



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIAS E METODOLOGIAS

SERES E SABERES PLURAIS: O DEBATE ÉTNICO-RACIAL E A FORMAÇÃO
DOCENTE EM HISTÓRIA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(2019-2024)

LARISSA DANIELE MONTEIRO LACERDA

CAJAZEIRAS-PB
2024

LARISSA DANIELE MONTEIRO LACERDA

SERES E SABERES PLURAIS: O DEBATE ÉTNICO-RACIAL E A FORMAÇÃO
DOCENTE EM HISTÓRIA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(2019-2024)

Artigo apresentado como requisito para obtenção do grau de especialista no Curso de Pós-Graduação “Especialização em Ensino de História: teorias e metodologias”, da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosemere Olímpio de Santana.

CAJAZEIRAS-PB
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

L131s Lacerda, Larissa Daniele Monteiro.
Seres e saberes plurais: o debate étnico-racial e a formação docente em História no Centro de Formação de Professores (2019-2024) / Larissa Daniele Monteiro Lacerda. – Cajazeiras, 2024.
33f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana.
Artigo (Especialização em Ensino de História: Teorias e Metodologias) UFCG/CFP, 2024.

1. Formação docente em História. 2. Ensino Superior - Cajazeiras - Município - Paraíba. 3. Debate étnico - Racial. 4. Movimento negro – Olhar discente. 5. Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande - Cajazeiras - Paraíba. I. Santana, Rosemere Olímpio de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

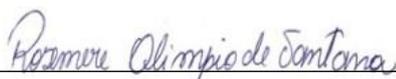
CDU - 377.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

LARISSA DANIELE MONTEIRO LACERDA

SERES E SABERES PLURAIS: O DEBATE ÉTNICO-RACIAL E A FORMAÇÃO
DOCENTE EM HISTÓRIA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(2019-2024)

Artigo apresentado como requisito para obtenção do grau de especialista no Curso de Pós-Graduação “Especialização em Ensino de História: teorias e metodologias”, da Universidade Federal de Campina Grande, e aprovado pela banca examinadora:



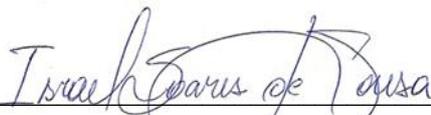
Prof.^a Dr.^a Rosemere Olímpio de Santana (UFCG/CFP)
Orientadora

Documento assinado digitalmente



FRANCISCO FIRMINO SALES NETO
Data: 21/10/2024 16:22:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Firmino Sales Neto (UFCG/CFP)
1º Examinador



Prof. Dr. Israel Soares de Sousa (UFCG/CFP)
2º Examinador

11 de outubro de 2004

RESUMO

Vivemos em uma sociedade plural que, historicamente, tentou e ainda tenta silenciar o “outro” – todo aquele que foge ao padrão eurocêntrico, em especial os povos negro e indígena –, negando sua existência e importância sociopolítica e cultural. Resistente, o “outro” luta pelo reconhecimento e valorização de sua presença e influência em nossa História. São resultados disso a criação de instrumentos legais que buscam coibir e punir quaisquer tipos de racismo, como a Lei 7.716/89, e de combatê-lo por meio da formação intelectual e cidadã, como a Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica, e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que por sua vez estenderam aos cursos de licenciatura o compromisso de contribuir com o debate étnico-racial. É aqui que situamos o nosso trabalho, na realização do debate étnico-racial no ensino superior. Por meio do estudo de dados coletados no Projeto Político do Curso de História do Centro de Formação de Professores (CFP) e levantados a partir de uma pesquisa realizada com graduandos do referido curso, o presente trabalho tem por objetivo analisar o debate étnico-racial no processo formativo do professor de História graduado no CFP entre os anos de 2019 e 2024.

Palavras-chave: Debate étnico-racial; História; Formação de Professores; CFP.

Sumário

Introdução.....	7
A escola, o movimento negro e as mudanças educacionais no Brasil.....	9
O curso de História no Centro de Formação de Professores	12
O Projeto Político do Curso de História do CFP	13
O debate étnico-racial no PPC de História do CFP	15
O debate étnico-racial no curso de História do CFP a partir do olhar discente.....	19
Conclusão	31
Bibliografia.....	32

Introdução

Iniciei minha docência no ano de 2022, após a conclusão de um mestrado. Recém-formada, pronta para exercer minha profissão de forma crítica e criativa, passei a atuar como professora de História nos últimos anos do ensino fundamental da rede pública de ensino. Em sala, me deparei com casos de alfabetização inconclusa, alunos neurodivergentes que demandavam adaptações na abordagem de ensino e avaliação, apatia pelos estudos em decorrência da desestrutura ou ausência familiar, desrespeito, violência, dificuldade em compreender e elaborar um pensamento crítico, bullying e racismo. Não demorei a perceber que esse era um problema estrutural e maior que eu e minha prática docente. Ao invés de me culpar por não conseguir modificá-lo e ficar paralisada diante tamanho desafio, me comprometi em fazer o que era possível dentro de tal contexto.

Trabalhando com alunos majoritariamente pardos e pretos, advindos da classe baixa e média baixa, me vi imersa em uma realidade permeada por questões raciais e pelo desafio/necessidade de superá-las. Presenciei ações e opiniões racistas tanto de alunos quanto de profissionais; identifiquei desconhecimento e silenciamento sobre a história, cultura, resistência e personalidades negras apesar da lei 10.639/03, responsável pela obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica; notei que, exceto por raras ocasiões, prevalecia a ausência de atividades, projetos ou eventos que valorizassem a temática étnico-racial.

Compreendi que ali seria o meu campo de batalha, pois acredito que tenho um compromisso político com esse debate. Mas para isso eu precisava – e ainda preciso – de um aporte metodológico e teórico robusto, por essa razão passei a questionar a minha própria formação intelectual, as referências teóricas que adotava e meu conhecimento sobre a história do povo negro. Percebi que precisava me reinventar – e continuo tendo que –, conhecer novos seres e saberes, aprender a ensinar o valor da diversidade e da necessidade do respeito, promover atividades que valorizam a pluralidade cultural e me especializar no ensino de História.

Foi a partir desse movimento reflexivo que me distanciei de uma trajetória de pesquisa sobre a colonização do sertão e me aproximei do debate étnico-racial no ensino de História. Destaco que as leituras decoloniais foram – e ainda são – fundamentais para a minha compreensão sobre o tema. Embora autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” não sejam aqui mencionados diretamente, é a partir de

suas proposições que pensamos a necessidade de superar o colonialismo moderno – em forma de colonialidade¹ – que prevalece em nosso processo formativo, de produção de conhecimento e na forma como nos relacionamos com o “outro”.

Historicamente, prevaleceu a imposição de um modo de conhecimento eurocêntrico por meio da negação de outras formas de saberes produzidas por não-europeus que foram reduzidos, intelectual e historicamente, à condição de primitivos e irracionais por pertencerem a outra raça – em outras palavras, uma colonialidade do saber.² Enquanto “consolidou a ideia de que a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançado no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie”³, a colonialidade do saber invisibilizou, negou, folclorizou e estereotipou os saberes de outros povos, produzindo assim um racismo epistêmico. Consciente de todo esse processo, me alio com a construção de alternativas ao projeto eurocêntrico de civilização e suas propostas epistêmicas, desprendendo-se dos saberes e valores que servem ao domínio e a inferiorização do “outro”.⁴

O presente trabalho, que objetiva analisar o debate étnico-racial no processo formativo do professor de História graduado no Centro de Formação de Professores (CFP), nasceu de uma proposta de pesquisa que submeti, em fins de 2022 e início de 2023, ao processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do CFP, na Universidade Federal de Campina Grande, local onde me graduei. Inicialmente, junto a minha orientadora, nosso interesse concentrava-se na perspectiva epistemológica adotada pelo currículo de alguns componentes do curso de História, o objetivo era identificar como o debate étnico-racial tem sido trabalhado, mas ao longo do tempo a pesquisa foi ganhando outras formas. Percebemos que antes de estudar a perspectiva

¹ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118. MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 193-238.

² QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social... *Op. cit.*

³ *Idem.*

⁴ OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021. MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Trad. Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

epistemológica adotada era preciso entender se o debate étnico-racial efetivamente existia durante o processo formativo.

Para isso, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular responsável pela estrutura da formação docente no curso de licenciatura em História do CFP. A escolha por esse documento está baseada na sua importância – uma vez que ele expressa o modo como essa formação é concebida⁵ – e no fato de que foi a partir dele que o debate étnico-racial passou a ser incorporado oficialmente no currículo do referido curso. Por meio dele, reconhecemos a importância e o contexto de construção desse PPC, os componentes curriculares nele presentes e a sua relação com o debate étnico-racial.

Cientes de que a análise do PPC por si só demonstra um cenário de expectativas e buscamos compreender o cenário atual, nos propomos a confrontar as informações documentais e os dados referentes à prática dessa matriz curricular. Para esse fim, elaboramos um questionário e o disponibilizamos a todos os discentes do curso que estão alocados entre o 4º período – metade da formação, para o caso dos alunos que cursam no turno matutino – e a conclusão da graduação. Nele, anonimamente, os graduandos responderam a respeito da existência e do nível de profundidade do debate étnico-racial no curso de formação de professores de História do CFP.

No que diz respeito ao recorte temporal, estabelecemos 2019 como início, pois é nesse momento que o PPC acima mencionado completa 10 anos de vigência, e 2024 como término, por ser o ano em que ocorre a conclusão do período 2023.2, fase de previsão para o encerramento da graduação dos alunos ingressos em 2019 no curso noturno, que dura cinco anos.

Os resultados que aqui serão apresentados nasceram da minha inquietação enquanto jovem docente, da realidade escolar na qual estive – e estou – inserida e do meu desejo de praticar uma educação libertadora e antirracista. Com o apoio da minha orientadora, elaboramos um trabalho que, inicialmente, discute sobre a escola e o debate étnico-racial, e, por fim, apresenta ao leitor o curso de História do CFP e como o seu processo formativo tem contribuído para a efetivação desse debate.

A escola, o movimento negro e as mudanças educacionais no Brasil

⁵ MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Ambiente de diversidade – estética, religiosa, sexual, de gênero, racial, econômica... –, a escola é o primeiro lugar que coloca a criança em contato com o “outro”, aquele que é diferente das referências que ela tem até então. Indiscutivelmente esse encontro enriquece a construção da identidade do “eu”, mas ele não ocorre sem que haja conflitos. Embora esse estranhamento seja identificado no cotidiano escolar e saibamos da necessidade de elaborar resoluções para o problema, a escola ainda é um espaço de violência contra o “outro”. Podemos citar como exemplo o dado levantado pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC): a escola está no topo da lista de locais em que os brasileiros mais sofrem racismo.⁶

Historicamente o Brasil é um país racista e suas escolas “um microcosmo que reproduz[em] o ambiente em que vivemos na sociedade como um todo”.⁷ Por essa razão, não é de hoje que se questiona sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades raciais. Embora desde a Abolição da escravidão (1888) a escola tenha sido valorizada pelo povo negro como veículo de ascensão social e condição necessária à superação da exclusão sociorracial, prevaleceu – e ainda prevalece – no sistema de ensino uma educação formal de embranquecimento cultural.⁸ À vista disso, desde os anos 50 do século XX, os movimentos sociais negros (e intelectuais negros militantes) reivindicam ao Estado mudanças no campo educacional.⁹ Entre as suas primeiras reivindicações estavam: o fim da veiculação de ideias racistas nas escolas, melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.¹⁰

O movimento negro alcançou algumas conquistas a partir dos anos 90, após muita pressão e articulação com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira.¹¹ Desde esse período, diversos governos estaduais e municipais começaram a reformular

⁶ G1. Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. **G1**, Rio de Janeiro, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>.

⁷ *Idem*.

⁸ FERNANDES, 1951; QUILOMBO, 2003 *apud* SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁹ *Idem*; GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

¹⁰ SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro... *Op. cit.*

¹¹ *Idem*.

as normas que regulavam os seus sistemas de ensino, com o objetivo de proibir a adoção de livros didáticos que disseminassem discriminação ou preconceito – como ocorreu em Salvador e Belo Horizonte –, de promover uma educação igualitária e livre de estereótipos – em Teresina e no Rio de Janeiro – e de incluir na disciplina de História o ensino sobre a “raça negra” – em Belém, Porto Alegre, Aracajú e Brasília.¹²

A maior das conquistas veio em 9 de janeiro de 2003 com a sanção da Lei 10.639¹³, instrumento legislativo que alterou as Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (nº 9.394/96) e tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica de todo o território nacional. Seu objetivo é garantir a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros, ações que exigem mudanças estruturais, conceituais, epistemológicas e políticas.¹⁴ Dessa forma, ela nos convida a uma discussão que “incorpora as concepções sobre diferença e diversidade e, sobretudo, os princípios que pautam uma educação fundada na inclusão e defesa da democracia”.¹⁵

Embora a lei 10.639/03 não faça referência à necessidade de reformulação dos programas de ensino nos cursos universitários de formação de professores¹⁶, ela influenciou a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que trazem normativas para a implementação dessa lei também no ensino superior. Assim como a escola, a universidade tem papel fundamental no debate étnico-racial, especialmente por ser um *lócus* privilegiado de construção do conhecimento crítico, da ciência, de tecnologias e de instrumentos científicos capazes de transformar a sociedade.¹⁷

¹² SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro... *Op. cit.*

¹³ É importante ressaltar que o referido instrumento legal passou por alterações em 2008 com a sanção da Lei nº 11.645, que determinou a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no ensino básico. Cf.: BRASIL. Lei nº 11.645, 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de mar. de 2008.

¹⁴ GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

¹⁵ COELHO, Mauro Cêzar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.

¹⁶ SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro... *Op. cit.*

¹⁷ SOARES, Maria Raimunda Penha; SILVA, Rebeca Ribeiro da. Educação antirracista nas universidades públicas: novos sujeitos, velhas estruturas e demandas além das cotas. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 179-200, mai./ago. 2021.

É importante e necessário que os currículos universitários estejam em sintonia com a realidade sociopolítica alvo de sua transformação, principalmente quando falamos sobre cursos de licenciatura, espaços que podem e devem servir à formação de profissionais críticos à perspectiva unilateral do *ser/saber* – que ainda predomina nos currículos – e dotados das “competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar”.¹⁸

Aprovada em 2004, as DCNERER estabeleceram orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação. Sua meta é promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes numa sociedade multicultural e pluriétnica como o Brasil.¹⁹ Para isso, exigisse estratégias que viabilizem a efetivação da lei como a adoção de conteúdos, valores e atitudes que condizem com as DCNERER, a produção de materiais bibliográficos e didáticos sobre o tema, a elaboração de planos pedagógicos e projetos de ensino a partir do diálogo com diferentes grupos étnicos, o incentivo à pesquisas que valorizam o protagonismo negro e indígena, bem como a atuação de professores comprometidos com a luta antirracista.

À nível de ensino superior, em especial nos cursos de História, a Lei 10.639/03 e as DCNERER influenciaram a criação de grupos de estudos e pesquisas sobre a temática étnico-racial, a adoção de novas epistemes, mudança na perspectiva analítica vigente e a inclusão de novas disciplinas no curricular formativo, como História Indígena e da África. Assim como em todo o cenário nacional, o curso de História do CFP também passou por modificações a fim de atender as referidas exigências legais.

O curso de História no Centro de Formação de Professores

O primeiro curso superior em História no estado da Paraíba foi criado em 1952 na então Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI) – o mesmo passou a pertencer à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apenas em 1955, ano em que essa instituição foi criada.²⁰ Duas décadas depois, o alto sertão paraibano também recebeu um curso de

¹⁸ COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03... *Op. cit.* p. 11

¹⁹ BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui 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, 17 de jun. de 2004.

²⁰ BEZERRA, Francisco Chaves. **O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. 138 f.

“Licenciatura Plena em História”. Inicialmente, essa graduação foi ofertada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), mas em 1979 foi federalizada e passou a pertencer à UFPB, integrando o quadro de cursos superiores do *Campus V* (o Centro de Formação de Professores – CFP), à época recém-criado com o objetivo de expandir o ensino superior no estado.²¹

Com a Lei 10.419, sancionada no ano de 2002, a UFPB foi desmembrada e uma nova instituição foi criada, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nesse novo cenário, a graduação em História sofreu mais uma mudança, passando a pertencer agora à nova universidade. Independente da instituição a qual pertencia, o curso de História que encontramos no alto sertão paraibano, localizado mais precisamente em Cajazeiras, desde sempre se dedicou à formação de professores com o objetivo de suprir a necessidade de profissionais para a rede de ensino pública e privada não apenas da cidade que sedia a graduação, mas de todo o território nacional, visto que atualmente recebe estudantes de diferentes estados do país.

Para pensarmos a respeito do perfil docente que o referido curso forma e envia às escolas, precisamos considerar toda a sua estrutura curricular expressa no Projeto Político do Curso (PPC) de História do CFP, um documento elaborado em 2008 e que entrou em vigência no ano de 2009. Até esse ano, o curso adotava uma estrutura curricular herdada da graduação que a FAFIC ofertava, pois à época da criação da graduação em História na UFPB não se exigia a elaboração de um PPC.

O Projeto Político do Curso de História do CFP

Compreendido como o “currículo do curso” de graduação e pós-graduação, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento importantíssimo para compreendermos a formação intelectual e profissional brasileira. Por trata-se de um currículo, instrumento que seleciona e organiza os conteúdos a serem aprendidos e, conseqüentemente, regula a prática docente e o conhecimento adquirido²², o PPC constrói uma possibilidade de projeto educacional dentre tantas alternativas possíveis, por isso

²¹ As informações para o referido histórico podem ser encontradas no PPC do curso e no site institucional da FAFIC (atual Faculdade Católica da Paraíba). Cf.: **PPC de Licenciatura em História do CFP**, UFCG, 2008, p. 14. Disponível em: <https://cfp.ufcg.edu.br/portal/index.php/unidades-academicas/uacs>; **Nossa História**, Faculdade Católica da Paraíba. Disponível em: <https://catolicapb.com.br/nossa-historia/>.

²² SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

mesmo não é algo neutro, mas um mecanismo de poder e espaço de disputas, cujas decisões sobre o que se deve adotar e o que será deixado de lado expressam os interesses, valores e preferências de quem participa de sua elaboração.

Elaborado de forma independente pelas instituições de ensino superior, o PPC reúne o conjunto de componentes curriculares que transmitem os conhecimentos necessários para a formação de um profissional e, conseqüentemente, indica o modo como essa formação é concebida.²³ É por meio dele que identificamos a expectativa do perfil profissional que a instituição se compromete em formar ao longo da graduação. Evidentemente, o PPC é uma bússola norteadora e não necessariamente um determinante, visto que a formação está atrelada às mais variadas condições sociais, políticas e econômicas dos graduandos, por essa razão, não é possível precisar que todos os discentes formados sob ele cumprem a “cartilha do PPC”.

Matriz curricular responsável pela estrutura da formação docente no curso de licenciatura em História do CFP, o PPC aqui analisado foi elaborado em 2008 – e entrou em vigor em 2009 –, após a realização de debates entre professores e alunos durante a segunda metade dos anos 1990 e a primeira metade dos anos 2000.²⁴ Sob a justificativa de que o modelo em vigência encontrava-se esgotado, os docentes tinham o intuito de superar aquela estrutura curricular herdada do curso de História da FAFIC em 1979. Em consonância com o cenário nacional²⁵, o currículo adotado pelo CFP privilegiava a dicotomia entre teoria e prática, bem como bacharelado e licenciatura, e a concepção de uma História eurocêntrica e positivista.²⁶ De acordo com o PPC,

[...] o Curso de História do Centro de Formação de Professores se identificou claramente com uma “concepção de história positivista”, expressa pela ausência da reflexão do fazer histórico, em que o historiador é um mero reprodutor de fatos ocorridos num passado muito distante. Além disto, o currículo traz uma concepção de história linear, cronológica e centrada exclusivamente na história ocidental.²⁷

²³ MASETTO, Marcos Tarcísio. Competência pedagógica do professor universitário... *Op. cit.*; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico... *Op. cit.*

²⁴ PPC de Licenciatura em História do CFP... *Op. cit.* p. 8.

²⁵ CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, pp. 167-186, 2013.

²⁶ FORTUNATO, M. Lucinete; SOUSA, Josefa E. B. de. Formação docente no CFP/UFMG: produção e socialização de conhecimento histórico num contexto de mudanças. **Revista Paraibana de História**, ano I, n. 1, pp. 85-105, 2014. DANTAS, Denis Gonçalves. **O perfil teórico-temático do projeto pedagógico do curso de licenciatura em História do CFP/UFMG e sua influência na formação e atuação dos licenciados (2016-2020)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2023. 100f.

²⁷ PPC de Licenciatura em História do CFP... *Op. cit.* p. 4.

A partir do exposto, é perceptível que há o reconhecimento de que as perspectivas adotadas pela então estrutura curricular limitavam a formação intelectual e profissional dos graduandos, necessitando assim de uma modificação. Por essa razão, a fim de encaminhar ao mercado de trabalho “um profissional plenamente qualificado para o trabalho docente [... e] que assuma uma postura investigativa do conhecimento histórico ao fazer pesquisa”²⁸, o novo PPC busca “modificar uma estrutura de formação profissional ultrapassada [... e] instituir um curso de graduação mais amplo”.²⁹

Além das mudanças nas perspectivas formativas, o novo PPC busca se adequar ao escopo legislativo lançado até aquele momento pelo Ministério da Educação e Cultura. Mencionamos aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), a Lei 11.645/2008 (que alterou a de nº 10.639/03), responsável pela obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004.

Uma vez reconhecida a importância e o contexto de construção do PPC de História do CFP, nos detivemos à análise dos componentes curriculares nele presentes e da sua relação com o debate étnico-racial.

O debate étnico-racial no PPC de História do CFP

De acordo com o documento, o curso em questão dispõe de um total de 71 componentes, sendo necessária a matrícula e aprovação dos graduandos em pelo menos 43 deles – 39 de caráter obrigatório e 4 optativo – para a integralização do curso. Desse número total não há nenhum que se encarregue exclusivamente sobre o tema étnico-racial, mas, conforme a primeira nota de rodapé do PPC,

as discussões sobre a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional compreenderão conteúdos diluídos nas disciplinas de História do Brasil I, II, III, IV e V conforme indicam os objetivos apresentados no ementário de cada disciplina. Além disso, a temática indígena brasileira aparecerá nestas disciplinas, conforme lei nº 11645/2008.³⁰

²⁸ PPC de Licenciatura em História do CFP... *Op. cit.* p. 28.

²⁹ *Idem.* p. 3.

³⁰ *Idem.*

Incluindo os componentes de História do Brasil, a partir da leitura dos ementários nos foi possível perceber que o debate étnico-racial é objeto de análise de pelo menos 9 componentes curriculares, sendo 7 de caráter obrigatório e 2 optativo – vale ressaltar que dos 71 componentes previstos, 14 estão com o *status* de “ementa aberta sob responsabilidade de professor proponente”. Na tabela abaixo indicamos quais são os componentes, o caráter de cada um deles e suas respectivas ementas.

Tabela 1 – Componentes curriculares em que o debate étnico-racial é objeto de análise

Componentes curriculares	Caráter	Ementa
História da América I	Obrigatório	“Compreender as civilizações americanas antes da chegada dos europeus e após o encontro.”
História do Brasil I	Obrigatório	“Analisar os primórdios da ocupação da terra brasileira, principalmente, o que concerne [...] à exploração da mão-de-obra escrava (índia e/ou negra) e a contribuição dos negros e índios na formação cultural, econômica, social e política brasileira.”
História do Brasil II	Obrigatório	“Analisar o processo de formação do estado brasileiro e suas contradições sociais advindas do questionamento da escravidão negra e da participação indígena neste processo.”
História do Brasil III	Obrigatório	“Discutir a inserção dos negros libertos e indígenas na sociedade brasileira da primeira república. Orientar pesquisas em fontes impressas sobre a questão negra/indígena no Brasil e no Nordeste.”
História do Brasil IV	Obrigatório	“Discutir a participação indígena e mestiça na problemática do período [1930-1964].”
História do Brasil V	Obrigatório	“Compreender a nova sociedade brasileira advinda desse processo de abertura [política na década de 80] e a emergência das comunidades ‘não brancas’ neste processo.”
Tópicos Especiais em História da África	Obrigatório	“Analisar as interconexões sociais, políticas, econômicas e culturais entre América, Europa e África.”
Cultura Brasileira	Optativo	“[Analisar] a miscigenação das etnias indígenas, africana e lusitana como fator determinante da gênese do povo brasileiro.”

Fundamentos do Pensamento Antropológico	Optativo	“[Analisar a] questão étnica e questão de gênero.”
---	----------	--

Fonte: **PPC de Licenciatura em História do CFP**, UFCG, 2008, p. 43, 48-52, 68, 90, 64-65.

Se excluirmos do total de 71 componentes os 14 com ementas não definidas, podemos afirmar que de 57, apenas 9 lidam diretamente com o tema, sendo que apenas 8 delas foram ofertadas entre os anos de 2019 a 2024 – Fundamentos do Pensamento Antropológico não aparece em nenhum dos documentos de Turmas Ofertadas.³¹ Se faz importante destacar ainda que embora o debate étnico-racial não seja explicitamente mencionado como objeto de análise de componentes como “História da Paraíba I” e “Historiografia Brasileira I”, a discussão sobre o tema se faz indispensável para o andamento formativo, visto que no primeiro caso objetiva-se analisar “a Paraíba antes da ocupação portuguesa” e no segundo o foco é “a escrita da história do Brasil ‘nos’ e ‘sobre os’ seiscentos, setecentos e oitocentos”. Em ambos os casos, as questões étnicas inevitavelmente surgirão como pano de fundo para os acontecimentos ocorridos nos períodos em questão.

Como destacado anteriormente, o PPC é uma bússola norteadora e não necessariamente um determinante. Dessa forma, consideramos também a possibilidade de que o debate étnico-racial tenha sido abordado por iniciativa individual de algum docente em componentes não mencionados. É o caso, por exemplo, dos componentes curriculares com ementas em aberto. Uma vez que a discussão e a referência teórica a ser adotadas ficam a critério do docente, nesses casos há a possibilidade de que o debate étnico-racial ocorra sem que o PPC o oriente a isso. Apontamos como exemplo os componentes optativos que a professora Rosemere Santana – orientadora do presente trabalho – já ministrou:

Tabela 2: Optativas com ementas que incluem o debate étnico-racial

Componente Curricular	Ano	Ementa
Fundamentos e Questões em Educação	2019	As discussões em torno das filosofias da diferença e sua influência na educação. O conceito de alteridade e de suas múltiplas

³¹ Trata-se da relação de componentes curriculares ofertados entre os anos de 2019 e 2024 disponibilizada pela coordenação do curso.

		linguagens produzidas a partir de lugares permeados pelas relações de poder e como essas se expressam nos currículos [...].
Ensino de História entre os temas sensíveis	2022	[...] O currículo de história e as demandas sociais de grupos identitários.

Fonte: informações cedidas pela própria docente.

Considerando ainda que a formação docente ocorre para além da sala de aula, ressaltamos também a existência de outras atividades acadêmicas que privilegiam o tema, a exemplo do Congresso Nacional de Negritude. Iniciado como seminário, em 2023, por iniciativa dos discente da própria licenciatura em História, o congresso busca discutir “de modo acadêmico e científico questões concernentes a um ensino antirracista e ao enfrentamento do racismo”.³²

É perceptível que o PPC aqui analisado dedica pouco espaço para debate étnico-racial – e para o ensino também, tema que não é foco em nossa pesquisa, mas é um dado que foi percebido ao longo da análise. Esses são resultados importantes de serem levantados e analisados criticamente, pois estamos lidando com um documento que traça a identidade do profissional que o curso de História entregará à sociedade. É real e urgente a necessidade de rompermos com o processo de retroalimentação, silenciamento e inferiorização do “outro”, principalmente no campo do ensino, e para isso se faz necessário professores capazes de debater e valorizar a diversidade étnico-racial em seu cotidiano escolar, logo, precisamos questionar e modificar – se necessário for – os saberes curriculares que os formam.

Cientes de que a análise do PPC por si só demonstra fragilidades e a fim de compreender o cenário atual, nos propomos a confrontar as informações documentais e os dados referentes à prática dessa matriz curricular. Para isso, elaboramos um questionário online (via Google Forms) e o disponibilizamos a todos os discentes do curso que estão alocados entre o 4º período e a conclusão da graduação. Anonimamente, 34 graduandos responderam questionamentos a respeito da sua faixa etária, identificação racial, situação socioeconômica, naturalidade, aspectos relacionados ao curso – ano de ingresso, período em que está matriculado, turno... – e ao debate étnico-racial na graduação. Os resultados da referida pesquisa são apresentados no tópico a seguir.

³² O trecho foi retirado da publicação de divulgação no perfil do Congresso de Negritude no Instagram. Cf.: <https://www.instagram.com/p/CpGTnCZvMkX/?igsh=MXI5NWNzdXl5M3pzMw>.

O debate étnico-racial no curso de História do CFP a partir do olhar discente

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que a nossa expectativa era de que um número maior de discentes participaria da pesquisa, visto que contamos com o apoio institucional para encaminhá-la ao público alvo. Infelizmente, isso não ocorreu, mas não nos impediu de levarmos adiante nossa análise, tanto em respeito àqueles que se disponibilizaram quanto em relação à importância da presente pesquisa. Por essa razão, embora os resultados apresentados a partir daqui sejam incipientes, eles são significativos para um panorama inicial sobre o curso de História do CFP e o debate étnico-racial.

Os primeiros resultados a serem considerados são aqueles relacionados ao perfil dos respondentes. A partir dos dados levantados é possível perceber que o público em questão é composto em sua maioria por jovens entre 20 e 22 anos (gráfico 1). Com exceção de um pequeno número de estudantes advindos do Rio Grande do Norte, o público ouvido é majoritariamente natural da Paraíba e do Ceará, um cenário já expectável visto que o CFP se localiza em Cajazeiras, uma cidade paraibana que fica a poucos quilômetros do Ceará (gráfico 2).

Gráfico 1 – Faixa etária dos discentes

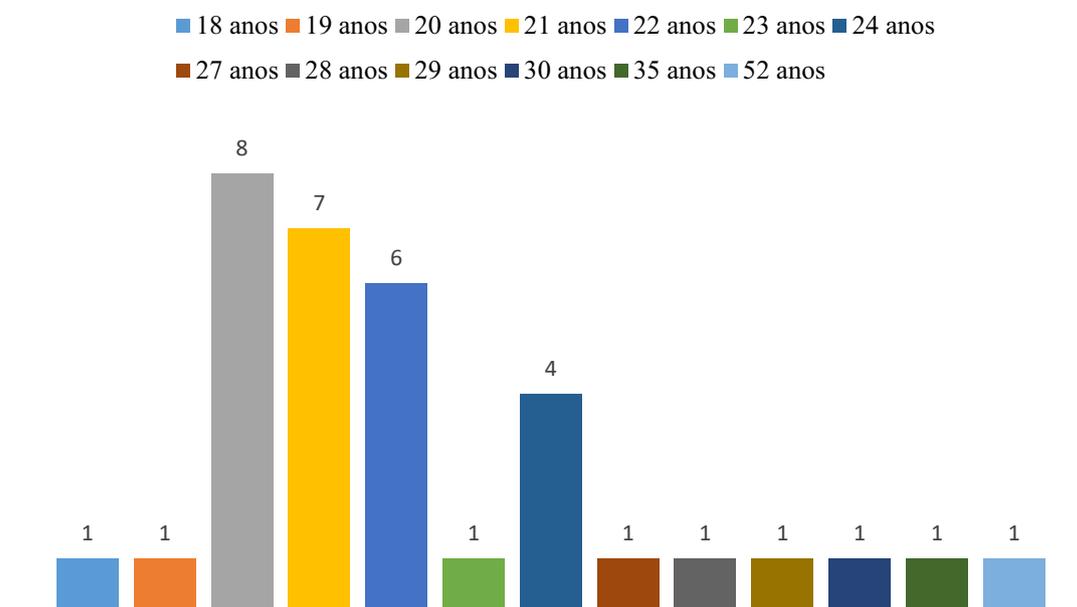
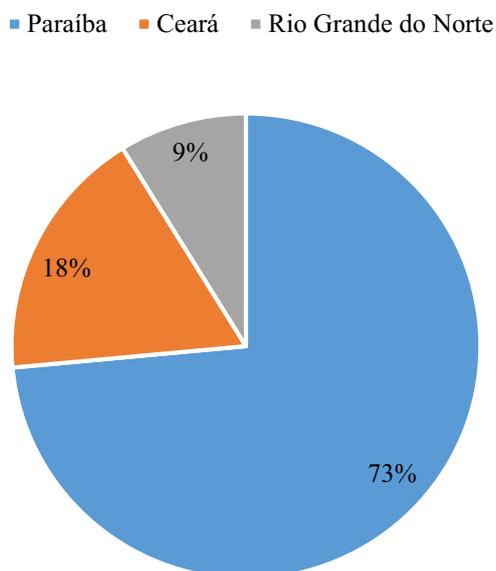


Gráfico 2 – Naturalidade dos discentes



No quesito identificação racial, destacam-se pardos, em primeiro lugar, e pretos (gráfico 3). Já no que diz respeito ao perfil socioeconômico, o público respondente é majoritariamente de classe baixa e média baixa (gráfico 4), dado que explica o alto índice (53%) de graduandos que conciliam estudo e trabalho – os demais 47% se dedicam exclusivamente aos estudos. É importante ressaltar que, à nível nacional, “tem-se percebido que a maioria dos que escolhem cursar história é de jovens pobres”³³, logo, é perceptível a conformidade do resultado aqui levantado e a realidade atual da formação de professores de História no Brasil.

³³ CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil... *Op. cit.* p. 180.

Gráfico 3 – Autoidentificação racial dos discentes

■ Preto ■ Pardo ■ Branco ■ Amarelo ■ Indígena ■ Não sei

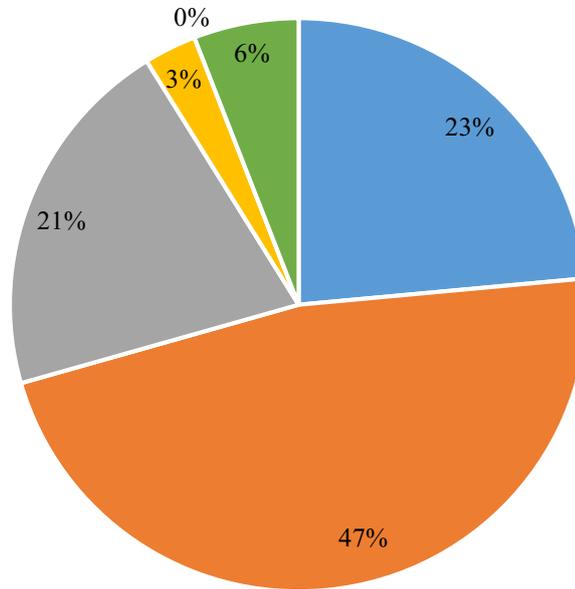
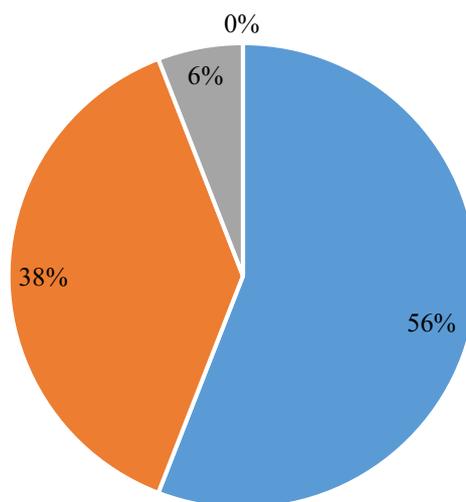


Gráfico 4 – Perfil socioeconômico dos discentes

■ Classe baixa ■ Classe média baixa ■ Classe média ■ Classe alta



Do total de 34 respondentes, a maioria que respondeu ao questionário é graduando recém ingresso (gráfico 5), por isso ainda estão nos períodos iniciais (gráfico 6), e encontram-se matriculados no curso noturno – 65%, enquanto 35% são do diurno. Especialmente no que diz respeito ao quesito turno de estudos, acreditamos que seus resultados se atrelam aos números referentes ao quesito estudo/trabalho, pois muitos discentes optam pelo curso noturno para conseguir conciliar estudo e trabalho.

Gráfico 5 – Ano de ingresso dos discentes no curso de História

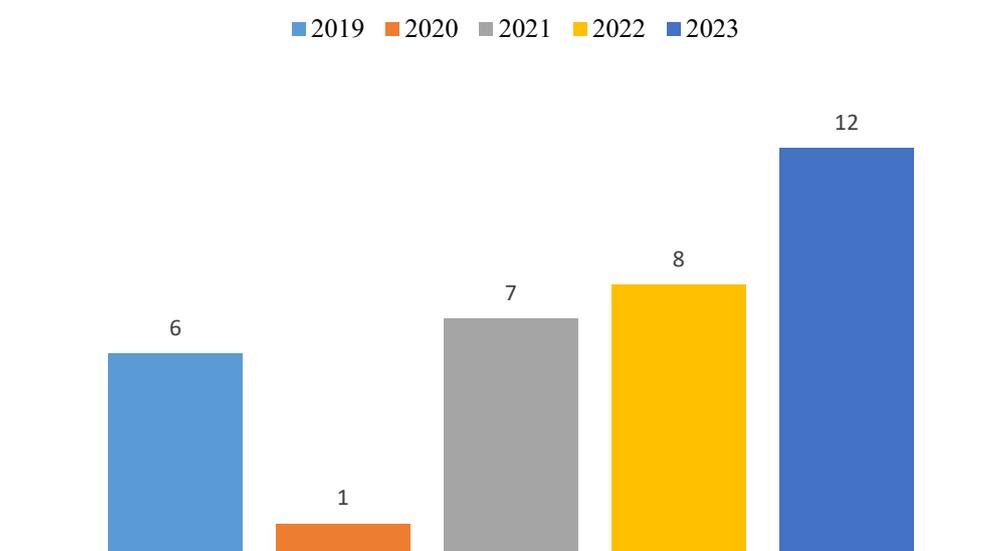
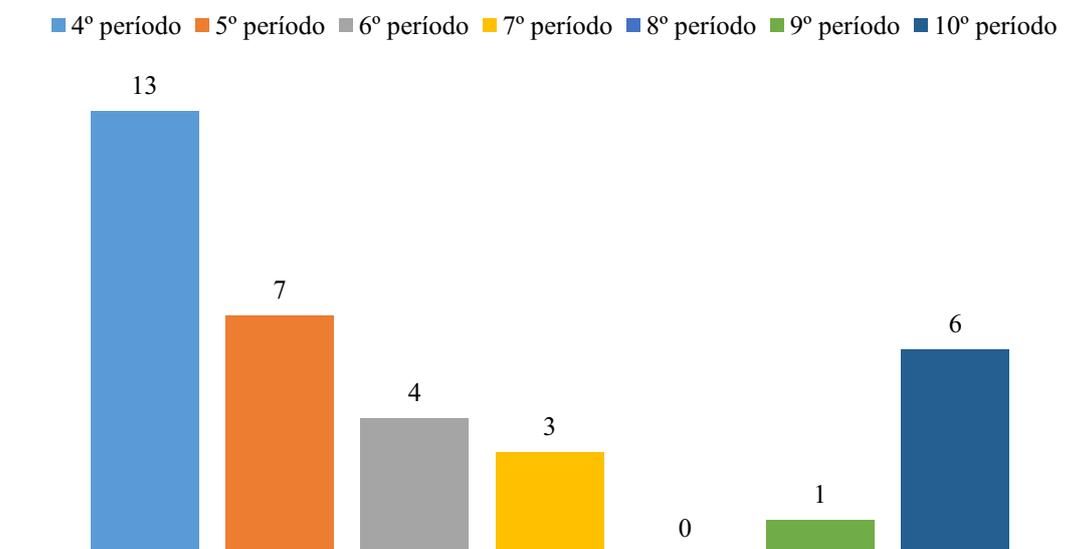


Gráfico 6 – Período do curso dos discentes



Ressaltamos que a nossa expectativa era de que principalmente os alunos em fase de conclusão respondessem ao questionário, pois assim teríamos uma visão mais ampla sobre o processo formativo. Ao contrário do esperado, apenas 6 graduandos em final de formação responderam.

De forma geral, o público que contribuiu para a presente pesquisa é formado majoritariamente por jovens paraibanos pardos e pretos, de classe baixa e média baixa, recém ingressos no curso de História do CFP e que conciliam os estudos com o trabalho. O perfil em questão é significativo e acreditamos estar relacionado aos resultados que expressaremos a seguir.

Superadas as questões de caráter socioeconômico e estudantil, passamos a questionar se os respondentes “acredita[m] que o debate étnico-racial é importante para sua formação docente?”. Exceto por um discente que respondeu “não”, todos os demais (33) assinalaram “sim”. Acreditamos que a resposta “não” ocorreu por engano, pois na pergunta seguinte, que solicitava uma justificativa para o que havia sido assinalado anteriormente, ele afirma que esse debate é “de suma importância”.

Para a pergunta em questão, recebemos variadas respostas: “para saber respeitar melhor as diferenças dos outros, religião, espaço social, o tipo de linguagem e crenças. E entender as diferenças entre cada grupo” (graduando do 4º período); “a diversidade de etnias e raças existe e precisa ser debatida. Principalmente em um meio como o nosso, de educadores, que irão ter contato com crianças, jovens e adultos de variadas etnias e raças” (5º período); “discutindo sobre o devido tema, nos tornamos ricos em ética e respeito ao próximo” (4º período); “o debate é essencial, visto que o Brasil é um país majoritariamente negro” (10º período); “debater sobre relações étnico-racial é importante para compreensão da realidade” (5º período); “a composição da formação de nossa sociedade é múltipla e é importante que tenhamos formação e consciência desse processo” (5º período); “a educação que aborda questões étnico-raciais contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, ter professores bem informados auxilia para que no futuro cenas de discriminação não aconteçam” (4º período);

a educação étnico-racial é de suma importância para a nossa formação docente, principalmente em função do espaço público da escola, que recebe estudantes de diversos grupos sociais, onde muitas vezes a presença de grupos tão heterogêneos pode resultar em casos de racismos, e, por isso, precisamos estar preparados para enfrentar isso na sala de aula. Também vale destacar que a sala de aula é um espaço que nós, enquanto docentes da educação básica, devemos utilizar como uma

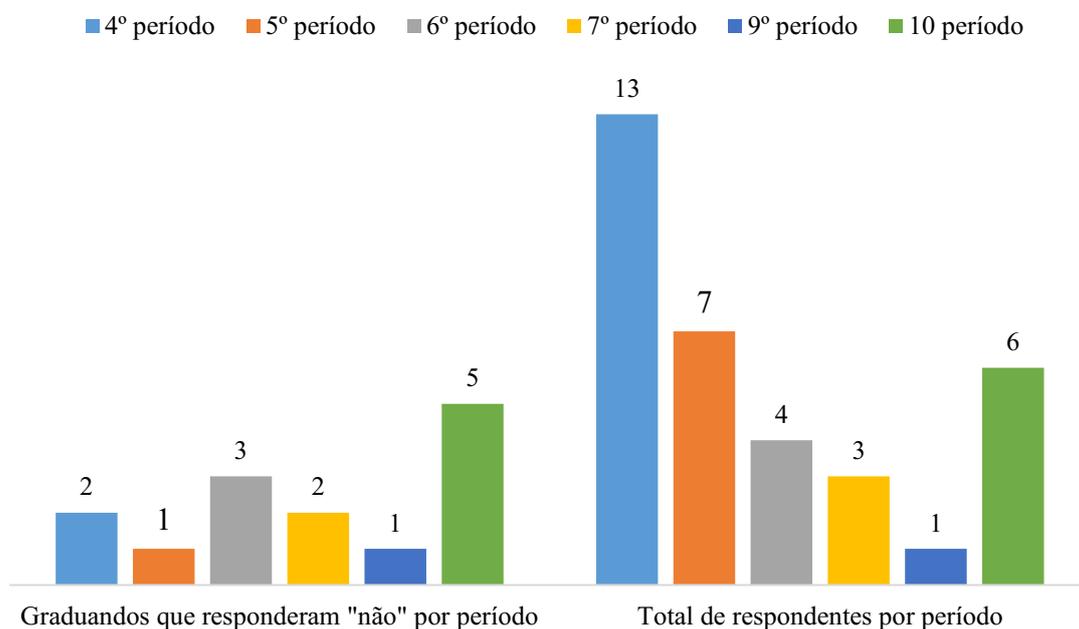
maneira de promover uma educação anti-racista... (discente do 6º período);

O debate étnico-racial é essencial para a formação docente. Ele promove a inclusão, desconstrói preconceitos, diversifica o currículo e prepara educadores conscientes, contribuindo para uma educação mais justa e representativa da diversidade cultural brasileira (10º período).

Tanto as justificativas aqui apresentadas quanto as demais não mencionadas demonstram que os respondentes reconhecem a realidade histórica da sociedade e escola brasileiras, espaços marcados pela pluralidade étnica e pelo racismo, e a necessidade de formar docentes que, ao lidar diariamente com essa realidade, sejam capazes de promover uma educação que valoriza e respeita a diversidade.

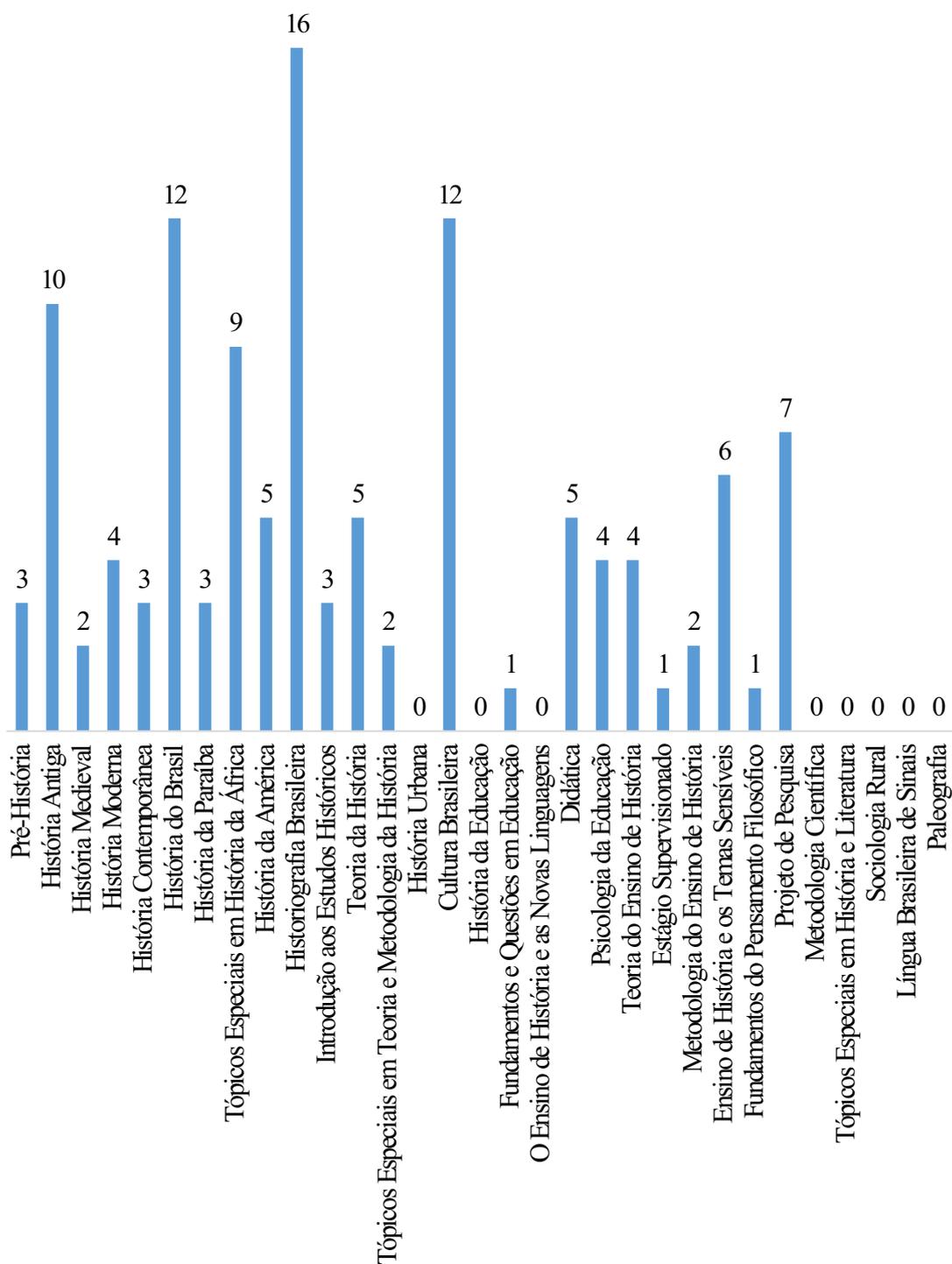
Quando o assunto foi direcionado à própria formação (“você acredita que o curso de História do CFP valoriza o debate étnico-racial?”), as respostas assinaladas variaram entre 20 “sim” e 14 “não”. A maioria das respostas negativas vieram dos graduandos que já estão em fase de conclusão (gráfico 7). Apesar de ínfimo se compararmos ao contingente total de discentes que estão concluindo o curso, o resultado em questão é extremamente importante para percebermos com amplitude o possível estágio do debate étnico-racial ao longo da formação de professores aqui investigada. Também vale destacar que ele pode ser um reflexo do nível de exigência dos concluintes que, após anos de uma formação crítica efetiva, tende a ser mais elevado.

Gráfico 7 – Respostas “não” por período



Analisados os documentos de “Turmas Ofertadas”, levantamos quais os componentes curriculares foram ofertados de 2019 a 2024 e elaboramos uma questão de múltipla escolha para indicar quais deles priorizaram o debate étnico-racial ao longo da formação, segundo a experiência dos discentes. De acordo com os respondentes, os componentes que deram maior prioridade ao tema foram Historiografia Brasileira (16), História do Brasil (12), Cultura Brasileira (12), História Antiga (10) e, por fim, Tópicos Especiais em História da África (9) (gráfico 8).

Gráfico 8 – Componentes que priorizaram o debate étnico-racial



Ao compararmos os referidos dados com o levantamento dos componentes curriculares em que o debate étnico-racial é objeto de análise (tabela 1), percebemos que

História do Brasil e Cultura Brasileira estão em consonância com a matriz curricular. No que diz respeito a Tópicos Especiais em História da África o resultado é compreensível, pois trata-se de um componente ofertado no penúltimo – caso do turno diurno – e último – noturno – semestre do curso, público minoritário na presente pesquisa. Esse cenário é perceptível quando observamos que dos 9 graduandos que assinalaram o referido componente 4 estão no 10º e 2 no 7º período (os outros 3 são discentes dos 4º, 5º e 6º períodos, turmas para as quais História da África não é ofertada).

Ainda de acordo com o PPC, o ementário de História da América I prevê o estudo das civilizações pré-colombianas. Como unificamos os componentes História da América I e II na categoria “História da América”, é possível que o resultado pouco expressivo faça referência apenas ao primeiro. Independente do cenário, é significativo ver que os resultados para esse quesito são inferiores a componentes cuja matriz curricular não fazem referência direta ou indireta ao debate, como é o caso de Historiografia Brasileira.

O referido componente curricular apresentou um resultado altamente expressivo, visto que suas 16 menções no questionário o colocou em primeiro lugar no ranking de componentes que priorizam o debate étnico-racial. Fica claro que fomos assertivos quando, anteriormente, destacamos que apesar de Historiografia Brasileira não ter o debate étnico-racial como objeto de análise a discussão sobre o tema se faz indispensável para o andamento formativo. O mesmo não ocorreu, por exemplo, em relação à História da Paraíba, para o qual utilizamos o mesmo raciocínio. Embora História da Paraíba I tenha por objeto de análise “a Paraíba antes da ocupação portuguesa”, temática em que a questão étnico-racial é latente, a mesma atingiu apenas 3 menções.

Em relação ao fato de História Antiga despontar como a terceira mais assinalada pode ser entendido à luz do PPC, pois de acordo com a ementa do componente é de seu interesse o estudo do “perfil preliminar da cultura egípcia e mesopotâmica”. Indiscutivelmente, o estudo das antigas sociedades africanas contribui para o reconhecimento e valorização dos negros, um grupo étnico influente em nossa história, por essa razão é compreensível que os respondentes tenham assinalado o referido componente entre aqueles que priorizaram o debate étnico-racial.

Por fim, destacamos as 7 menções que colocou Projeto de Pesquisa em quinto lugar das mais assinaladas. Acreditamos que esse fato esteja atrelado ao caráter plural do referido componente, pois lida com as propostas de pesquisas apresentadas pelos discentes, que, em decorrência de sua variedade, demandam a proposição de um debate multifacetado capaz de abarcar o maior número possível de projetos.

É importante ressaltar que os dados aqui apresentados também podem expressar experiências particulares, ou seja, docentes específicos deram enfoque ao tema em determinados componentes, logo, em outro momento, ao ser ministrado por outro docente o mesmo componente que foi avaliado como “componente que prioriza o debate étnico-racial” pode não apresentar o mesmo resultado.

Apesar da existência do debate étnico-racial, do total de 34 respondentes, 6 afirmaram que o que foi estudado sobre o tema em questão não “contribuiu - ou contribuirá - efetivamente para uma prática docente problematizadora” (acreditamos que um deles assinalou de forma equivocada, pois a justificativa “sim, de alguma forma sim” não condiz com a opção selecionada). Algumas das justificativas para o “não” estão relacionadas à prática docente (“Os professores não estão tão engajados nessa temática... pouco se é falado [sobre o tema]” – graduando do 6º período), à forma como o tema é abordado (“Acho que falar de forma generalizada não é classificado como eficaz” – 10º período; “Porque não foi repassado quase nada pra gente” – 6º período) e relacionado ao aporte bibliográfico (“Poucos textos sobre tema debatidos” – 10º período).

Exceto pelas 6 justificativas negativas e 2 reticências, todos os demais graduandos sinalizaram “sim” para a referida questão. Entre as justificativas lemos respostas como “os debates promovidos me chamaram a atenção e me fizeram enxergar a questão de vários ângulos e sentidos” (graduando do 5º período); “a abordagem desses elementos no ensino de história fomenta, naturalmente, o ato de exercer criticamente o pensamento e, portanto, gera uma prática docente questionadora e revolucionária” (4º período); alguns professores “apresentaram referências interessantes e desenvolveram um debate crítico, isto me ajudou a buscar mais sobre o assunto e, conseqüentemente, levar essas reflexões para minha prática docente” (10º período); as “disciplinas [que] deram [ênfase] ao tema... sem dúvidas foram contribuições relevantes e que estarão nas minhas aulas quando eu estiver atuando” (6º período); são “ensinamentos que levarei comigo para minha vida pessoal e também profissional” (4º período); “os debates trouxeram contribuições teóricas que nos permitem analisar as fontes, os materiais e os discursos com maior criticidade” (4º período); “auxiliaram no meu interesse de aprofundamento em tais temáticas, para entender atravessamentos decorrentes do racismo sobre mim” (10º período); “com certeza me fará uma professora melhor e mais preparada. Não quero formar pessoas racistas ou levar para a vida falas e termos que ferem as pessoas, ou repassar esse tipo de coisa para meus alunos futuramente” (5º período);

Ao ser exposto à debates sobre decolonialidade, feminismo negro e práticas e metodologias sensíveis no ensino de história percebi que esse tipo de ação é necessária e foi tudo aquilo que eu não tive e que eu queria ter tido durante meu ensino básico, compreendendo que a forma com que se faz história também deve se refletir na forma com que se ensina história, baseada na tentativa de assimilação do Outro despidido de suas próprias concepções e entendendo o que está sendo dito sem pensar a partir de uma lógica eurocentrada ou pelo menos questionar quando o é feito, reposicionar-se constantemente de acordo com aquilo que os alunos entendem por si e pelos outros ao seu redor (graduando do 7º período).

Por meio das respostas acima apresentadas é perceptível que os discentes reconhecem o impacto do debate étnico-racial não apenas para sua prática docente como para a própria vida. O acesso ao referido tema viabiliza a tomada de consciência sobre as experiências pessoais dos professores em formação e coletiva dos alunos que ele haverá de encontrar em sala de aula, independentemente do nível escolar e condição socioeconômica. Essa consciência é também um convite ao aprofundamento intelectual sobre o tema, uma atitude que concorre para a construção de um docente crítico e comprometido com uma educação plural e respeitosa.

Além dos componentes curriculares, questionamos sobre a existência de ações pedagógicas extraclasse sobre a temática étnico-racial. Ao mencionarmos o “I Congresso Nacional de Negritude”, 25 dos nossos respondentes assinalaram que participaram e todos os 34 consideram ser um passo importante para o debate étnico-racial no curso. Já no quesito “o curso promoveu alguma atividade extraclasse, projeto de extensão ou cursos de curta duração (até mesmo minicurso promovido por alguma edição da Semana Nacional de História) sobre o tema?”, 21 graduandos afirmaram desconhecer – sendo a maioria deles do 4º e 5º período –, 10 assinalaram a opção “sim” (indicando a existência de palestras, oficinas, ações culturais, minicurso – como “Tem orixá no samba: Clara Nunes, Leci Brandão e a Cultura Afro-brasileira na MPB”, cujo coordenador não foi mencionado – e projetos de extensão – como “Um desenho e uma face de Serafina”, coordenado pela Prof.^a Ana Lunara, e outro de autoria do Prof.^o Lucas Medeiros que versava sobre gênero, raça e sexualidade no ensino básico) e apenas 3 indicaram que “não” – sendo que 2 deles são do 10º período.

Indagados sobre “de que forma o curso poderia melhorar em relação ao tema?”, recebemos respostas variadas: “debater mais sobre” (discente do 5º período), “contratação de professores que sejam especialistas na temática referida” (4º período), “incluir o tema

no PPC do curso de forma transversal” (10º período), “[realizar] uma mudança no PPC que coloque a temática dentro das disciplinas” (6º período), “rever o currículo” (10º período), “a grade curricular deve inserir essas discussões não de forma transversal, mas priorizar na grade” (7º período), “promover mini cursos, debates e palestras, para além do evento do Congresso Nacional de Negritude” (5º período), “[modificar] a referência bibliográfica que sustenta as disciplinas [pois ela] ainda é muito eurocêntrica” (4º período), “trabalhar com mais autores negros” (5º período), “promover mais eventos, oficinas e cadeiras relacionadas ao tema” (5º período), “[é necessário] adentrar mais afundo [n]essa temática” (4º período), “criar uma cadeira especificamente para tratarmos da cultura indígena” (6º período), “capacitar o professores para uma educação universitária antirracista” (9º período).

De forma geral, as proposições dos respondentes versam principalmente sobre a necessidade de mudanças curriculares, na prática docente e de ações pedagógicas extraclasse. Esse resultado torna perceptível que os discentes estão atentos ao debate étnico-racial e reconhecem a sua importância e necessidade de aplicação no cotidiano escolar, pois é por meio dele que alcançaremos uma sociedade mais justa e igualitária. Por essa razão, eles são cientes da urgência em modificar as estruturas da formação docente em História para que o debate ocorra de forma efetiva e assertiva. É notável também que tanto o PPC quanto os discentes dão maior destaque a temática afro e afro-brasileira quando falamos sobre debate étnico-racial, relegando os povos indígenas a segundo plano.

Por fim, é importante ressaltar que além dos quesitos curriculares (componentes, bibliografia, metodologia, ações extraclasse...), os respondentes também chamam atenção para a postura de docentes e colegas de curso em relação à forma de se expressar. Um graduando do 7º período afirmou que presenciou “falas fora de contexto sobre cabelo e sobre as mulheres indígenas, proliferando o discurso sexista”, nesse mesmo sentido, outro do mesmo período declarou ter ouvido “falas tratando mulheres negras como objetos, sexualizando-as e colocando-as como quentes e que por isso os ‘senhores’ as queriam” – tal ocorrido foi relatado por outros graduandos; já um do 10º enfatizou que ouviu “que a ‘cor’ era sexy e que não se importaria em ser presa por um “negro””. Além da sexualização dos corpos, um respondente do 5º período declarou que “muitos deles [os docentes do curso] continuam ignorando o racismo por trás de tais termos, como: ‘mulatas’, ‘índios’, ‘escravos’...”, uma afirmação que se assemelha a de outro do 10º: “falou que não fazia diferença, do ponto de vista historiográfico, usar a expressão

“escravo” ou “escravizado””. Também há respostas que fazem referência a docentes de outro curso do mesmo campus: “presenciei um ato de uma professora... no qual a mesma debochou de uma prática religiosa afrodescendente” (graduando do 7º período).

Os relatos acima mencionados demonstram que além da necessidade de existirem mudanças curriculares, é necessário que ocorra, em especial por parte dos docentes, uma análise pessoal sobre a sua própria postura, pois, antes de qualquer aspecto curricular, é no docente do curso de formação de professores que o discente haverá de se espelhar ao longo do processo formativo. Não há como negar que exemplos influenciam, principalmente os exemplos que partem dos nossos “superiores”, intelectuais que aprendemos a admirar e respeitar por sua relevância. Como afirmou um respondente: a docência é “uma área tão importante para a formação de pessoas... [que] todos os professores deveriam formar pessoas não só conscientes, e sim, anti-racistas, e anti-todos os tipos de discriminações, afinal, lidamos todos os dias com pessoas”. Mas para isso, precisamos de bons espelhos nos quais possamos refletir.

Conclusão

Frutos da insistência e resistência do movimento negro, as transformações pelas quais o escopo legislativo referente à área da educação tem passado são marcos importantes para garantir mudanças estruturais nos currículos escolares e universitários e para abrir caminhos de diálogo com o “outro”. Diálogo este que legitime seus saberes e reconheça sua existência, sua “igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos” e as “nossa[s] diferença[s] como sujeitos singulares”.³⁴ A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que por sua vez estenderam aos cursos de licenciatura o compromisso de contribuir com o debate étnico-racial, são ótimos exemplos de instrumentos jurídicos que buscam romper com o processo de retroalimentação, silenciamento e inferiorização do “outro”.

Ao analisar o debate étnico-racial no processo formativo do professor de História graduado no Centro de Formação de Professores (CFP) entre os anos de 2019 e 2024 percebemos, inicialmente, que o próprio curso passou por reformulações curriculares devido às exigências legais referentes ao tema. Cria-se novo componente curricular,

³⁴ GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos... *Op. cit.* p. 105.

Tópicos Especiais em História da África, e são incluídos conteúdos que abarquem a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Para além das modificações institucionais, mencionamos ainda a existência do Congresso Nacional de Negritude, um evento que nasceu em 2023 por iniciativa dos próprios discentes e contou com o apoio de alguns docentes.

Percebemos ainda que, apesar da baixa adesão ao formulário de pesquisa, os professores em formação no curso de História do CPF estão atentos à existência e importância do debate étnico-racial na prática docente. Eles são cientes de que a escola é um ambiente de diversidade e que por isso requer a inclusão de todos. Por essa razão, todos eles reconhecem que o debate étnico-racial é importante e expressam o desejo de uma formação docente mais crítica e plural no que diz respeito ao tema. Nenhum deles está plenamente satisfeito com o nível em que o debate se encontra, mas muitos reconhecem os avanços do curso e os esforços que os docentes têm empreendido.

Ainda há muito o que ser modificado, pois a luta pela promoção da igualdade racial e valorização do povo preto não se limita ao movimento negro, ela também nos perpassa enquanto professores, profissionais que atuam diretamente na formação intelectual de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para enfrenta-la de forma efetiva e eficiente necessitamos de uma formação antirracista, plural e inclusiva. Precisamos de um currículo emancipatório, um discurso que valorize a diversidade étnico-racial e exemplos de profissionais que nos inspirem a se desprender dos saberes e valores que servem ao domínio e a inferiorização do “outro”.

Bibliografia

BEZERRA, Francisco Chaves. **O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. 138 f.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, pp. 167-186, 2013.

COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.

FORTUNATO, M. Lucinete; SOUSA, Josefa E. B. de. Formação docente no CFP/UFCG: produção e socialização de conhecimento histórico num contexto de mudanças. **Revista Paraibana de História**, ano I, n. 1, pp. 85-105, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021. MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Trad. Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 193-238.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, Maria Raimunda Penha; SILVA, Rebeca Ribeiro da. Educação antirracista nas universidades públicas: novos sujeitos, velhas estruturas e demandas além das cotas. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 179-200, mai./ago. 2021.