



A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAFIDAM/UECE

Camila da Silva Pereira; Solange Rute de Sousa Gomes

Professora Assistente na Universidade Estadual do Ceará FAFIDAM/UECE e Doutoranda em Geografia na Universidade Federal do Ceará camilasilvageo@gmail.com

Licencianda do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará FAFIDAM/UECE e Bolsista de Iniciação Científica solangerute@outlook.com

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as temáticas de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena vêm sendo inseridas nos cursos de licenciatura em Geografia e História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE. Realizamos levantamento bibliográfico, coleta de dados secundários junto a órgãos oficiais, análise do Projeto Político dos cursos de Geografia e História da FAFIDAM e entrevistas semiestruturadas com professores dos referidos cursos. Percebe-se que, pontualmente, a temática se revela em algumas práticas curriculares. Embora existam disciplinas, em ambos os cursos, que permitem o aprofundamento da discussão, a exemplo de uma intitulada “História da Cultura Afro-Brasileira” no curso de História, ainda há dificuldades de inserção no processo formativo de professores, sobretudo, na Geografia. Assim, entendemos que proposta de educação para as relações étnico-raciais, prevista na Lei 10.639/2003, aponta a necessidade de reelaboração teórico-metodológica do ensino para a valorização da diversidade cultural, além de oportunizar a reflexão sobre a importância de discutir, no processo formativo de professores, questões negligenciadas e, às vezes, erroneamente apresentadas nos materiais didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade cultural. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

Introdução

Historicamente, o debate sobre questões étnicas, sobretudo, a respeito da cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica e no ensino superior, esteve em plano secundário ou não se fazia presente. A ampliação dos espaços de discussão dessa temática é recente, início do século XX, pois o eurocentrismo relativizou e/ou impediu o aparecimento desses povos nos estudos sobre formação territorial e cultural do Brasil. De acordo com Anjos (2009), a discussão sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos e materiais didáticos, sobretudo, de História e Geografia, destaca a presença e atuação desses sujeitos com pouca relevância, relacionados, na maioria



das vezes, a figuras folclóricas. Isso constitui o resultado de um contexto histórico de negligências desses povos, bem como do modelo de ensino institucionalizado no Brasil de caráter elitista e desigualmente inclusivo. No contexto de lutas de movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro Unificado, visando a desconstrução de estereótipos e visões pejorativas a respeito do povo negro, entra em pauta a necessidade de aprofundamento de temáticas dessa natureza nos currículos oficiais das instituições de ensino no Brasil a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 pela lei 10.639/2003 que em seu art. 26-A institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica pública e privada, bem como pelo Conselho Nacional de Educação, sendo competência de todos os cursos de licenciatura abordar a temática, segundo a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, além da lei 11.645/2008 que acrescenta à 10.639 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na rede de ensino.

O trabalho tem como objetivo analisar como as temáticas de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena vêm sendo inseridas e problematizadas nos currículos e/ou práticas curriculares dos cursos de licenciatura de Geografia e História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE a partir de atividades curriculares intra e extra sala de aula. A escolha dos referidos cursos, dá-se pelas competências de ambos, além de serem campos de conhecimento afins e por entender que a fragmentação dos saberes, na universidade e na escola, não deve impedir o diálogo entre os campos do conhecimento.

Assim, disciplinas como a História e Geografia, tem em comum a capacidade de possibilitar uma formação voltada ao reconhecimento das ações socioculturais que respondem pela dinâmica dos lugares e as interações entre as sociedades em diferentes momentos históricos, alterando as relações culturais entre os grupos em diferentes espaços (CASTELLAR e VILHENA, 2010). Para tanto, realizamos levantamento bibliográfico sobre a temática, partindo do debate de alguns autores pré-selecionados, tais como: Anjos (2009) com discussões sobre a folclorização do negro nos materiais didáticos de ensino; Ratts (2010) debatendo o papel da Geografia na análise da dimensão espacial das políticas de ação afirmativa no Brasil; Nascimento (2010) destacando os desafios e a importância de inserir no currículo as questões sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena, entre outros. Realizamos um levantamento de dados secundários junto a Fundação Cultural Palmares, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entre outros, sobre o histórico de lutas que resultaram nas políticas de ações afirmativas, a exemplo na política de cotas raciais para ingresso nas universidades, mas que ainda não combatem

o baixo número de negros nos cursos de ensino superior. Analisamos o projeto político pedagógico dos cursos de Geografia e História identificando se os princípios e as matrizes curriculares contemplam temáticas de natureza étnico-racial e diversidade cultural do povo negro e indígena, bem como realizamos entrevista semiestruturada com um professor do curso de Geografia e um de História da FAFIDAM que ministram disciplinas com predisposição ao debate dessa natureza.

O trabalho divide-se em duas sessões. Inicialmente fazemos uma discussão sobre o processo de negação do direito a educação formal às populações negras e seus enfrentamentos junto aos movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro para a garantia de seus direitos educacionais a partir da implementação de leis, e de como ainda enfrenta uma série de resistências e dificuldades de efetivação; por fim, discorremos sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação de professores com vistas a expandir o debate no espaço escolar.

A negação do direito à educação formal aos negros e os caminhos para o seu reconhecimento na universidade e na escola

O processo de formação do Brasil baseado em disputas políticas e econômicas, subjugando populações menos favorecidas ao sistema imperial e, posteriormente republicano, teve reflexos no contexto educacional brasileiro. Em meio ao jogo de poderes, o acesso à educação durante longo tempo foi permitido somente aos brancos, ficando à margem desse processo, os pobres e, sobretudo, os negros.

Nessa conjuntura, alguns documentos oficiais, a exemplo do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que não poderiam ser matriculados escravos e a instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores em determinados horários. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno (COLEÇÃO LEIS DO IMPÉRIO, 1854, 1878). O modelo hegemônico de poder legitimou a negação do direito à educação aos negros mesmo após a abolição oficial do regime de escravidão.

Em meio às mobilizações contrárias ao modelo de ensino excludente, destacamos a atuação do Movimento Negro¹ e uma das suas principais conquistas com a criminalização do

¹ O Movimento Negro no Brasil teve impulso a partir da criação da Frente Negra Brasileira na década de 1930, estimulando a população negra paulistana a reagir frente às transformações socioeconômicas e políticas que afetaram o Brasil após a crise de 1929. Mas é a partir de 1970 que o Movimento Negro alcança maior espaço para



racismo e o reconhecimento dos direitos de povos indígenas e quilombolas a partir da Constituição de 1988. Além disso, no ano de 2003, outro marco legal conquistado foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 mediante a promulgação da Lei nº 10.639/2003, incluindo os artigos 26-A e 79-B, os quais estabelecem, respectivamente, a “obrigatoriedade” do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino básico e institui o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (RATTS, 2010)².

Em 2008, tal lei passa por modificações no seu art. 26-A, com a implementação da Lei 11.645/2008 que passa a instituir além da “obrigatoriedade” do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, destaca a história e cultura indígena a ser trabalhada nas escolas.

Ambas as leis são resultado das demandas do povo negro de fazerem sua cultura ser reconhecida no modelo de ensino seletivo e excludente no Brasil, que até os dias atuais ainda apresenta entraves e heranças do histórico de exclusão dessas minorias. Além disso, se justificam pela necessidade de romper com o modelo adotado historicamente de somente apresentar esses sujeitos em datas comemorativas, a citar o dia 20 de novembro dia da Consciência Negra e 19 de abril dia do índio.

Embora as determinações não se efetivam nas escolas de ensino básico tal como estão previstas na lei, enfrentando também problemas de ordem curricular nas escolas e formação continuada dos profissionais da educação, acreditamos ser, esta medida, um impulso para que as escolas passem a rever questões seculares negligenciadas e às vezes erroneamente apresentadas nos materiais didáticos e pouco discutidas nos cursos de formação de professores. Nesse ínterim, Souza (2008, p. 71) destaca que “repensar o currículo à luz da atual legislação configura-se assim, como uma permanente tentativa de romper com as verdades absolutas historicamente construídas sobre a história e cultura afro-brasileira”.

As dificuldades para a sua aplicabilidade nas escolas de ensino básico, são herdadas dos cursos de formação superior, sobretudo, os de licenciatura que, em sua grande maioria, não apresentam no currículo disciplinas ou atividades extracurriculares que contemplem a discussão de temáticas dessa natureza, reforçando o modelo de omissão e desconhecimento das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos e práticas educacionais. Conforme aborda Gomes (2008), esse silenciamento representa o funcionamento de dois posicionamentos que as instituições de ensino fomentam ao adotarem, por um lado, uma visão

reivindicar suas demandas e exige uma resposta do Estado através de políticas de ações afirmativas de combate ao racismo e discriminação cultural dos negros na sociedade (PEREIRA, 2008).

² A lei está no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br



generalizada que escamoteia os conflitos étnico-raciais no Brasil; segundo pela visão eurocêntrica racista, destacada no início desse trabalho, que negligencia, das representações educacionais, as culturas afro-brasileiras e indígenas.

Por tratar-se de um projeto, devemos pensá-lo a partir da necessidade de desenvolvimento de ações conjuntas no âmbito da comunidade escolar, visto que está proposto, a necessidade de pensar a discussão das temáticas da lei através da interdisciplinaridade e da transversalidade³, pois disciplinas específicas sobre a proposta da lei nos currículos oficiais ainda têm pouca abrangência. No lócus de nossa pesquisa, o curso de História apresenta uma disciplina especificamente direcionada a esse debate, intitulada História da Cultura Afro-brasileira, que mais a diante iremos discutir.

A iniciativa de discutir tais temáticas na perspectiva da transversalidade seria uma alternativa de dessilenciar, ainda que minimamente, as culturas negadas do currículo, mas é uma estratégia desafiadora no mundo da escola, pois ao invés de termos discussões e ações que direcionem ao trato da diversidade de conteúdo e de realidades dos alunos, relegou-se ao professor o papel contraditório de aplicar a transversalidade e obedecer a uma rigidez conteudista e disciplinar. Pontuschka (2009, p. 129) aponta que “os órgãos oficiais não conseguiram integrar os temas transversais na sequência de conteúdos proposta e transferiram tal tarefa para os professores, quando da elaboração de seus projetos escolares”.

Como está posto nas leis, não somente as disciplinas de História, Literatura e Artes devem contemplar as discussões, mas todo o currículo escolar. Destacamos, nesse sentido, as contribuições também da Geografia no debate e construção do conhecimento sobre a cultura dos grupos, pois na perspectiva da construção do pensamento espacial do aluno, a Geografia pode auxiliar na compreensão da identidade dos grupos sociais negros e indígenas, pensando as relações construídas no cotidiano, baseadas em valores e culturas que se mantêm e se transformam (ANJOS, 2009).

A proposta de pensar as contribuições da Geografia para essa discussão, juntamente com a História, com base em estratégias de ensino interdisciplinar, configura uma reflexão teórico-metodológica que, se aprimorada e refletida constantemente em âmbito escolar, visto que é também na escola que o pensamento crítico-social se estrutura, pode conduzir a outro projeto que denominamos de reeducação étnico-racial, que significa em linhas gerais a

³ A proposta de criação de temas transversais a serem intercalados às áreas de conteúdo escolar no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990, especificamente em 1996, baseou-se no modelo de currículo adotado na Espanha com vistas a atender a diversidade étnica característica do país. Diferentemente do Brasil, na Espanha, a reforma curricular, contou com a participação efetiva de professores e gestores escolares nas reuniões (PONTUSCHKA, 2009).



desconstrução dos modelos de ensino elitistas e eurocêntricos, em busca do reconhecimento e respeito da diversidade étnica, cultural, religiosa e política de todos os grupos sociais.

Ações afirmativas na universidade: desafios e perspectivas na formação de professores na FAFIDAM/UECE

Embora a proposta de universalização e democratização da educação tenha se instituído a partir da Constituição Federal de 1988, o acesso e permanência na escola e na universidade ainda não é absoluto. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (2017) do IBGE, no Brasil, no ano da pesquisa, 23% das 48,5 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos de idade que equivale a 11,2 milhões, não estudavam ou trabalhavam. O percentual é maior em relação a 2016 que era 21,8% equivalente a 10,5 milhões de pessoas nessa condição. Quando os índices são observados por cor ou raça, ele também permite observar relevante disparidade, pois entre pessoas de cor branca essa proporção foi de 18,7% e entre pessoas de cor preta e parda foi 25,9% (PNAD - IBGE, 2017).

Os dados apresentados estão acompanhados de uma série de problemas sociais que dificulta o acesso e a permanência desses jovens nas instituições de ensino bem como dificultam seu ingresso no mercado de trabalho formal, tais como: violência, saúde de baixa qualidade, desemprego familiar, entre outros. Com relação as dificuldades das crianças e jovens negros darem continuidade aos estudos, outras causas são apresentadas por Cunha Júnior (2008) ao afirmar que as principais causas de evasão e baixo aproveitamento de muitos alunos nas escolas, estão nas práticas de constrangimento, xingamentos e piadas de cunho racista, em sua grande maioria. Segundo ele, o problema está no fato de que muitas dessas verbalizações são disfarçadas de brincadeiras e são ignoradas por grande parte dos profissionais da educação.

Desse modo, as articulações entre organizações e movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, vem sendo desenvolvidas buscando amenizar algumas das desigualdades raciais presentes na sociedade. Para tanto, uma das principais conquistas nos últimos quinze anos foram as *Ações Afirmativas*, medidas temporárias, com o objetivo de proporcionar oportunidades, sobretudo, no âmbito da educação, as populações historicamente excluídas e estigmatizadas.

As leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 encaixam-se nas ações afirmativas que visam contemplar e ressarcir algumas das demandas das

populações historicamente marginalizadas que tiveram o direito à educação formal negado. Aliado a essa, a política de cotas raciais e/ou sociais que algumas universidades vêm adotando desde 2003, a exemplo da Universidade de Brasília que foi a primeira a aderir ao sistema, visa atender estudantes negros, pardos ou índios, além de oriundos de escola pública e deficientes físicos, garantindo um percentual de vagas para os concorrentes que se enquadrem em uma ou mais dessas classificações.

A política de cotas sempre gerou uma série de debates que mesclam posições contrárias e de apoio, sendo vista como uma maneira de acesso das populações a universidade que, em sua grande maioria, não tem possibilidade de frequentar uma escola básica de qualidade, saúde, lazer, segurança, entre outros meios culturais. Sendo assim, não dispondo das mesmas condições de educação da maioria branca e com mais facilidade de acesso aos bens e serviços, as cotas funcionam como um processo seletivo em que essas populações, em condições equivalentes, possam competir entre si para o ingresso num curso superior.

Apesar do incentivo, o número de alunos negros nas universidades ainda é irrisório comparada ao número de brancos e ao número de negros na população brasileira, conforme apresenta Sales (2015), no jornal Valor Econômico:

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004, 16,7% dos alunos pretos ou pardos estavam em uma faculdade; em 2014, esse percentual saltou para 45,5%. No caso dos estudantes brancos, em 2004, 47,2% frequentavam o ensino superior; dez anos depois, essa parcela passou para 71,4% (SALES, 2015, p.1)

Apesar de um aumento no número de alunos pretos e pardos no ensino superior, ainda se tem a necessidade de pensar sobre a jornada desses alunos nas universidades, submetidos ao preconceito e ao desrespeito, sendo taxados de cotistas, e sentindo-se muitas vezes indignos de ocuparem o espaço acadêmico. Alguns dos desafios enfrentados por jovens cotistas foram apresentados por Cerqueira (2016):

Muitos dos nossos campus não possuem restaurante universitário e nem alojamento, outros não possuem nenhum tipo de auxílio aos cotistas; alguns que dão auxílios não deixam os estudantes acumularem estes benefícios com bolsas de estudo; as bibliotecas de determinados cursos (medicina e odontologia, por exemplo) não possuem livros em quantidade suficiente porque nunca foi preciso ter exemplares para consulta – a turma toda comprava o livro; alguns cursos só oferecem aulas pela manhã ou são integrais – o que os torna impossíveis para aqueles que precisam trabalhar (CERQUEIRA, 2016, p. 1)

As reivindicações dos movimentos continuam pela busca de mais ações, pois não somente basta ofertar vagas para as “minorias” sociais excluídas, é necessário um conjunto de medidas que garantam a permanência e o maior aproveitamento do curso para que os estudantes cotistas tenham possibilidade de ingressarem no mercado de trabalho, que configura outro desafio, pois os estigmas se perpetuam e se reforçam na sociedade.

Na Universidade Estadual do Ceará, campo de pesquisa do nosso trabalho, especificamente a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Fafidam (Campus de Limoeiro do Norte – CE), as cotas sociais foram adotadas recentemente, passando a vigorar em 2015. O sistema dá-se da seguinte forma:

Anualmente é ofertada 50% das vagas no primeiro semestre letivo de cada ano, contemplando todos os turnos e cursos de graduação presenciais de oferta regular. 80 % das vagas destinadas para egressos de escolas públicas com renda familiar inferior e/ou superior a 1,5 salários mínimos e 20% (vinte por cento) para ampla concorrência. Os percentuais de cotas étnico-raciais serão aplicados de acordo com o percentual de pertença racial da população no Ceará, indicados pelo último Censo do IBGE, aplicados sobre as vagas, das quais forem aplicados os critérios socioeconômico (UECE, 2015, p.1).

Na Fafidam todos os cursos são de licenciatura plena: História, Geografia, Química, Física, Ciências Biológicas, Pedagogia, Matemática e Letras. A faculdade atende alunos de várias cidades de médio e baixo Jaguaribe: Russas, Itaiçaba, Jaguaruana, Jaguaribara, Morada Nova, Taboleiro do Norte, Quixeré, Palhano, entre outras. Considerando a função social da universidade na formação cidadã e para o mercado de trabalho, os cursos de licenciatura têm papel crucial no processo formativo contínuo e na transformação social que tem a escola como contribuinte junto à universidade, sendo um desafio a estas instituições de ensino presentes na Constituição Federal de 1988 e nas propostas de reforma curricular a partir de 2003, problematizar as questões étnico-raciais e viabilizar uma educação intercultural para todos os grupos étnicos, bem como no sentido de desconstruir as concepções pelas quais estes foram, historicamente, estereotipados (NASCIMENTO et.al, 2010).

De acordo com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação é dever das instituições de ensino superior propiciar o debate sobre cultura afro-brasileira, africana e indígena em atividades curriculares intra e extra sala de aula. Nos cursos de formação de professores esse debate é mais desafiador pois é no diálogo entre universidade e a comunidade escolar que os estereótipos e as visões errôneas construídas podem ser repensadas de modo que os conflitos históricos travados com as populações africanas e indígenas e as heranças dessas desigualdades possam ser



reconhecidas e problematizadas na educação étnico-racial de instituições de ensino. Nessa linha de pensamento, Gomes (2008), aborda que,

A ausência de preocupações específicas do Brasil, possivelmente, representa a confluência de duas tendências concomitantes da cultura brasileira: uma que aprofunda a visão universalista, disfarçando a presença do conflito étnico no País; outra, de fonte eurocêntrica racista, que funciona pela eliminação das culturas africanas e indígenas das representações educacionais. Ambas as vertentes contribuem para o silêncio expressivo sobre temas de interesse dos afrodescendentes na educação oficial (GOMES, 2008, p. 18).

Nesse sentido, faz-se necessário investigar as ações que vêm sendo pensadas e operacionalizadas nas universidades e, em específico, na Fafidam, visando contribuir para uma formação que valorize a diversidade étnica.

A fim de conhecer as propostas curriculares dos cursos de História e Geografia, analisamos os Projetos Político para identificar disciplinas e atividades vinculadas a natureza da tríade que compõe o projeto de universidade (ensino, pesquisa e extensão), comprometidas com a proposta de uma educação para as relações étnico-raciais na formação de professores.

Do ponto de vista de currículo nos referidos cursos pesquisados, a Geografia não apresenta disciplinas específicas sobre a problemática em questão, porém algumas permitem a abordagem das temáticas de cultura africana, afro-brasileira e indígenas, a exemplo de: Geografia do Nordeste e Geografia do Ceará que são obrigatória no currículo, entre outras.

Com relação as práticas curriculares que representam as formas de operacionalização do currículo e da ação docente, o professor entrevistado responsável pelas disciplinas de Nordeste, Formação Econômica e Territorial, Geografia Cultural, Geografia Agrária nos semestres 2017.1 e 2017.2 do curso de Geografia destaca que trouxe essa discussão nas disciplinas de Geografia Humana do Brasil e Geografia do Nordeste. Por meio de vídeos curtos, a exemplo do trecho do filme Amistad (1997) e também em textos do Gilberto Freyre e Manoel Correa de Andrade. Contudo a discussão ficou mais dentro do ambiente da universidade.

O professor destacou que durante seu processo formativo não havia disciplinas verticalizadas para o debate do tema em destaque nesse trabalho, somente alguns professores pontuavam nas aulas algumas questões sobre escravismo negro e indígena. Nesse sentido, o professor destaca a importância e os desafios impostos à prática docente de tornar cotidiana a discussão sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena na universidade e que isso se desdobre na educação básica ou vice-versa. Segundo ele,

Acho fundamental trazer à tona esses temas. Em virtude da própria raiz cultural do Brasil, na formação do povo e sociedade, das questões socioeconômicas e do contexto cultural. Acho que as universidades públicas deveriam ter disciplinas com temas específicos ou incluir nas disciplinas já presentes nos cursos textos e aulas para discussão e reflexão sobre cultura afro e indígena. Os desafios são muitos, sobretudo diante de um quadro de preconceitos enraizado na sociedade. Porém, é necessário que haja um processo de trabalhar o tema, de trazer ele em pauta e ser discutido em sala de aula e também em outros momentos do cotidiano, visto que existe uma diversidade cultural que é presente e muitas vezes, não tem espaço nas discussões por ignorância e preconceito da sociedade, mas é necessário refletir sobre temas afro e indígena, pois na formação do Brasil é presente, e na sala de aula também (PROFESSOR DO CURSO DE GEOGRAFIA, ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO, 2018).

Observa-se no projeto do curso de Geografia grande insaciabilidade na discussão do tema, por ser uma ciência comprometida com o estudo do espaço a partir das relações sociais de classes e grupos sociais com interesses divergentes e convergentes, caberia ao curso proporcionar uma maior aproximação, debate e reflexão sobre o assunto durante a formação.

Na análise do currículo do curso de História observamos que há uma maior abrangência para o tema com a presença de disciplinas nas quais estão presentes o debate e a reflexão da cultura africana, afro-brasileira e indígena, como exemplo as disciplinas História do Brasil I, II, III e IV; História do Ceará I e II; e História da América I e II. Além da disciplina específica, História da cultura afro-brasileira.

O projeto pedagógico do curso de História apresenta linhas de pesquisa, dentre elas o estudo na área de Cultura e sociedade, que deixa espaço para o debate do tema que se discute. O projeto político do curso também apresenta trabalhos docentes, resultados de pesquisas que abordam temas como etnia, cultura e o mito da democracia racial, além de um trabalho de conclusão de curso de um discente que se destaca, tendo como tema análise *a imagem do negro no livro didático*, no ano de 2007, alguns anos após a criação da lei 10.639/2003 discutida ao longo desse trabalho.

Em entrevista realizada com um professor do curso responsável pelas disciplinas de História do Brasil I, II, III ou IV e Ação Educativa Patrimonial. De acordo com o professor entrevistado, esta última é disciplina de estágio, mas possui uma parte teórica interessante onde são discutidos os patrimônios históricos e culturais que nos identificam (localmente) e onde pode se verificar as contribuições (materiais e imateriais) de cada uma dessas matrizes culturais no cotidiano.

Diferentemente do professor entrevistado no curso de Geografia, o professor de História destaca que na sua formação havia disciplinas direcionadas para o debate dessa natureza, tais como Antropologia Cultural, Etnografia do Brasil e Etnologia do Brasil. Segundo ele, essas duas últimas disciplinas, especificamente, tratavam da formação étnica do “povo brasileiro”, nesse momento estudava-se, de forma aligeirada, em função do tempo restrito, os aspectos dos grupos étnicos que constituíram nosso povo.

Reconhecendo a necessidade de instigar a reflexão sobre a importância do trato das questões étnicas na formação de professores, dialogamos com o professor para que destacasse como via a necessidade e os desafios de solidificar esse debate na universidade. Ele destaca:

Mais que importante, essa discussão é fundamental, essencial, diria até basilar, para a formação de qualquer profissional que passe pela academia, que dirá o professor! Sem esta discussão continuaremos repetindo erros que se perpetuam a séculos e produzindo (ou reproduzindo) uma camada de formação superior na qual questões essenciais para a compreensão da identidade de nosso povo, dos processos de segregação que continuam a manter uma estrutura social desigual e injusta, não sejam tratadas como deveriam e continuem dormentes na consciência e na ação profissional de cada brasileiro que tiver acesso a uma educação superior, que dirá do professor que tem a prazerosa e árdua missão de levar esse debate às salas de aulas da educação básica (PROFESSOR DO CURSO DE HISTÓRIA, ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO, 2018).

Consciente do desafio de desenvolver práticas curriculares que contemplem a discussão étnica em seus aspectos culturais, políticos, entre outros, buscamos entender quais ações são desencadeadas pelo professor no sentido de ampliar e desconstruir visões difíceis de romper nos dias atuais, considerando também os instrumentos que lhe são disponíveis para tais ações. Segundo ele, sempre que possível, trabalha temáticas como racismo, cultura africana, afro-brasileira e indígena e além disso, nas atividades extracurriculares ele destaca:

Durante os quatro anos de atuação nossa no PIBID de História da FAFIDAM, sempre levamos os nossos bolsistas a discutir esses temas nas salas de aula do ensino fundamental onde realizavam as atividades daquele programa, sei também que nas semanas de História da FAFIDAM há sempre trabalhos apresentados que, de alguma forma, apresentam questões relativas a estes temas. Mas certamente foi após a edição da Lei 10.639/2003 e depois a ampliação realizada pela Lei 11.645/2011, que alteraram a LDB, colocando como obrigatórios o ensino de história e cultura afro-brasileira e história e cultura dos povos indígenas que estes temas ganharam maior notoriedade na academia, inclusive com a necessidade de criação de uma nova disciplina que desse conta desse tema “História da Cultura Afro-brasileira”; entretanto ainda vejo que este tema é tratado com muita timidez na FAFIDAM, o número de trabalhos monográficos sobre estes temas ainda é muito pequeno, talvez fruto da ausência de um especialista na área atuando em nosso curso, até temos sociólogos e historiadores com pós-graduação em sociologia, mas não temos nenhum antropólogo em nosso quadro de professores. Enfim, não temos eventos específicos sobre o tema e poucos alunos se direcionam para estudá-

10. (PROFESSOR DO CURSO DE HISTÓRIA, ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO, 2018).

Traçando uma analogia entre as respostas dos professores entrevistados nos cursos de Geografia e História, é nítido que o curso de História apresenta uma maior aproximação dos debates referentes a cultura africana, afro-brasileira e indígena, que na Geografia ainda ocorre de forma discreta. O reconhecimento da importância das leis que regem a elaboração dos currículos com vistas a construção de uma educação multicultural, é algo evidente na fala do professor de história e demonstra ainda que o trato dessas questões se limita a cursos bastante específicos, mas mesmo assim, nestes ocorrem de maneira não aprofundada.

Se faz necessário que as reflexões construídas nos cursos sobre a questão africana, afro-brasileira e indígena se expandam para além da sala de aula, de forma interdisciplinar para que na escola o debate não se limite a momentos e datas comemorativas como o 19 de abril, dia do índio, e 20 de novembro dia da consciência negra.

Considerações finais

É evidente que nos últimos anos o debate sobre as questões étnicas tem se intensificado, principalmente nos cursos de ensino superior, com destaque para algumas licenciaturas. Porém, há uma necessidade de expansão da discussão e o planejamento de ações concretas que excedam os limites da universidade.

A investigação sobre como vem sendo desenvolvidas as temáticas de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de licenciatura em Geografia e História da Faculdade da FAFIDAM/UECE revelou que as ações pensadas ainda são ínfimas considerando a demanda que se faz presente diante dos constantes casos de racismo e desconhecimento cultural acerca das heranças étnicas de indígenas e africanos no Brasil. O currículo de ambos os cursos, mesmo permitindo em vários momentos a entrada na discussão, ainda não se faz de maneira consistente e aprofundada, haja vista o atendimento de outras demandas curriculares no tempo hábil dos cursos.

No entanto, há que se considerar como valiosas as intenções e atitudes destacadas pelos professores entrevistados, com ênfase nas aberturas dadas ao debate no PIBID e em trabalhos de conclusão de curso. Além disso, os professores reconhecem a importância do debate na formação de futuros docentes, pois são eles que estarão no cotidiano da sala de aula e podem proporcionar maior abrangência na



conscientização e no diálogo sobre o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Resta-nos o desafio de refletir a formação como um processo contínuo que, nesse caso, nos direciona a pensar a proposta de educação para as relações étnico-raciais, prevista na Lei 10.639/2003, na Lei 11.645/2008 e nos documentos que se desdobram a partir destas, enquanto uma necessidade de reelaboração teórico-metodológica do ensino para a valorização da diversidade cultural; além de oportunizar a reflexão sobre a importância de discutir, no processo formativo de professores, questões negligenciadas e, às vezes, erroneamente apresentadas nos materiais didáticos.

Referências Bibliográficas

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 abri, 2018.

_____. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 abri, 2018.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CERQUEIRA, Luciano. A odisseia de um jovem negro na Universidade. **Brasil 247**, 2016. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/colunistas/geral/266434/A-odisseia-de-um-jovem-negro-na-Universidade.htm>. Acesso: 15 mar, 2018.

COLEÇÃO LEIS DO IMPÉRIO. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em: fevereiro, 2016.

_____. **Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html>. Acesso em: fevereiro, 2016.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: _____. (Org.) **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições, UFC, 2008, p. 229 - 240.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: Moreira Antônio Flávio; Candau, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **UECE aprova adesão ao Sistema ENEM/SISU/COTAS**. 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/fecli/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/457-uece-aprova-adesao-ao-sistema-enemsisucotas>. Acesso em: 20 mai, 2018.

IBGE - **PNAD Contínua 2017**: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano.html>. Acesso em: 19 mai, 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 18 mar, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 abr, 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Urquiza, A. H; BRAND, Antonio J. Relações interétnicas e educação superior indígena: O programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul. In: Ahyass Siss, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.): Aguilera Urquiza... [et al.]. **Negros, indígenas e a educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010, p. 103 – 125.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajatória e perspectivas do Movimento Negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**. São Paulo/SP. Ano 26, V.1, n. 34 p. 125 - 140 Jan-Jun/2010. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/314/297>. Acesso em: 22 abr, 2018.

SALES, Robson. IBGE: Acesso de negros à universidade cresce; maioria ainda é branca. **Jornal Valor Econômico**, 2015. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4342534/ibge-acesso-de-negros-universidade-cresce-maioria-ainda-e-branca>. Acesso em: 10 mai, 2018.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de. Diálogos sobre a questão étnico-racial na formação de professores. In: ____ (Org.) **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições, UFC, 2008, p. 54 – 74.