
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DO PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPUS SÃO PAULO DO IFSP¹

Ildeiane Pereira de Oliveira Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVII. Especialista em Docência na Educação Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SPO).

Tatyana Murer Cavalcante

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professora efetiva do do campus São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SPO).

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte de um estudo mais amplo, que vislumbrou o debate acerca da educação das relações étnico-raciais no currículo do curso de pós-graduação em Docência na Educação Superior do campus São Paulo do IFSP (IFSP-SPO, 2019). O recorte analisa os elementos iniciais do documento, especialmente justificativa e concepção do curso; objetivos geral e específico; público-alvo; e perfil do egresso, bem como suas referências bibliográficas. Para tanto, fundamenta-se na legislação vigente (Lei nº10.639/2003; Lei nº. 11.645/2008; Resolução CNE/CP nº 01/2004) e apresenta aporte teórico tanto de autores da educação das relações étnico-racias (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2012, 2012a), quando do currículo (APPLE, 1982; 2002; ARROYO, 2011; LIBÂNEO, 1984; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). O percurso teórico-metodológico privilegia a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa documental e bibliográfica. A análise dos dados do recorte aponta para a existência da iniciativa de inserção da educação das relações étnico-raciais no currículo do curso Docência na Educação Superior do campus São Paulo do IFSP, entretanto a brevidade textual do tema na proposta sugere que pode se restringir a temas e conteúdos, sem proporcionar diversidade epistemológica racial.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Currículo. Docência na Educação Superior.

¹ Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada para o trabalho de conclusão de curso junto ao curso de Especialização em *Docência na Educação Superior* do campus São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SPO) intitulado “A educação das relações étnico-raciais no curso de pós-graduação em *Docência na Educação Superior* do IFSP: um olhar sobre o currículo” e defendido em junho de 2024.

Considerações Iniciais

Nos dias atuais, pensar em educação das relações étnico-raciais pressupõe, no primeiro momento, olhar para as Leis nº 10.639/2003 (que apregoa o ensino obrigatório da temática História e Cultura Afro-Brasileira) e nº 11.645/2008 (que alarga os preceitos da lei anterior com a inclusão também da História e Cultura Indígenas), visto que estes dispositivos marcam a tardia introdução da educação para a diversidade cultural, pluriétnica, no Brasil.

No segundo momento, nos faz refletir sobre o ensino ofertado na Educação Básica e a formação oferecida no Ensino Superior, dado que os dois níveis educacionais estão intrinsecamente relacionados à efetivação da educação das relações étnico-raciais. Se a Educação Básica, que é obrigatória, não pode ser ofertada de forma neutra no tocante à diversidade étnica e racial, a Educação Superior reflete diretamente na atuação dos professores pois, enquanto nível privilegiado de produção do conhecimento, de formação de professores, de fomento ao debate sobre a diversidade epistemológica (GOMES, 2012a) e de “[...] formação da consciência crítica com o conhecimento crítico” (ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 5), precisa ter clareza sobre o tipo de formação ofertada no tocante à educação das relações étnico-raciais.

A educação brasileira firmou-se historicamente sob influências do padrão cultural branco europeu (BRASIL, 2004), aspecto que tem contribuído para a inviabilização da educação multicultural e pluriétnica, que contemple os povos historicamente estigmatizados e suas especificidades. Assim, questionar se o currículo tem abarcado a diversidade cultural e como tem contemplado a diversidade étnica e racial brasileira, é relevante quando se tem por objetivo a efetivação de uma educação que vise relações étnico-raciais positivas. Contudo, compreendemos que a efetivação da educação pluriétnica não é exclusivamente uma demanda interna às instituições de Ensino Superior, visto não depender exclusivamente de ações individuais, mas de ações coletivas, dos movimentos organizados e também das políticas públicas” (BRASIL, 2006).

A educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior ainda é um grande desafio. Embora seja o nível de ensino oficialmente legitimado para a produção acadêmica do conhecimento, bem como de sua propagação, o Ensino Superior enfrenta vários entraves para a efetivação da educação para a diversidade pois, até este tempo,

persiste uma visão eurocêntrica nas práticas e lógicas estabelecidas na educação deste país (SANTOS, 2020).

O currículo tem importância fundamental na efetivação da educação das relações étnico-raciais, visto que reflete a intenção educativa da instituição. Assim, o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam conteúdos, escolhem técnicas de ensino e avaliação, se relaciona com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 1984).

Buscando colaborar com o desenvolvimento do conhecimento sobre a temática, este artigo apresenta um recorte do estudo realizado sobre o projeto de curso vigente da Especialização em *Docência na Educação Superior* do campus São Paulo do IFSP² (IFSP-SPO, 2019). O trabalho buscou compreender como o currículo do curso em questão aborda a educação das relações étnico-raciais, identificando os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do projeto e analisando como a educação das relações étnico-raciais é proposta no documento. Metodologicamente, a pesquisa trilhou um caminho pautado nos princípios da abordagem qualitativa, da pesquisa documental e bibliográfica, utilizando a análise documental como procedimento e instrumento gerador de dados.

O recorte selecionado para este artigo diz respeito aos aspectos introdutórios e gerais do projeto de curso vigente e reelaborado em 2019 (IFSP-SPO, 2019), a saber: *justificativa e concepção do curso, objetivos, público-alvo e perfil do egresso*, além do elemento final, *as referências bibliográficas do texto*. Os *planos de ensino* não foram objeto deste texto. Apresentaremos inicialmente nossos referenciais teóricos, em seguida, teremos apresentação e análise do recorte selecionado, proporcionando nossas considerações finais.

Educação das Relações Étnico-Raciais

As mazelas produzidas contra a população negra no Brasil, de modo geral, advêm de longa data. Os infortúnios, que podem ser verificados desde o período colonial, permaneceram com a abolição da escravatura, em 1888. Desde então, a população negra

² Cabe salientar que a instituição promotora do curso que foi objeto da pesquisa, o IFSP, tem uma especificidade: transita entre a Educação Básica – oferecendo cursos Técnicos de Nível Médio – e a Educação Superior – oferecendo também cursos de graduação (Tecnologias, Licenciaturas e Bacharelados) e de pós-graduação *lato sensu* (Especializações) e *stricto sensu* (Mestrados Acadêmicos e Profissionais).

foi posta à margem da sociedade, sem subsídio governamental – posteriormente aconteceu a proclamação da República, em 1889 – que favorecesse a inserção cidadã efetiva do negro na sociedade.

De acordo com Domingues, George Andrews enfatiza que a marginalização deu-se de modo diverso e em várias áreas, seja politicamente, em decorrência das limitações da participação política, seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS *apud* DOMINGUES, 2008, p. 102).

Convém mencionar que a população negra sempre resistiu à dominação, luta que iniciou no período Colonial, perpassou pelo Império e seguiu durante a República (fugas individuais e coletivas, criação de Quilombos, entre outras). A partir da nova conjuntura social, histórica, econômica e política que se delineia a partir do final do século XIX, emergem diversos instrumentos e meios de organização política, de luta pelos direitos e causas dos negros. Dentre os direitos reivindicados, ponderamos especialmente a educação, que “[...] sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais” (BRASIL, 2006, p.19).

Nilma Lino Gomes (2012) afirma que a educação é compreendida pelas entidades negras como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma das possibilidades de ascensão social. Além disso, a autora aposta que a produção de conhecimentos que valorizam o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas é importante espaço de formação de cidadãos que possam se posicionar contra toda e qualquer forma de discriminação.

Desse modo, entendemos que a educação, especificamente a educação das relações étnico-raciais positivas, é um importante instrumento de equidade racial para o negro, além de ser espaço privilegiado para combater racismo, preconceito e discriminação raciais.

No cenário educacional aqui delineado, convém apontar uma breve contextualização em termos legais. Assim, a discussão acerca da educação das relações étnico-raciais no Brasil ganhou maior visibilidade a partir da década de 2000, especificamente por meio da promulgação da Lei n.º 10.639/2003. Esse dispositivo legal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/1996),

que passou a vigorar acrescida dos Artigos, 26-A, 79-A e 79-B, estabelecendo a inclusão, nos currículos das redes pública e ensino, da obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Em decorrência deste tardio marco legal, novas questões foram postas à educação e, particularmente, ao campo do currículo.

Em termos educacionais, este passo possibilita a implementação de uma educação das relações étnico-raciais que valoriza a diversidade, visto garantir legalmente o ensino das contribuições das diferentes etnias que formam o povo brasileiro. Em se tratando dos quesitos histórico e epistemológico, tal dispositivo postula o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira, ou seja, admite a existência de outras “histórias e culturas” que não se restringem ao eurocentrismo e ao Ocidente (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Cabe ressaltar que a supracitada lei é fruto, sobretudo, de décadas de reivindicação de várias entidades – movimentos negros – que se organizaram política e culturalmente em prol dos direitos da população negra, principalmente do Movimento Negro Unificado (MNU), que desde o final dos anos de 1970 sinalizava a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Neste sentido, é importante evidenciar que, apesar de ter sido uma conquista considerável em termos educacionais, os entraves para que essa lei de fato se efetive são gigantescos, pois “[...] ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura” (BRASIL, 2004, p. 14). Assim, elementos como a ausência de conteúdos pertinentes na formação inicial e continuada de professores, a inadequação dos materiais didáticos permanecem, carecendo de políticas públicas que engendrem a efetivação real da referida lei.

Como medida de regulamentação da Lei nº 10.639/03, em junho de 2004 o Brasil instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). No corpo do texto, encontramos várias orientações, princípios e fundamentos para a implementação de uma educação multicultural e pluriétnica, que contemplam o “[...] reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p.31).

Nesta perspectiva, entendemos que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia para um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social da sociedade brasileira, contemplando as diversas peculiaridades histórico-culturais que a constituem (BRASIL, 2004).

Corroborando com o propósito das diretrizes, Oliveira e Candau (2010, p.32) salientam que “[...] a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos”.

É pertinente ressaltar que as orientações e preceitos contidos nas citadas diretrizes (BRASIL, 2004) não se restringem à Educação Básica, mas se dirigem também às Instituições de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, bem como na visibilização de questões e temáticas relacionadas a afrodescendentes e africanos (BRASIL, 2004).

Para Gomes (2012a) a Lei nº 10.639/03 sinaliza a valorização da diversidade étnico-racial, pois possibilita mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Nas palavras da autora:

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012a, p. 105).

Deste modo, o sentido da interculturalidade ultrapassa a introdução de conceitos que permitam referenciar o contato entre o ocidente e outras civilizações, adquire centralidade, proporcionando um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista que nossa sociedade se funda na colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005). A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Currículo: Breve Abordagem

O debate acerca do currículo não é simples, visto que, para abordá-lo, é preciso considerar as óticas social, econômica, política e cultural. Assim, o currículo não é neutro aos condicionantes econômicos e sociopolíticos, que se apoiam em diferentes concepções de homem e de sociedade, bem como de teorias educacionais, que apresentam diferentes compreensões sobre o papel da escola, do ensino-aprendizagem, das relações professor-aluno, das técnicas pedagógicas, entre outros aspectos (LIBÂNEO, 1984). Os condicionantes permeiam o currículo e refletem substancialmente na prática pedagógica dos professores. O currículo, como parte fundante da educação e de seu funcionamento, não pode ser abordado isoladamente da sociedade.

O estudo do currículo envolve uma série de questões, explícitas ou camufladas. Nesse sentido, é relevante pensar, por exemplo, que tipo de conhecimento está sendo propagado por meio do currículo? Por que determinado conhecimento é priorizado e outros não? O conhecimento sistematicamente selecionado contempla os saberes de todos os grupos étnicos que fazem parte da sociedade? Por que determinada cultura é mais visibilizada e outras não? Que tipo de ideologia é disseminada no currículo que permeia as instituições educativas? Por fim, como é feita a seleção de conteúdos e por quem?

O autor norte-americano Michael Apple (1982; 2002), ao estudar poder e cultura como elementos fundamentalmente significativos na seleção de conhecimentos do currículo, salienta que ao preservarem e distribuírem o que é considerado como “conhecimento legítimo”, isto é, o conhecimento que “todos devemos ter”, as instituições educativas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos (APPLE, 1982).

Por esta perspectiva, o conhecimento sistematicamente disseminado por intermédio do currículo visa estabelecer e enaltecer ideologia e cultura de um determinado grupo (classe social ou povo, por exemplo) em detrimento de outros, favorecendo o controle social e econômico pelo grupo enaltificado. Assim, ao propagar uma política cultural singular e única, colabora na manutenção das desigualdades sociais e econômicas.

É importante ressaltar que partimos da compreensão de currículo enfatizada por Sacristán (2013) e por Santomé (1998). Nesse sentido, Sacristán (2013) evidencia, entre

outras características do currículo, a sua dimensão prescrita. Quanto a Santomé (1998), propõe uma concepção de currículo problematizadora, integradora, ressaltando que existem diferentes classes de conhecimento, com intencionalidades distintas. Ao considerar especialmente a educação das relações étnico-raciais, é importante problematizar, por exemplo, como o currículo busca implementá-la e seu grau de abertura à diversidade racial.

No livro *Currículo, Território em Disputa* Arroyo (2001) enfatiza que o currículo, quando se abre às indagações, aos debates referentes ao contexto do qual faz parte, às vivências postas na dinâmica social, se enriquece, se revitaliza, pois diversos conhecimentos o disputam.

Desse modo, depreendemos que o currículo é demandante na sua construção de um olhar crítico-reflexivo da realidade na qual ele se efetivará, assim como de uma concepção problematizadora de educação, de sujeito e sociedade. Por outro lado, “[...] quando os currículos se fecham a essa dinâmica, terminam presos a conhecimentos superados, passados de data de validade” (ARROYO, 2011, p.38).

Conforme anteriormente exposto, no que se refere à educação das relações étnico-raciais, os marcos legais possibilitam a implementação da educação pluriétnica, a visibilização e a valorização das contribuições dos diferentes povos que formam a nação brasileira. Ao considerarmos especialmente o currículo, cabe perguntar se ele tem sido instrumento orientador da ação educativa. Neste sentido, aproveitamos para reiterar a já explicitada possibilidade posta por Gomes (2012a), da importância de se ultrapassar a introdução de conteúdos e disciplinas, considerando a possibilidade de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, que corrobora para um projeto político de nação pluriétnica.

Aspectos Introdutórios do Currículo do Curso “Docência na Educação Superior” e as Questões Étnico-Raciais

O curso voltado à formação de professores para o magistério superior no IFSP surgiu no ano de 2007 com a especialização nomeada *Formação de Professores (ênfase no Magistério Superior)* (IFSP, 2009), quando a instituição ainda se chamava CEFET-SP. A primeira versão do curso – apesar de posterior à Lei nº 10.639/2003 – não faz qualquer menção à educação das relações étnico-raciais ou à história e cultura africana e

afrodescendente, temas que aparecem apenas com a reformulação de 2019. Nesta reformulação, instituída por meio da *Resolução n.º 89*, de 05 de novembro de 2019 (IFSP, 2019), o curso passa a se chamar *Docência na Educação Superior*. Este é o documento em vigência e objeto do recorte aqui apresentado.

O projeto do curso *Docência na Educação Superior* (IFSP-SPO, 2019) apresenta como elementos pré-textuais capa, lista do corpo político daquele ano (desde presidência da república até direção do campus) e portaria que institui comissão de elaboração e colaboradores do projeto. Em seguida o sumário anuncia a seguinte estruturação: (1) a identificação da instituição, que apresenta o IFSP, o campus São Paulo, expõe a missão e o histórico institucionais; (2) a justificativa da oferta, considerando as características do município e região e também a concepção do curso; (3) os objetivos do curso, tanto gerais quanto específicos; (4) o público alvo; (5) o perfil do egresso; (6) as condições de ofertado curso, explicitando carga horária, período de oferecimento e periodicidade; (7) as vagas; (8) a estrutura curricular; (9) os planos de ensino; (10) o trabalho de conclusão de curso; (11) os critérios de rendimento e promoção; (12) o corpo docente, considerando tanto professores que lecionam disciplinas quanto orientadores; (13) o Setor sócio-pedagógico do campus; (14) a certificação; (15) as normas institucionais; (16) as referências bibliográficas do texto.

Tendo em vista os limites possíveis para um artigo, este trabalho se dedicou a identificação dos elementos iniciais do texto, especialmente sobre a justificativa e a concepção do curso (2), seus objetivos (3), o público-alvo (4) e o perfil do egresso (5) e incluiu o elemento final, as referências bibliográficas do texto (16), elementos sobre os quais tece considerações iniciais a partir do referencial teórico aqui explicitado.

Tendo como referência o conjunto desses elementos, o projeto do curso anuncia sua intenção formativa especialmente para a docência na educação superior para graduados em quaisquer áreas do conhecimento, visto que este nível de ensino não requer formação pedagógica, de modo que o curso se justifica pela necessária profissionalização dos docentes nela atuam ou tem a pretensão de atuar. Suas opções teórico-metodológicas são explicitadas ao longo do documento, desde a concepção do curso, notadamente fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tal como demonstraremos por meio da apresentação de diferentes trechos.

A opção pela PHC é explicada no item *justificativa e concepção do curso*, por dizer respeito à “[...] à compreensão da escola como instituição educativa de referência

para a contemporaneidade, em suas contradições, recuperando sua importância na elaboração e organização do saber sistematizado histórica e socialmente produzido pela humanidade” (SAVIANI apud IFSP-SPO, 2019, p. 8).

O trecho em questão apresenta uma citação indireta do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, de autoria do criador e maior representante desta pedagogia, Saviani (2011). Nas palavras do próprio autor, o caráter singular da Pedagogia Histórico-Crítica reside na tenacidade que ela propõe “[...] em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social” (SAVIANI, 2011, p. 16).

A especialização apresenta um *objetivo geral*: “[...] proporcionar formação pedagógica para atuação na *Docência na Educação Superior* pelo viés teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica em uma perspectiva crítico-emancipatória, considerando as especificidades do trabalho pedagógico docente nesse contexto” (IFSP-SPO, 2019, p.10-11), que reitera sua filiação teórico-metodológica.

A seguir, o texto apresenta os nove *objetivos específicos* da especialização. Transcrevemos, a seguir, todos eles, de modo a propiciar vínculos entre eles e a educação das relações étnico-raciais:

1. Discutir o significado ético, social, político e pedagógico do papel do professor na educação superior;
2. Proporcionar a compreensão das diferentes dimensões da atividade docente (técnica, ética, política, estética, humana);
3. Refletir sobre o trabalho docente na educação superior como *práxis* socialmente contextualizada, refletindo sobre as contradições que a permeiam;
4. Analisar o trabalho docente na educação superior do ponto de vista histórico, filosófico, sociológico, psicológico, político e pedagógico;
5. Propiciar ao professor que atua na educação superior um ambiente para a reflexão sobre suas práticas educativas;
6. Possibilitar o entendimento da pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade;
7. Formar professores da educação superior como intelectuais crítico-reflexivos, superando concepções pautadas na racionalidade técnico-instrumental ou na epistemologia da prática;
- 8. Formar professores da educação superior atentos à diversidade, e capazes de desenvolver práticas antirracistas e antissexistas;**
9. Analisar a Educação Superior a partir da categoria emancipação, contraposta à tradição liberal-burguesa, uma vez que este nível de ensino tem suas raízes fincadas na sociedade de classe (IFSP-SPO, 2019, p. 11, grifos nossos).

Negritamos especialmente o objetivo 8, pois nele há uma ponderação sobre diversidade e práticas antirracistas. Desse modo, há um compromisso fixado com a educação antirracista. Os demais objetivos reiteram a formação crítica proporcionada pelo curso.

À frente, encontramos o último elemento inicial que diz respeito a este recorte, especificamente o *perfil do egresso*, que contempla oito expectativas para o especialista egresso do curso ser capaz de implementar em sua prática pedagógica. Outra vez, trazemos para o texto a totalidade do tópico:

O aluno/ futuro docente deverá ser capaz de:

- Aliar compromisso político a competência técnica no exercício da docência na educação superior, compreendendo a prática docente como prática pedagógica contextualizada e permeada por contradições.
- Compreender a especificidade do trabalho docente na educação superior, reconhecendo a importância da formação pedagógica inicial e continuada em uma perspectiva reflexiva e crítica no processo de construção e reconstrução de saberes da docência.
- Compreender o ensino como *práxis*, histórica e socialmente contextualizada, que se articula a um projeto formativo, reconhecendo a aula em sua articulação ao projeto pedagógico de curso e a uma concepção de formação.
- Conhecer as dimensões histórica, sociológica, filosófica, psicológica, ética, política e pedagógica da docência na educação superior.
- Analisar criticamente as políticas para a educação superior, compreendendo seu impacto na configuração da atividade e da identidade docentes.
- Conhecer possibilidades metodológicas para a promoção do processo ensino-aprendizagem na educação superior em uma perspectiva emancipatória.
- Ser capaz de desenvolver uma *práxis* pedagógica reflexiva e crítica.
- **Ser capaz de combater todas as formas de preconceito e discriminação movidos por raça, sexo, orientação sexual, desenvolvendo uma *práxis* inclusiva e plural** (IFSP-SPO, 2019 p. 12, grifos nossos).

Dentre as expectativas, o último ponto enfatiza o combate ao preconceito e à discriminação, ocasionados, por exemplo, pela raça, bem como salienta também a promoção uma *práxis* inclusiva e plural.

Nesses trechos, pequenos em extensão de escrita, mas de substancial relevância em significado, é possível destacar alguns pontos fundamentais. O primeiro deles diz respeito à compreensão da relevância da formação de professores para a promoção da educação antirracista. Além disso, que preconceito e discriminação, sejam eles movidos por raça ou etnia, ou ainda por quaisquer motivações que fogem ao padrão considerado

aceito por visões reacionárias da sociedade, precisam ser debatidos criticamente nos cursos de formação docente. O segundo ponto sinaliza que os egressos do curso precisam ser capazes de combater quaisquer formas de preconceito e discriminação raciais e, para tanto, o curso deve ofertar formação de qualidade.

Entendemos que ao apontar para o reconhecimento da diversidade, o documento abre caminho para novas leituras da diversidade étnica e racial brasileira, de maneira a promover a construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Ao relacionarmos os aspectos iniciais do projeto as já apresentadas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), compreendemos que a reformulação de 2019 do referido curso (IFSP-SPO, 2019) tem potencialidade para auxiliar a formação de professores antirracistas, visto que segundo as diretrizes os professores precisam ser:

[...] qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10-11).

Na luta pela implementação da educação das relações étnico-raciais verdadeiramente comprometida com a eliminação do racismo, o fator formação de professores para o ensino superior nos parece essencial, imperioso até. Dado que o curso se dispõe ao oferecimento de uma formação sólida que “[...] problematiza questões relativas à Filosofia e História da Educação, Política Educacional e Teoria Pedagógica que possibilitam ao pós-graduando objetivar-se social e conscientemente no exercício da docência” (IFSP-SPO, 2019, p. 8), é preciso verificar de que forma as intencionalidades se materializam em propostas.

Neste sentido, ao analisarmos o projeto de curso vigente, verificamos que o curso tem uma proposta de construção baseada na práxis, partindo da seleção de conteúdos considerados clássicos em educação, em consonância com a PHC, que contempla perspectivas teórico-metodológicas distintas, dentre as quais, notamos a decolonial.

[...] o conteúdo temático (autores e textos) das disciplinas inclui estudos fundamentais sob diferentes perspectivas do conhecimento, sejam elas moderna (liberal ou materialista histórica e dialética), pós

moderna e **decolonial**, buscando a compreensão das relações entre educação e sociedade, notadamente na sociedade de classes brasileira, com suas profundas desigualdades (IFSP-SPO, 2019, p. 10, grifo nosso).

Por meio da aproximação analítica aqui exposta, percebemos que o projeto apresenta iniciativa no sentido de abarcar diferentes perspectivas do conhecimento, permitindo, quiçá, um debate mais aprofundado sobre distintas epistemologias, suas relações com a sociedade capitalista e a produção das desigualdades sociais. Destacamos da citação acima especialmente a ótica da decolonialidade, pois ela possibilita trazer à tona enfoques epistemológico, racial e cultural contra-hegemônicos, sob a perspectiva dos povos historicamente subalternizados. Faz-se imprescindível também, na educação antirracista, epistemologias que contemplem autores e textos de diferentes etnias e raças. Contudo, o elemento final do documento analisado, que cerceia as referências bibliográficas utilizadas para a confecção dos elementos iniciais do texto (16), não apresenta nenhuma obra decolonial.

Por fim, é preciso reiterar, como salienta Cavalleiro (2001), que a educação antirracista precisa contemplar diversidade pluriétnica, pois a “[...] utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas [...] também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado” (p. 153). A consideração à argumentação apresentada enfatiza a relevância da reflexão crítica na seleção dos marcos teóricos que compõem a grade curricular dos cursos de formação para a docência na educação superior, visto que eles podem auxiliar na promoção da formação antirracista ou colaborar na manutenção da educação centrada nos pilares eurocêntricos, continuar hierarquizando grupos étnicos, difundindo o racismo, o preconceito e discriminação raciais.

Considerações Finais

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 modificaram a Lei nº 9.394/96, para a introdução nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Apesar de duas décadas de promulgação do primeiro instrumento legal e uma década e meia do segundo, verificamos avanços ínfimos no que tange à sua efetivação e na consolidação da educação das relações étnico-raciais efetivamente positiva e diversa. No entanto, compreendemos que o debate

étnico-racial intensificou-se no cenário educacional depois da proclamação desses dispositivos.

Procuramos, neste artigo, colaborar com a apreensão de possíveis avanços, no pequeno recorte que nos dispusemos a estudar, restrito à apresentação e articulação dos elementos iniciais do projeto do curso *Docência na Educação Superior do campus São Paulo do IFSP* (IFSP-PSO,2019), especialmente acerca da justificativa e da concepção do curso, de seus objetivos, de seu público-alvo e das expectativas postas para o perfil do egresso, bem como da apreciação das referências bibliográficas que orientaram sua escrita.

A análise dos dados coletados por meio dos referenciais teóricos inicialmente apresentados, apontando a abordagem da educação das relações étnico-raciais dele, nos permite verificar que houve iniciativa de problematização da educação das relações étnico-raciais neste trecho do documento, entretanto, pela ausência de referências bibliográficas que sustentem perspectivas decoloniais, este recorte sugere que a opção se mantenha na inserção de temas e conteúdos e não em embates epistemológicos. Esta sugestão pode ser apreciada nas ementas das disciplinas, que não foram objeto do recorte deste artigo.

Outra consideração a ser trazida diz respeito à base teórico-metodológica que norteia o curso pesquisado: a Pedagogia Histórico-Crítica parece ser um dos motivos pelos quais as questões étnico-raciais não alcançam diversidade epistemológica, entretanto esta hipótese carece de um estudo mais aprofundado acerca desta Pedagogia, especialmente quanto a concepção de conteúdo clássico que ela propõe.

Assim, de forma preliminar e aproximativa, considerando exclusivamente o recorte trazido neste artigo, consideramos, com Apple (2002), quando este autor ressalta relações de poder no currículo e enfatiza que ele é resultado de uma tradição seletiva, que embora os elementos analisados apresentem criticamente as contradições de classe, privilegia epistemologias eurocêntricas, que favorecem a manutenção da desigualdade racial.

Consideramos outrossim ser imprescindível tomar medidas efetivas na superação da proeminência das epistemologias europeias, de modo a incluir, no contexto educacional, os conhecimentos e os saberes dos povos historicamente escanteados. Para tanto, a descolonização do currículo é algo fundamental, assim como a adoção “[...] de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim

de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12).

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial? In: MOREIRA; Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 de março de 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em 23 de abr. de 2022.

BRASIL. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf Acesso em 31 de jul. de 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 1**, 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. Diário oficial da União. Brasília, DF, 22 de junho de 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso 29 Abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias Acesso em 23 de abr. de 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**. Vitória, n. 21, p. 101-124. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 33, n. 120, p. 724-744, Jul/Set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução n.º 89**, de 05 de novembro de 2019, que aprova a reformulação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Docência na Educação Superior do Campus São Paulo. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em:
https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Reformula%C3%A7%C3%A3o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_89_2019_Aprova_a_reformula%C3%A7%C3%A3o_do_curso_LS_Doc_Ed_Sup.pdf Acesso 13 mai. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - CAMPUS SÃO PAULO. **Projeto de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu**: Docência na Educação Superior. São Paulo: IFSP-SPO, 2019, 42 p. Disponível em:
https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Reformula%C3%A7%C3%A3o/PPC_Reformula%C3%A7%C3%A3o_2019_Final.pdf Acesso em: 26 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - CAMPUS SÃO PAULO. **Projeto do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores (ênfase no Magistério Superior)**. 2a ed. revista. São Paulo: IFSP-SPO, 2009, 47 p. Disponível em:
https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/2007_curso_de_espec_pos_grad_lato_sensu_em_form_de_professores.pdf Acesso em: 26 abr. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR.10., 2016, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em:<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf> Acesso 29 Abr. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A**

colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Israel Jairo. A raça e o gênero na docência do ensino superior. In: **EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, vol. XIV, n. 10, 2020, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Anasis, 2020. p. 1-18. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344520932> Acesso em 02 de ago. De 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

Recebido em: 10/10/2024
Publicado em 27/11/2024