por sua responsabilidade para a construção do que se deseja seja pelo enfrentamento no presente dos interesses que perpassam os mecanismos de reprodução social. O intuito não é colocar sobre “os ombros” do processo formativo a sobrecarga dos conflitos produzidos nesse contexto, mas de fazer pensar e construir propostas que atentem a essa situação.

Para tanto, é fundamental compreender que assim como na educação básica a formação no ensino superior possui pressupostos calcados em uma racionalidade eurocentrista, onde diariamente se aliança estratégias neoliberais, que objetivam responder com competência uma atividade mecânica sem exigir a indagação e a leitura dos desafios sociais. Desse modo, desvaloriza o profissional da educação, precariza seus espaços e aponta o desmonte de sua criticidade indicando-o como um ser que estar restrito ao ato de ensinar competências e habilidade previamente definidas.

É preciso estar “atento” as essas condições e preciso ficar “forte” para que o espaço e tempo de formação em Pedagogia precisem intencionar a reflexão crítica em torno de sua prática bem como a consciência de suas intencionalidades. A formação que se constitui na neutralidade dos seus atos ou na ingenuidade de conceber uma educação purista, impede o transcorrer pelas contradições, bem como obscurece a realização de uma leitura crítica da realidade.

A análise da realidade movimenta as discontinuidades, os silêncios e desengessa concepções herméticas em detrimento de uma formação dialógica, que potencializa as circunstâncias postas. Em vez de replicar fazeres, constrói reflexões e outras práticas que implicam decisões e outras visões. É assim que a EREER se constitui.

Pensar e discutir a EREER no decorrer do processo formativo é uma atividade que extrapola as concepções teóricas e movimenta, essencialmente, a própria condição individual de lidar e relacionar-se com o outro. Assim, o período de formação é um exercício

para com a alteridade. É um processo de aprendizagem com o outro, com o outra etnia, com o outro gênero, com a outra classe social, com a outra orientação religiosa etc.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

BACKES, José Licínio. Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 155-164, jan./jun. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação - **Câmara Plena (CNE/CP) nº 01**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. LEI n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acessado no dia 9 de novembro de 2020.

BRASIL. LEI n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acessado no dia 9 de novembro de 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Relações Raciais e Educação: o estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 121-146, mai./ago., 2013

DELORS, Jacques. Os quatro Pilares da Educação. DELORS, Jacques *et al.* **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 1998.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, SP, vol.19 no.2, p. 99-109, mai./ago., 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unicamp, 2004.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, SP, 87, p. 77-95, 2010.

MARITINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v. 11, p. 1-17, e020014, 2020.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS JUNIOR, Edson dos; BUGNI, Renata Porto. A educação para as relações étnico-raciais na educação básica a partir da lei 10.639/03. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**, São Paulo, SP, v.3, n.1, p.33-47, jan.- dez., 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude: identidade racial branca refletida em diversos olhares. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVEIRA, Marly de Jesus; NOGUEIRA, Simone Gibran. **Identidade, branquitude e negritude - contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo e CEERT, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Doutorado em Psicologia Social no Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWEICKARDT, Kátia Helena Serafina Cruz. O lugar onde o mundo se inverte: a “casa do INCRA” na RESEX Médio Juruá. In: FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; CASTRO, Albejamere Pereira de Castro. (orgs.). **Amazônia: cultura material e imaterial.** 1. ed. São Paulo: Annablume, v. 02, p. 123-149, 2012.

SILVA, Luciene Reis. **Os estudos sobre Educação e Relações Étnico-Raciais no norte do Brasil: um campo em formação?** Mestrado em Educação no Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 2019.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. “Lá na escola (não) tem racismo!”: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 3, nº. 08, p.193-209, maio, 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. Organização da nação e monopolização do ensino pelo estado: homogeneidade cultural e exclusão sociorracial (Brasil, séculos XIX e XX). **Comunicações**, Piracicaba/SP, v. 24 n. 3 p. 171-189, setembro-dezembro, 2017.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, p. 23-68, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Sobre o autor

José Cavalcante Lacerda Junior

Professor do Instituto Federal do Amazonas – Ifam, *campus* Manaus Distrito Industrial. Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia - PPGCASA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGEECA da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Licenciado em Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Email: jose.cavalcante@ifam.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9697-8377>.

Recebido em: 19/01/2021

Aceito para publicação em: 12/02/2021