



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE
CULTURAL LATINO-AMERICANA**

**ENTRE ESCAPISMOS E REDUCCIONISMOS:
BRANQUITUDE E O DEBATE ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS
DAS LICENCIATURAS NA UNILA**

Maria Beatriz Barmaimon Garcia

Foz do Iguaçu
2024

**ENTRE ESCAPISMOS E REDUCTIONISMOS:
BRANQUITUDE E O DEBATE ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS
DAS LICENCIATURAS NA UNILA**

Maria Beatriz Barmaimon Garcia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana..

Orientador: Prof. Dr. Waldemir Rosa

Foz do Iguaçu
2024

MARIA BEATRIZ BARMAIMON GARCIA

**ENTRE ESCAPISMOS E REDUCCIONISMOS:
BRANQUITUDE E O DEBATE ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS
DAS LICENCIATURAS NA UNILA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Waldemir Rosa
UNILA

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Souza
UNILA

Prof^a. Dr^a. Julia Batista Alves
UNILA

Foz do Iguaçu, 19 de abril de 2024.

Dedico este trabalho a Roberto Szaniecki,
meu eterno Tio Beto. (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha mãe, Yolanda, por me ensinar a caminhar com as minhas próprias pernas, por me apoiar em minhas decisões, por me sempre me acolher em todos meus altos e baixos e por estar comigo nesse momento tão sensível que foi conceber este trabalho. Mãe é mar!

Ao meu pai, Wagner, por todo o apoio de sempre e por seguir disposto a construir a nossa relação.

A minha Tia Wilma pelo apoio e incentivo incondicionais, por todas as melhores conversas, e a minha avó Vanda, por compartilhar comigo suas histórias e conhecimentos, que habitam o mais profundo do seu ser.

A meu professor e orientador Waldemir, por aceitar meu pedido de orientação mesmo antes de saber o que eu queria fazer, por me guiar de forma precisa e carinhosa por essa trajetória e por acreditar em mim. Quem tanto me orienta, que quando usa branco, a qualquer dia da semana, me faz questionar a certeza do calendário.

As professoras Angela e Julia, por todo o aprendizado e trocas, dentro e fora da graduação e por aceitarem o convite de compor essa banca de TCC, que tanto me orgulha e me alegra.

Aos meus melhores amigos, amores que a vida me presenteou, Samuel, Matheus, Giulio, Rosane, Michelli e Anderson (Dylon), por todas as conversas, trocas e compartilhamentos, por todo o apoio e aprendizado, por todo o incentivo e por me acolherem e me amarem como eu sou, o que sei que não é tarefa fácil.

Aos amigos queridos que fiz no curso de Biotecnologia, em especial meus dois amores, Santiago e Gabriel, que tanto me cuidam e apoiam, obrigada por sempre estarem aqui comigo e darem os melhores conselhos.

À Thaina de Santana Alencar, nossa mais nova mestra, por todas as conversas profundas e nem sempre fáceis, por cada troca valiosa e cada momento bonito que compartilhamos juntas.

A minha psicóloga Daiane, por me ouvir e acompanhar, desde 2019, e por me ajudar a acreditar em mim e a escutar o meu corpo.

Aos meus amigos do curso de Antropologia, em especial, Ivaldo, Kiara, Maria, Jana e Fritznel por compartilharem muito conhecimento e fofquinhas antropológicas. Ao William por compartilhar esse momento tenso da escrita, pelas trocas e incentivos e por me acompanhar em nossa degustação de chicletes.

A nossa futura pedagoga, Aline, por ser um rosto querido que meus olhos sempre encontravam, em meio a esse processo de escrita, e pelas muitas conversas no corredor.

A todos os meus professores, da Biotecnologia e da Antropologia, vocês foram essenciais para a pessoa e pesquisadora que me tornei, com especial menção ao Cristian, Luiz Roberto (Nuno), Rafaela e Lorena.

Ao time SynFronteras, o qual tive o prazer de ajudar a construir e de ver seguir seu caminho de forma brilhante e que me emociona até hoje.

As minhas colegas da extensão da EREER, Ana Beatriz (Lua), Vanessa, Agatha e Cintia, por tantos conhecimentos compartilhados, tantas trocas e apoio, dentro e fora da universidade.

Ao projeto de extensão Direito à Poesia, nas pessoas dos profs. Cristiane e Mário e das companheiras de oficina Jhey e Sofia, por garantir que o conhecimento transponha os muros da universidade e viaje até o presídio, fazendo com que a poesia, a escrita e a escuta reúna pessoas que talvez nunca teriam se encontrado e se afetado tanto.

Ao Coletivo de Cultura Popular Kaburé Maracatu, por me permitir realizar um dos meus desejos mais antigos, de ser batuqueira, me mostrando novas formas de conceber as relações e por garantir que meus domingos fossem de reconexão comigo e com os nossos, os de antes e os de agora.

E a todos os que me acompanham, me cuidam e me guiam, me lembrando sempre de que não estou só.

Asé!

*Chega os escravos
Nasce a vida
E traz a semente
Pra mim e pra tu*
Maracatu Leão Coroado

*Não é conhecimento que nos falta. O que nos falta é
a coragem de entender o que sabemos e tirar
conclusões.*
Charles Mills

RESUMO

A presente pesquisa reflete sobre a relação entre a estrutura de poder da branquitude e a implementação de políticas públicas relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER, a fim de compreender como esta última é abordada nos currículos de cursos de licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA, da área de Humanidades. Tal estudo parte de conceitos essenciais como o de Contrato Racial, colocado por Charles Mills como o acordo que organiza a sociedade em torno da raça e o de Dispositivo de Racialidade, descrito por Sueli Carneiro como a forma pela qual se estabelecem as relações, que se tornam, dentro do contrato, todas relações raciais. Soma-se a estes dois, o conceito de Epistemologia da Ignorância, a fim de explicar o processo de construção de conhecimento legitimado e de interpretação do mundo, dentro do Contrato Racial. A partir disto, avaliaram-se documentos oficiais do âmbito da educação, como leis, pareceres e resoluções, refletindo-se, a partir de sua redação, sobre a maneira como relatam e se posicionam em relação à obrigatoriedade da EREER. Tal avaliação foi então contrastada com a experiência de alguns licenciados, a partir de entrevistas, abarcando a realidade das práticas educacionais. Por último considerou-se o aspecto subjetivo do currículo, como consequência tanto dos conteúdos como das práticas pedagógicas que giram em torno da EREER, considerando sua importância para a reflexão educacional e do âmbito dos estudos raciais, com ênfase nos estudos críticos da branquitude.

Palavras-chave: branquitude; contrato racial; licenciatura; EREER; currículo.

RESUMEN

Esta investigación reflexiona sobre la relación entre la estructura de poder de la blanquitud y la implementación de políticas públicas relacionadas con la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales - EREER, con el fin de comprender cómo esta última es abordada en los planes de estudio de las carreras de formación docente de la Universidad Federal de la Integración Latino Americana - UNILA, en el área de Humanidades. Este estudio se basa en conceptos esenciales como el de Contrato Racial, descrito por Charles Mills como el acuerdo que organiza la sociedad en torno a la raza, y el Dispositivo de Racialidad, descrito por Sueli Carneiro como la forma como se establecen las relaciones que conforman todas las relaciones en raciales, dentro del contrato. A estos dos se suma el concepto de Epistemología de la Ignorancia, con el fin de explicar el proceso de construcción de conocimiento legítimo e interpretación del mundo, dentro del Contrato Racial. A partir de esto, se evaluaron documentos oficiales en el ámbito de la educación, como leyes, dictámenes y resoluciones, reflexionando, a partir de su redacción, sobre la forma en que informan y se posicionan con relación a la obligatoriedad de la EREER. Esta evaluación fue contrastada con la experiencia de algunos egresados, a partir de entrevistas, que abarcan la realidad de las prácticas educativas. Finalmente, se consideró el aspecto subjetivo del currículo, como consecuencia tanto de los contenidos como de las prácticas pedagógicas que giran en torno a EREER, considerando su importancia para la reflexión acerca de la educación y en los estudios raciales, con énfasis en los estudios críticos de la blanquitud.

Palabras clave: blanquitud; contrato racial; formación docente; EREER; plan de estudios.

ABSTRACT

The goal of this research is to reflect on the relationship between whiteness, as a power structure, and the implementation of public policies related to Education for Ethnic-Racial Relations - EREER, in order to understand how the last one is addressed in the curricula of teacher training at the Federal University of Latin American Integration - UNILA, in the Humanities area. This study is based on essential concepts such as the Racial Contract, described by Charles Mills as the agreement that organizes society around race, and the Raciality Device, described by Sueli Carneiro as the way in which relationships are established, which are all racial relations, within the contract. Added to these two is the concept of Epistemology of Ignorance, in order to explain the process of building legitimate knowledge and interpreting the world, within the Racial Contract. Then, official documents in the field of education were evaluated, such as laws and resolutions, reflecting, based on their wording, on the way they report and position themselves in relation to the obligatoriness of EREER. This assessment was then contrasted with the experience of some graduates, based on interviews, covering the reality of educational practices. Finally, the subjective aspect of the curriculum was considered, as a consequence of both the content and pedagogical practices that revolve around EREER, considering its importance for educational reflection and the scope of racial studies, with an emphasis on critical studies of whiteness.

Key words: whiteness, racial contract, teacher's training, EREER, curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCE	Ciclo Comum de Estudos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ERER	Educação para as Relações Étnico Raciais
FAL	Fundamentos da América Latina
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
ILACVN	Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza
ILAESP	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política
ILATT	Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 TRÍADE DO ABSURDO - CONTRATO RACIAL, DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E BRANQUITUDE	16
2.2 REIVINDICANDO A HISTÓRIA - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	24
3. TEMAS TRANSVERSAIS, CONTEMPORÂNEOS E PECULIARES: A VISÃO DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS SOBRE A ERER	34
4. “SOBRE A QUESTÃO DA ERER ... MUITO POUCO”/“NUNCA COBRARAM ISSO DA GENTE” - EXPERIÊNCIAS NAS LICENCIATURAS DA UNILA	46
4.1 DORES E MEDOS - IMPACTOS SUBJETIVOS DO CURRÍCULO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória na Antropologia se inicia, formalmente, em 2021, depois de tomar coragem para mudar de curso, de área e de ares. Depois de me questionar o porquê de pensarmos como pensamos ou de aprender o que aprendemos. E isso introduz este trabalho pois, de alguma forma, foi ele quem me respondeu. Pensamos e aprendemos tudo aquilo que nos é permitido, somado a tudo aquilo que temos a honra e o compromisso de subverter. Pensamos e aprendemos através do como nos organizamos, ou somos organizados, social, econômica e politicamente. Por isso, há de se considerar que pensamos e aprendemos raça, até porque, no Brasil, na América Latina e no Caribe, não há como ser de outra forma. Fomos constituídos de raça e é exatamente por isso que podemos e devemos apontar, seguir e destrinchar a raça.

Durante a graduação, cursei disciplinas que me despertaram para os debates sobre pertença racial, seja no âmbito da branquitude em si, seja sobre a presença ativa dessa branquitude na prática intelectual e acadêmica. Tal presença se traduz, constantemente, em uma suposta ausência, pelo movimento comum de pesquisadores brancos em se considerarem neutros em relação a seus objetos de estudo, o que faz com que se esquivem do exercício de reconhecer e apontar sua própria subjetividade naquilo que produzem. Tendo isso em mente, existe, aqui, uma constante tarefa, de me buscar e permanecer, por entre as minhas colocações, na tentativa de impedir esse comportamento de fuga, característico de pesquisadores brancos, principalmente em trabalhos de cunho abertamente racial.

Outra etapa significativa desta trajetória, e que se relaciona diretamente com o presente trabalho, foi minha participação como bolsista pela Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná, junto à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), através do Programa Universidade Sem Fronteiras, do projeto de extensão “Educação para as Relações Étnico-Raciais: à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná”. Essa experiência me abriu os olhos para a importância da formação discente de qualidade, na garantia de uma discussão racial efetivamente comprometida dentro das escolas. Foi a partir de então que a temática se transformou em um projeto de pesquisa, quando me senti compelida e convocada a agir neste processo, a partir da discussão sobre branquitude que, em minha avaliação, não esteve tão presente quanto deveria, durante as discussões na formação.

Justifico assim, que este Trabalho de Conclusão de Curso exista, a fim de cumprir com o que foi indicado, debatendo raça sob o aspecto da branquitude, dentro do campo educacional, para refletir sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER. Me questiono, mais especificamente, sobre como a branquitude operacionaliza a produção de profissionais da educação, em relação à EREER. Escolhe-se a branquitude pois, ainda hoje se faz necessário o esforço de assumirmos nossa racialização, a do branco, rompendo com a ideia de que os estudos raciais tratam apenas do outro, como sinônimo de negro, indígena ou, em uma palavra, do não branco. Já a educação, mais especificamente o currículo, como campo, é abordado por seu lugar essencial de formulação da prática e da teoria dos processos de aprendizagem. Discussão que será feita em relação a três cursos de licenciatura, da área de Humanidades, da Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA.

Me utilizo aqui, da Antropologia, não apenas como área de estudo que, de forma contemporânea, possibilita esta investigação relacional entre raça e educação. Mas, também, como em um esforço coletivo, meu e dela, em nos estranharmos, nos encarmos e nos estudarmos, uma a outra e cada uma a si mesma, a fim de seguirmos, cada uma ciente de suas próprias responsabilidades. Essa relação se dá pela aproximação, que pode ser estabelecida, entre a branquitude, como estrutura de poder, e a prática antropológica, no sentido de que ambas constroem uma alteridade, indicando-as como naturalmente inferiores, com o objetivo de se afirmarem, automaticamente, como melhores ou superiores.

Efetando o que foi descrito, passamos, dentro do marco teórico, pelo funcionamento racial das relações, em termos de Contrato Racial e Dispositivo de Racialidade, aprofundando sobre a branquitude, e sobre seus estudos críticos, interpretando-os como uma possível ferramenta de desistência do contrato. Posteriormente, refletiu-se, sobre a trajetória dos Movimentos Sociais Negros, em suas construções políticas e intelectuais sobre a realidade da educação brasileira, e em suas reivindicações a respeito de um processo educacional que valorize, reconheça e repare, o passado e o presente dos afro-brasileiros, garantindo-os perspectivas de futuro.

Continuamos, na discussão, abordando o aspecto legislativo da educação, destrinchando a forma como algumas leis, pareceres e resoluções, encaram a EREER, pensando sobre o como a citam, referenciam e se comprometem com ela. A fim de nos aproximarmos da prática educacional, no segundo ponto deste capítulo, apresentamos experiências de professoras e de um futuro professor, ao conversarmos

sobre o como aparecem as questões raciais em seus cursos de licenciatura. Encerrando este debate, nos debruçamos sobre os aspectos subjetivos que surgem como consequência do currículo, tratando-os de maneira ampla, sobre estudantes, professores e professores como estudantes, com o objetivo de abordar os questionamentos feitos no início desta introdução. Por fim, apresento minhas considerações finais, que mais se aproximam de colocações esperançosas do porvir, pois este não é um debate que pode ser encerrado, pelo contrário, ele deve ser incentivado e acrescido de todas as forças possíveis.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 A TRÍADE DO ABSURDO - CONTRATO RACIAL, DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E BRANQUITUDE

A centralidade da raça para a experiência humana nas américas, na modernidade, será essencial para a argumentação feita a seguir. Modernidade tanto contemporaneamente, no sentido temporal, quanto como par da colonialidade, onde as relações de poder, as formas de ser e de produzir conhecimento são diretamente influenciadas, senão regidas, por uma lógica colonial permanente, onde raça foi “um tipo de classificação social próspera” (BALLESTRIN, 2013, 101). Isso significa dizer que, a linha que conecta todos os capítulos que compõem esse trabalho é o que Charles Mills, em 1997¹, chamou de “o contrato racial”. Em suas próprias palavras:

[...] o “contrato racial” busca uma explicação para a maneira como as coisas são e como elas vieram a ser dessa forma — o descritivo —, bem como a maneira como deveriam ser — o normativo —, uma vez que, de fato, uma de suas queixas sobre a filosofia política branca é precisamente seu caráter sobrenatural, o fato de ignorar as realidades políticas básicas. (MILLS, 2023, p.35).

E continua dizendo em outro trecho “Outra virtude do “contrato racial” é que ele simultaneamente reconhece a realidade da raça (poder causal, centralidade teórica) e desmistifica a raça (postulando a raça como algo construído)” (MILLS, 2023, p.156).

Falar em termos de contrato racial significa acessar uma face do contrato social, tão recorrente em nossas aulas de história ou de filosofia, que nunca é vista ou comentada. A face que explica a prática e a materialidade do contrato, que aponta quem são os signatários do mesmo e quem são os objetos. O que o contrato social possibilita é falarmos em termos precisos sobre quem ocupa qual posição nas relações de poder, pontuando que a supremacia branca é quem pode assinar este acordo, desprivilegiando, automaticamente, as diversas existências e experiências de pessoas que serão reduzidas a e etiquetadas como “não brancas”. Ou seja, “a subpessoalidade não branca é preservada simultaneamente à pessoalidade branca” (MILLS, 2023, p.83).

Ao processo descrito deve ser adicionada ainda mais uma camada, essencial ao entendimento do fenômeno da racialização: a noção de Dispositivo de Racialidade. Para Sueli Carneiro (2023), “o contrato racial é o que estrutura o dispositivo de racialidade” (CARNEIRO, 2023, p.31). A autora parte da ideia de dispositivo,

¹ Menção à data de publicação do livro no original. A edição utilizada neste trabalho será a de 2023.

apoiando-se em Michel Foucault, onde conceitua o mesmo como uma rede que se estabelece entre o dito e o não dito (CARNEIRO, 2023, p.24/25), unindo, obrigatoriamente, duas identidades que se tornam, a partir de então, constitutivas uma da outra. Em outras palavras, é a partir do dispositivo de racialidade que se estabelecem as relações raciais, afinal toda relação irá, obrigatoriamente, acionar tal dispositivo, tal “esquema epidérmico racial” (FANON, 1967, *apud* KILOMBA, 2020, p.115). Segundo ela, é nesse processo que se calcificam as identidades, mesmo que momentaneamente, no movimento incessante de produção do Eu e do Outro, do Ser e do Não Ser, sempre racializados, afinal “raça não é de forma alguma uma ‘reflexão tardia’, um ‘desvio’ dos ideais ocidentais ostensivamente não racializados, mas sim um constituinte central da formação desses ideais”² (MILLS, 2023, p.39).

Junto à noção de dispositivo, Sueli Carneiro também explicita o que quer dizer com racialidade, compreendida como relacional e correspondente à “uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções histórica e culturalmente construídas acerca da diversidade humana” (CARNEIRO, 2023, p.22), enquadrando valores específicos como pertencentes a cada polo racial. Racialidade pode ser entendida também por sua produção “de um campo ontológico, campo epistemológico e um campo de poder” (CARNEIRO, 2023, p.41), que por sua vez geram modos de ser, saber e se relacionar.

A relação estruturante entre Contrato Racial e Dispositivo de Racialidade se faz evidente, afinal é através do dispositivo que se pode alcançar o entendimento do como atua o contrato racial na prática. É a partir da constituição de polos raciais, por mais difusos que possam parecer quando vistos de perto, que os termos do contrato se garantem, afinal é imprescindível que se diferencie o signatário do objeto, o que se traduz na “promoção da vida dos brancos e multicídios de negros [e o restante dos não brancos] na esfera do biopoder” (CARNEIRO, 2023, p.80).

Pode-se dizer que, o que o contrato garante, para a Supremacia Branca, é sua autoridade em relação ao poder, a forma com ela irá executá-lo, sua técnica e tecnologia, tornando-a “o sistema político não nomeado que fez do mundo moderno o que ele é hoje” (MILLS, 2023, p.15). Tal autoridade tende a ser “virtualmente indistinguível de certas ideias que dignifica como verdadeiras” (SAID, 2007, p.43), o que, em outras palavras, significa dizer que ela constrói aquilo que diz existir naturalmente. Esse processo, por sua vez, ainda que localizável no tempo e no espaço, continua existindo e

² Grifos no original.

se refazendo constantemente, atualizando tanto os termos do contrato quanto a brutalidade do racismo constituinte dele.

O que torna, então, tão perversas as consequências e constituições do Contrato Racial, baseando-se no Dispositivo de Racialidade, é a anulação da dimensão ontológica do ser, de sua “essência ou natureza”, não no sentido determinista ou biologicista mas referentes a algo próprio do ser, que não o foi incutido por manifestações externas a ele. Assim, como explica Sueli Carneiro, a partir todo seu acúmulo filosófico e crítico, impossível de se parafrasear ou reduzir:

(...) o ôntico se refere aos entes particulares, ou às determinações do ser, ao passo que o ontológico diz respeito ao ser enquanto tal. Então, raça, cor, cultura, religião e etnia seriam da ordem do ôntico, das particularidades do ser. O ser humano, especificamente, inscreve-se na dimensão ontológica. O que nos permite supor que o racismo reduz o ser à sua dimensão ôntica, negando-lhe a condição ontológica e deixando incompleta a sua humanidade. [...] Ao fazer do ôntico o ontológico do Outro, o Eu hegemônico rebaixa o estatuto do ser desse Outro (CARNEIRO, 2023, p.18)

Noções próximas a esta também foram descritas por autores como Bhabha (1998), que cita Fanon, quando conceitua “despersonalização” e por Maldonado-Torres (2018), a partir de “diferença subontológica”. Seja qual for o termo, o que se tem em resumo é que, utilizando essas sistemáticas reduções da condição humana, “o contrato racial ‘constrói’ a raça” (MILLS, 2023, p.91), que por mais que não seja biológica e sim sociopolítica, transforma a pele em passaporte, o que pode tanto permitir ou negar a entrada e permanência de grupos específicos em locais específicos, quanto atestar a identidade, no sentido da possibilidade de ser reconhecido.

Faz sentido que certas pessoas não sejam reconhecidas como pessoas, por uma construção conceitual exterior a elas e que as predestinam a um tipo de futuro específico, quando a um futuro sequer? Talvez seja óbvio responder que sim, considerando tudo o que já foi exposto sobre o como o contrato racial organiza o mundo. Mas também pode-se responder que não, uma vez que jamais fará sentido a desumanização de outros seres. Fato é que para responder tal questionamento é necessário ter se interrogado em primeiro lugar. E nesse sentido, o contrato racial também pode ser dividido de outra forma, não apenas entre a supremacia branca signatária e o grande grupo artificial e heterogêneo de “não brancos”, objetos do contrato, mas também entre aqueles que se questionam sobre o próprio contrato e aqueles que

jamais perceberam ou se importaram com a possibilidade de tal questionamento, em primeiro lugar. Como nos explica Charles Mills

Mas em um regime racialmente estruturado, as únicas pessoas que podem achar psicologicamente possível negar a centralidade da raça são aquelas que são racialmente privilegiadas, para quem a raça é invisível justo porque o mundo está estruturado em torno delas, a branquitude como o terreno contra o qual as figuras de outras raças — aqueles que, ao contrário de nós, são racializados — aparecem.

O problema frustrante que os não brancos sempre tiveram, e continuam a ter, com a teoria política dominante não é com abstração em si (afinal, o “contrato racial” é em si uma abstração), mas com uma abstração idealizante que torna abstrata a realidade crucial do regime racial (MILLS, 2023, p.104s).

Essa propriedade do “ser branco” ou da branquitude - como chamarei a partir de agora -, de estar, ou se fazer, alheio às questões raciais e sua centralidade social, vem sendo descrita por diversos autores que se debruçam sobre o que conhecemos como os “estudos críticos da branquitude”, que será melhor trabalhado posteriormente. Pensadores como Maria Aparecida Bento (2002), Ruth Frankenberg (2004), Lourenço Cardoso (2008), Lia Vainer (2012) e alguns outros, fizeram questão de apontar, em seus trabalhos, o processo incessante, feito pela branquitude, de se retirar da história e de se invisibilizar racialmente enquanto se auto absolve e desobriga.

Assim, embora o contrato racial esteja sempre se atualizando, e junto dele também se atualizam os “requisitos de adesão à branquitude” (MILLS, 2023, p.110), existe uma dimensão do contrato que permanece quase estanque, permitindo a perpetuação do comportamento supracitado. Essa dimensão é o que Mills vai chamar de “epistemologia da ignorância” (MILLS, 2023, p.126) e que Carneiro cita como “epistemologia invertida” (CARNEIRO, 2023, p.88). que consiste em um acordo epistêmico de interpretar erroneamente o mundo a partir do ato de ignorar completamente a realidade racial que cerca a nós, pessoas brancas, só se faz possível pela cláusula de ignorância contida no pacto da branquitude (BENTO, 2022).

Até aqui, parece que tudo aponta para uma atmosfera conspiratória, onde os argumentos se tornam tão questionáveis e até absurdos, que é como se não pudessem ser reais, apenas fruto de uma imaginação fértil. Foi preciso que Maria Aparecida Bento (2022, p.18) dissesse que é óbvio que os brancos não se reúnem secretamente “às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros” mas que a prática do contrato racial evidencia consequências tão arbitrarias que é como se assim fosse.

Foi igualmente preciso que Franz Fanon expusesse que sua racionalização do mundo foi desvalidada pelo preconceito com a cor da sua pele, e que sua única saída foi recuar à irracionalidade: “compete ao branco ser mais irracional que eu” (FANON, 2020, p.86). Afinal, ao contrário do que aparenta, a razão, como base epistemológica no Contrato Racial, não é fixa. Na realidade, sua imutabilidade funciona apenas no sentido de que continuará servindo ao contrato, podendo se modificar sempre que preciso, em torno de assegurar a vitória do mesmo, em todos os aspectos. Fanon continua, “ao meu irracional, contrapunham o racional. Ao meu racional, o “racional verdadeiro” (FANON, 2020, p.91). Ou seja, não existe o racional por si, existe a razão do contrato, constituída a partir da epistemologia invertida, o que significa dizer que a racionalidade do Contrato Racial é equivalente à irracionalidade. E essa irracionalidade, responsável pela sensação conspiratória, tem consequências devastadoras, como será aprofundado no terceiro capítulo.

Utilizando do sarcasmo como grande figura da linguagem, é possível dizer que tudo isso, se pensarmos bem, “é um bom negócio”. Afinal, como argumentar tais atrocidades, que vão contra a aclamada lógica ocidental, num mundo onde só é possível enxergar desigualdades, que aparentemente não possuem nenhum ponto de partida? É como se o absurdo fosse um lugar seguro, onde a branquitude se abriga a fim de impossibilitar o debate. Existe uma gramática do absurdo, que assim que aprendemos a nos comunicar por ela, ou entendê-la minimamente, ela se vira contra nós e finge que nunca existiu. Seria um tipo de “*gaslighting* racial”³, uma manipulação e abuso emocional de cunho racial, onde o abusador distorce e omite informações até que a outra pessoa (ou grupo de pessoas) duvide de sua própria maneira de enxergar o mundo. No fim, resta apenas uma escolha para aqueles que vislumbram continuar esse tipo de estudo, de argumentação, de debate: falar na gramática do absurdo, exauri-la até que se torne uma língua que todos entendam. Afinal é nessa gramática que se constrói a epistemologia da ignorância, é a partir dela que a branquitude interpreta o mundo.

O que tal epistemologia produz é um mecanismo de criação do mundo ao redor, onde pode-se dizer que a branquitude “especula sobretudo — exceto sobre si mesma” (SAID, 2003, p.75). Nesse sentido, a branquitude é uma estrutura de poder, que privilegia, sistematicamente, os sujeitos brancos seja material ou simbolicamente, em detrimento dos sujeitos não brancos, colocados, todos juntos (ainda que internamente

³ Ver mais em: DAVIS, Angelique M.; ERNST, Rose. Racial gaslighting. In: BROWN, Nadia E.; BLOCK JUNIOR, Ray; STOUT, Christopher (ed.). **The Politics of Protest: readings on the black lives matter movement**. Londres: Routledge, 2020. Cap. 14. p. 46-60.

diferenciados), como a alteridade (SCHUCMAN, 2012). Ou ainda, a branquitude também pode ser entendida, como nos coloca Ruth Frankenberg (2004), como uma perspectiva, um lugar de onde se enxerga e se produz, tanto o outro como balizador da sua identidade (SILVA, 2017), quanto a si mesmo como o melhor do mundo. Assim, como questão conceitual, a fim de aproximar este trabalho das discussões correlatas, escolho seguir com o termo branquitude, e não branquidade, por exemplo, por entender que “a opção ainda mais utilizada pelos pesquisadores da área persiste em ser ‘branquitude’” (CARDOSO, 2014, p.101).

Existe a necessidade de se delimitar sobre qual branquitude estamos falando, de que lugar na geopolítica mundial, a partir de quais recortes e atravessamentos. Este trabalho, por sua vez, faz referência à branquitude brasileira. Há uma diferença significativa entre “branquitude” nos Estados Unidos ou na Europa e no Brasil ou em outros países da América Latina, ainda que tais branquitudes façam parte de um “sistema global interligado” (WARE, 2004). E isso se dá pelas relações internacionais, que por questões históricas e comerciais, constituem hierarquias entre essas diferentes branquitudes. É nesse sentido que Cardoso coloca que “o branco brasileiro é desde sempre branco não branco comparado com outro branco, como o branco estadunidense, no caso branco-branco” (CARDOSO, 2022, p. 5). Ainda assim, salvaguardadas as diferenças, cada um deles, inserido em sua própria estrutura de poder, seguem sendo continuamente privilegiados.

Por mais que os exemplos sobre branquitude pareçam atuais, a mesma, como estrutura de poder, é algo que data de séculos atrás, quando foi “necessária” a distinção entre os povos em contato, durante os processos de invasão e colonização das Américas acrescida ao tráfico transatlântico de africanos e, posteriormente a colonização da África e Ásia. Isso significa dizer que a construção da branquitude, como sinônimo de cultura, de civilização e de humanidade (CARNEIRO, 2023) se deu em consonância com a tentativa de se distanciar, diferenciar do “não ser”, processo que se deu “a um custo indizível para a humanidade” (WARE, 2004, p.10). Esse movimento de diferenciação foi logo em seguida, transformado em anulação violenta e, muitas vezes, total, desse outro não branco, prática política que se mantém ativa até hoje, indo da condenação dos negros e indígenas à pobreza (CARNEIRO, 2023), até a truculência policial. É nesse sentido que o “pacto narcísico da branquitude” pode ser visualizado, a partir da manutenção de seu mecanismo de “autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’ (BENTO, 2022).

Todas essas características e muitas outras, que nos ajudam a captar os significados e as formas de funcionamento dessa estrutura de poder, são fruto do que hoje conhecemos como os “estudos críticos da branquitude”. Mas para que esse acúmulo chegasse a ser uma área consolidada de estudos, muitos intelectuais tiveram de constituir a possibilidade de investigação, uma “inversão metodológica e epistêmica”, que deslocou o sujeito branco do seu status “permanente” de pesquisador e detentor único da cognição, para o lugar de objeto de estudo, movimento feito por grandes acadêmicos negros (CARDOSO, 2022). É, portanto, graças à contribuição, no Brasil, de Guerreiro Ramos, Maria Aparecida Bento, Abdias do Nascimento, e, no contexto internacional, de Du Bois, Franz Fanon, Steve Biko, e outros, que temos a possibilidade de executar trabalhos como este.

Em um momento posterior ocorre no campo de estudos da branquitude a incorporação de pesquisadores brancos. Esse fato importa, aqui, por alguns motivos: primeiro, pois faz parte da história da área, o que torna necessária a menção. Em segundo lugar, porque essa incorporação precisa ser elaborada mais atentamente, a fim de se entender o que ela significa na prática da produção de conhecimento. E terceiro, pois é neste lugar que me encontro, como acadêmica branca pesquisando branquitude. Dedico, assim, essa parte final do marco teórico para algumas dessas reflexões.

É preciso ponderar, sobre o feito de pesquisadores brancos se debruçarem sobre a branquitude a fim de analisá-la, afinal tal investida *pode* significar que esses sujeitos fizeram “uma escolha real [...] embora reconhecidamente difícil” de rejeitar o Contrato Racial, de não consentir à Supremacia Branca (MILLS, 2023, p. 136). Nesse sentido vale dizer que, por mais que possam existir mudanças pontuais no tratamento para com as pessoas brancas que fizeram tal escolha, como no caso das que estudam relações raciais em uma perspectiva crítica, na prática seus privilégios permanecem, predominantemente, inalterados. É, sem dúvida, imprescindível que pessoas brancas se questionem sobre a estrutura de poder na qual estão vantajosamente inseridos, e ainda mais, se comprometam a esmiuçá-los e expô-los. Ainda assim, não há uma régua para medir tal comprometimento, para comprovar se o pesquisador está sendo justo com suas intenções ou com as marcas de sua subjetividade dentro da pesquisa. E mais, não se pode descartar que a ascensão de pesquisadores brancos estudando branquitude seria, em certa medida, comparável ao mecanismo de verificação da cognição não branca pela branca, carregando o poder do veredito de validá-la (MILLS, 2023, p.88). Essas considerações servem para construir uma posição essencial dentro do debate que é a da

dúvida, da desconfiança. Duvidar e desconfiar, aqui, não carregam um peso negativo mas sim de possibilidade crítica.

Todas essas questões são, em certa medida, produto da tão citada epistemologia invertida ou da ignorância, que geram uma “disfunção cognitiva moral”, que possibilitou pessoas brancas a “de modo consistente, [fazerem] a coisa errada enquanto pensavam que estavam fazendo a coisa certa” (MILLS, 2023, p.124). O que também compõe atividade intelectual, onde “o pesquisador branco das relações raciais pode reproduzir os pensamentos racistas vulgares do dia-a-dia (...)” (CARDOSO, 2014, p.90). Essa conclusão não retira das pessoas brancas a responsabilidade pelos seus atos, pelo contrário, explicita que é uma questão cognitiva e, portanto, passível de ser remodelada. Afinal, como nos coloca Audre Lorde “as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa grande” (LORDE, 2019, p.126). É essencial perceber que estudar a branquitude exige novos métodos, novas ferramentas, afinal o branco não tinha sido antes, o objeto.

Por fim, cabe ainda explorar quais as possíveis intenções, o objetivo-fim de nós, pesquisadores brancos, no estudo da branquitude. Para Lourenço Cardoso:

O pesquisador branco procura encontrar sua paz, em meio ao conflito racial. Após abordar os privilégios/vantagens raciais que se têm na sociedade por ser branco, ele tende a caminhar para um ‘grande final’. Estou falando a respeito das estratégias, o manual de como o branco deve proceder para se tornar branco não racista. A dor que o pesquisador branco sente ao abordar suas vantagens raciais será aliviada na parte final do seu trabalho, a partir do ensinamento de suas estratégias para o branco não ser racista.

Um método, uma pedagogia que o próprio branco pesquisador da branquitude utiliza para si. A maneira como ele se “salvou” o credencia a ensinar a desenhar o mapa para que os outros brancos também [o] possam[...] (CARDOSO, 2022, p.18)

Pensar nesse objetivo é também pensar se o compromisso, supostamente assumido por nós, é um compromisso político, social, de transformação da realidade racista e desigual, ou um compromisso com nossa própria “salvação”, que em termos religiosos corresponde à nossa culpa branca/cristã. O que, por outro lado, não deve significar que esse compromisso é uma postura completamente altruísta, facilmente confundida com algum tipo de caridade, como se o estudo da branquitude se desse pela necessidade alheia da construção desse conhecimento. Pelo contrário, o compromisso antirracista é, antes de tudo, um compromisso de transformação do próprio mundo, da própria realidade. E essas considerações não são definitivas, instauradoras de uma verdade ou de uma mentira a respeito do que se produz, mas devem ser, antes, o que nos guia por entre a pesquisa, o que nos acompanha em nossas hipóteses e perguntas de investigação. Coloco-me aqui, mais do que em qualquer outra parte do texto, exatamente para me fazer tais

questionamentos, para me lembrar de “não correr tão apressadamente para a paz”, inviabilizando conflitos (CARDOSO, 2022, p.18).

Assim, se torna imprescindível permanecer com o problema, como nos sugere Donna Haraway), aprender a estar verdadeiramente presente, e não como um pivô desaparecido entre passados e futuros (HARAWAY, 2016), a fim de estar atento à realidade dos fatos, sem sucumbir ao “conforto branco” (DIANGELO, 2020). Afinal, o compromisso antirracista, assim como o decolonial, transfeminista, anticapacitista e tantos outros, se constrói em movimento, em devir. “A construção da identidade branca antirracista é uma tarefa a ser realizada dia-a-dia, uma tarefa árdua enquanto o racismo persistir” (CARDOSO, 2014, p.102), tarefa essa que deve ser respeitosa e coerentemente adereçada, dentro e, principalmente, fora da academia.

2.2 REIVINDICANDO A HISTÓRIA - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Como indicado, a divisão interna do Contrato Social pode ser percebida entre aqueles que o questionam e aqueles que não o fazem. Nesse sentido, a discussão que segue se baseia nas formulações daqueles que questionam o mesmo. Charles Mills coloca que falar sobre a existência do Contrato Racial é “uma desmistificação negra das mentiras da teoria branca” (MILLS, 2023, p.162). Dessa forma, é possível considerar que todos os avanços e conquistas alcançados pelos movimentos sociais reivindicatórios, em especial menção aos Movimentos Negros, também se encaixam em tal desmistificação. No âmbito da educação, tema central deste trabalho, não foi diferente.

A organização de pessoas no Movimento Social Negro, mesmo considerando sua heterogeneidade, vem sendo responsável por grandes transformações nas dinâmicas educacionais brasileiras. Afinal, foram essas pessoas, esses movimentos, que identificaram o “papel estratégico que a escola formal [desempenha] no Brasil, na reprodução de uma concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do país” (CARNEIRO, 2023, p.94), percebendo, assim, a manutenção do “processo de exclusão escolar [que] continuou em funcionamento mesmo depois da abolição” (CARNEIRO, 2023, p.100). Entenderam, também, que a educação brasileira funciona “como aparelhamento de controle [...] [onde] o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente,

dos Estados Unidos” (NASCIMENTO, 1978 *apud* SANTOS, 2005, p.23). E, ainda, expuseram e agiram sobre a realidade injusta e de negação do conhecimento, sofrida pelos estudantes negros, no ambiente escolar (MILLS, 2023). Desde a inclusão e permanência dos negros no processo de escolarização, da alfabetização ao ensino superior, passando pela idealização de escolas que reflitam um ambiente acolhedor e inspirador, até o ensino de uma história que contemple, verdadeiramente, cada contribuição dos diversos grupos étnico-raciais para a realidade brasileira, tudo, se construiu e se constrói a partir de muita luta (CRUZ, 2005).

Assim, os movimentos sociais negros incluem, em suas agendas políticas, como nova pauta para a educação, o “estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” (SANTOS, 2005 p.23). Tal processo pôde ser observado, por exemplo, na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, de 1986, onde se reivindicou que “o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira [e a] inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil” (CONVENÇÃO, 1986, *apud* SANTOS, 2005, p.24). Assim como, em 1995, na entrega do documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” pelas lideranças do movimento negro, para o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, que propôs, entre outras coisas, o “desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial [...]” (EXECUTIVA, 1996 *apud* SANTOS, 2005, p.25)

Como resultado dessas e de outras movimentações políticas, diversas leis, referentes ao assunto, foram promulgadas, durante praticamente toda a década de 1990, tanto no âmbito municipal quanto estadual. Elas passaram a incorporar a história afro-brasileira, africana e as contribuições dos africanos ao Brasil, na educação e na cultura, traduzindo, assim, tais demandas para a linguagem do contrato, validando-as nesses termos. São pioneiros na inclusão dessas leis: o estado da Bahia, em 1989; o município de Belo Horizonte, em 1990; o município de Porto Alegre, em 1991; os municípios de Belém e Aracaju, em 1994; São Paulo em 1996 e Teresina em 1998 (SANTOS, 2005). Finalmente, em 2003, todas essas alterações históricas atingiram seu clímax, com a alteração da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da educação nacional -

LDB, pela sanção da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei 10.639/03⁴ se apresenta da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

Em 2008 ela foi acrescida, pela Lei 11.645⁵, da questão indígena, tendo seu texto modificado, no artigo 26-A, para:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Destaca-se, aqui, a grande importância tanto da primeira redação, pela conquista do movimento negro, quanto da segunda, pela necessidade de uma educação que não perpetue os estereótipos exotificantes e homogeneizantes das culturas indígenas

⁴ Disponível online em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

⁵ Disponível online em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

e por inserir a temática indígena na discussão racial, tão pertencente quanto a questão afrodescendente e de branquitude. Dito isso, exponho que o recorte deste trabalho se dá em tratar da temática afrodescendente, considerando que a mesma ocupa, no imaginário coletivo brasileiro, um lugar de contraponto ao branco, colocando-se como central na discussão dos estudos sociais (SCHUCMAN, 2012).

O tema da EREER se consolida como discussão a partir da Lei 10.639/03 e para isso é necessário especificar o que se entende por Relações Étnico-Raciais. Segundo Nilma Lino Gomes, tais relações são “imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (GOMES, 2011, pág. s.p.). Esse papel da raça é corroborado pela noção de Dispositivo de Racialidade, no sentido de produtora de uma realidade racializada, ou, da única realidade que temos. Considerando a centralidade da raça em nossa experiência, como discutido anteriormente, é possível indicar que toda relação existente na sociedade moderna é, portanto, uma relação racial. E é nesse sentido que não há nada mais urgente do que pensar e agir em termos de uma educação que se guie por e contemple tal entendimento, tendo, como grande objetivo “uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p.106).

Por sua forma reduzida e objetiva, comum da redação legislativa, a Lei 10.639/03 vem acrescida de um dispositivo político e intelectual, didaticamente brilhante e completo que é o Parecer CNE/CP 003/2004, relatado pela Prof^a. Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Este documento irá subsidiar tanto a discussão sobre a EREER, no que diz respeito ao âmbito legal, quanto às discussões estabelecidas posteriormente sobre o ensino de história da África, dos afro-brasileiros e suas contribuições para o desenvolvimento nacional, com recorte específico nas licenciaturas e cursos de formação de professores.

O Parecer CNE/CP 003/2004 tem como objetivo a regulamentação da Lei 10.639/03, atuando como um guia, ou ainda, como um manual, que, detalhadamente, explicita todas as partes envolvidas no processo da transformação educacional proposto pela lei, a partir da EREER. Para isso, o documento parte da noção de raça como critério para o acesso a direitos fundamentais, tornando a discussão racial um pilar das práticas educacionais, acionando o que Adilson José Moreira (2022) chama de Cidadania Racial. Esse conceito traz à tona o racismo como ideologia social que impossibilita a democracia,

por contrariar a cidadania, no sentido do objetivo fim pelo qual temos normas jurídicas e políticas públicas, e no sentido de pertencimento social. Assim, mais do que um documento sobre educação, o Parecer é um documento sobre cidadania.

Uma discussão essencial, feita pela Prof. Petronilha Beatriz, é a indicação de que o Parecer 003/2004 procura encaminhar, pertinentemente, as questões colocadas pela população afrodescendente nos termos de “[...] políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.2). Isto explicita o que o Parecer 003/2004 traz de mais importante: a noção de que a Lei 10.639/03 é “condição necessária, [mas] não é condição suficiente para a sua implementação de fato” (SANTOS, 2005, p.34), o que faz com que ela deva ser lida e interpretada sob a chave das ações afirmativas, e não apenas por um viés conteudista. Como nos coloca Nilma Lino Gomes, precisamos de um novo paradigma pedagógico, “um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte” (GOMES, 2012, p.102), paradigma esse proposto e esmiuçado pelo Parecer CNE/CP 003/2004.

O conceito de ações afirmativas, dado pelo Parecer, é central à discussão do documento, já que ele aparece de forma ampla e abrangente. Possivelmente, tal conceito advém do acúmulo do campo de estudos⁶ sobre ações afirmativas, que foram se alterando junto às noções de direitos humanos, igualdade e equidade, durante o tempo e entre espaços geográficos diversos. Nesse sentido, no presente trabalho, ações afirmativas serão sempre interpretadas como um conjunto de “ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.4). Tal visão nos permite compreender que políticas descoladas da realidade e esvaziadas de compromisso social nunca serão suficientes para atingir uma transformação social.

Os componentes da política de ações afirmativas, citados acima, são didaticamente colocados como uma tríade: Reparação, Reconhecimento e Valorização, sendo, de certa forma, inseparáveis. Pode-se dizer que é preciso valorizar a cultura, história e descendência africanas, para então reconhecer, a partir da adoção de políticas

⁶ Ver mais em: PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 35, n. 124, p. 43-55, abr. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?lang=pt>.

e estratégias pedagógicas que reflitam e possibilitem tal valorização, tendo por fim a reparação, onde o estado e a sociedade elaboram respostas satisfatórias relativos aos

danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (PARECER CNE/CP, 003/2004, p.3)

De forma mais aprofundada, reconhecer “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.3), afinal “os direitos culturais são parte dos direitos humanos [e seria uma] agressão aos direitos humanos das pessoas não permitir que elas possam ter acesso ao passado” (CARNEIRO, 2023, p.291). Esse processo se relaciona intimamente com a mudança nos termos do contrato social, como em sua epistemologia da ignorância, desconstruindo mitos fundamentais da sociedade brasileira como o da democracia racial. Ou seja, o reconhecimento só é possível a partir de estratégias que partam da “mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.3), o que depende, em muito, da formação de “professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.4).

Para além de pensar a constituição de tais políticas, é necessária a concepção prévia do que precisam para terem êxito. A esse respeito, a Prof^ª. Petronilha relata que “o sucesso das políticas públicas de Estado [...] depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.5). Essas condições explicitam a necessidade de que políticas reparatórias sejam encaradas com seriedade, recebendo, o aporte financeiro necessário à sua implementação. Evitando, tanto improvisos, ao “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”, quanto a redução, das referidas práticas, à esfera do discurso (PARECER CNE/CP 003/2004, p.6).

Construindo “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”, o Parecer CNE/CP 003/2004 traz indicações a serem acessadas pelos sistemas e estabelecimentos de ensino e pelos professores, a partir de bases filosóficas e pedagógicas relativas à Lei 10.639/03. São divididas em três pontos: o primeiro “consciência política e histórica da diversidade”, que explicita a valorização da diversidade dentro dos projetos pedagógicos; o segundo “fortalecimento de identidades e de direitos”, que visa a construção de percepções positivas íntima e socialmente, dos estudantes e dos demais envolvidos no processo educacional e a terceira, “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, onde são sugeridas atividades, autores e temas a serem trabalhados, de acordo com cada disciplina, numa abordagem que parte da ERER. Cada um desses pontos parte da noção da educação como caminho para a equidade e justiça social (CARNEIRO, 2023), com o intuito de impedir a normalização e a normatização de papéis sociais estanques e racializados, combatendo, assim, a dimensão consensual e voluntarista que o contrato racial poderia assumir - para pessoas não brancas - constituídos a partir da epistemologia da ignorância por dentro da educação (MILLS, 2023). Esses se tornam, então, “passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural” (GOMES, 2012, p.102).

Tal ruptura também envolve apontar e esmiuçar as práticas políticas atuais na educação brasileira a fim de compreender os discursos e ideias presentes na base das resoluções. Como exemplo, compartilho minha experiência como delegada na etapa estadual da Conferência Nacional de Educação - CONAE, que aconteceu em Curitiba, nos dias 27 e 28 de novembro de 2023. Após dois dias intensos, de incontáveis discussões, por entre os eixos temáticos, as conclusões apontavam sempre em direção a uma educação inclusiva, antirracista, que respondesse à diversidade do país e que condensasse um avanço das pautas sociais, tão desgastadas pelo governo anterior. No final do evento, as representações se agruparam para votar novos delegados que foram representar o Paraná na CONAE nacional, em Brasília no ano de 2024, onde foram formuladas políticas, estratégias e metas para a consolidação e construção do Plano Nacional da Educação - PNE, válido pelos próximos 10 anos. No momento da apresentação dos delegados eleitos, subiram ao palco 69 pessoas⁷, dentre as quais 3 eram negras.

⁷ Reportagem da APP sindicato sobre o resumo da CONAE-PR - <https://appsindicato.org.br/parana-conclui-fase-estadual-da-conae-2024-com-aprovacao-de-propostas-e-delegados-para-a-nacional/>

Esse caso demonstra o que o Parecer CNE/CP 003/2004 tanto pontua: que é a prática política conjunta e comprometida que irá implementar, de fato, a Lei 10.639/03, afinal, existe uma “imbricação entre saber/poder e educação, esta última em seu papel de controle e distribuição da verdade histórica” (CARNEIRO, 2023, p. 316). Situações como a descrita, são um exemplo também do como a branquitude se organiza dentro do Contrato Racial. Mais especificamente, a branquitude progressista, ou crítica, nos termos de Lourenço Cardoso (2008), que se colocou como antirracista, nos palcos da mesma conferência, na qual impediu que pessoas negras ocupassem os espaços de representação. É como uma versão erudita da gramática do absurdo, que a torna ainda mais absurda do que antes.

Refletir sobre as práticas políticas que englobam a educação formal, é importante para observarmos, criticamente, como os mecanismos legais lidam, na prática, com os avanços políticos, alcançados por movimentos sociais. Nesse sentido, como última discussão da presente sessão, pensaremos sobre a relação entre o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução de 1º de junho de 2004 (1/2004), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O Parecer CNE/CP 003/2004 traz uma noção ampla sobre os responsáveis pela implementação da EREER no sistema educacional brasileiro, chamando à ação, atores de diversas esferas. Na prática educacional em si, os sistemas de ensino, mantenedoras da educação privada, coordenações pedagógicas e professores são convocados a determinar “conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 8). Tal feito será executado a partir de planejamentos advindos de um âmbito superior de decisão, abrangendo os conselhos de educação estaduais e municipais, que serão responsáveis por adaptar as diretrizes. Buscando-se, assim, “um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro”, onde o cumprimento da lei é uma responsabilidade coletiva (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 16).

A Resolução 1/2004, por sua vez, insere uma versão de tais ideias, através de uma escrita difusa e pouco comprometida com pontos fundamentais do Parecer CNE/CP 003/2004, não fazendo jus à profundidade do debate sobre EREER. Ela tanto esvazia a discussão feita pela Prof^a. Petronilha, sobre as diversas camadas das ações afirmativas, reduzindo-as a conteúdos disciplinares e atividades curriculares,

quanto responsabiliza, de forma desproporcional, as diferentes partes incumbidas pela implementação da EREER. No lugar de indicar os Conselhos de Educação, o Ministério da Educação - MEC ou a Secretaria De Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, hoje Ministério da Igualdade Racial – MIR, como protagonistas do “enfrentamento ao racismo e à discriminação na educação”, a Resolução 1/2004 faz recair esse papel “principalmente sobre as instituições de ensino, as coordenações pedagógicas e principalmente nos profissionais e nas profissionais de educação” (ROSA, 2016, p.42).

Assim, enquanto o Parecer CNE/CP 003/2004 aponta para um horizonte amplo de práticas pedagógicas, sociais e políticas que implementem a EREER, para além de um “fazer seguir as leis”, a Resolução 1/2004 reitera, de certa forma, o como as políticas públicas funcionam, no sentido da manutenção do cenário social e educacional brasileiro de desigualdades raciais. Percebemos aqui o funcionamento do acordo de interpretação errônea do mundo, onde mecanismos legais borram e limitam o verdadeiro sentido e potencial das formulações que ousam modificar as estruturas sociais, como é o caso do Parecer CNE/CP 003/2004. Essa cadeia de eventos, estruturados pela epistemologia da ignorância, sanciona “[...] uma série de mitos e representações falsas a respeito dos não brancos e de suas capacidades políticas, morais e cognitivas” (MILLS, 2023, p.88).

Essa série de representações falsas, que se fazem passar como verdades sobre “o outro”, levam à codificação das “demandas que vêm de grupos marginalizados ou subordinados como política identitária”, o que, automaticamente, eleva a identidade branca e masculina como universal (HAIDER, 2019). Ou seja, a interpretação advinda da institucionalidade hegemônica, sobre demandas de movimentos sociais, acaba por conferir a essas demandas um caráter de identitarismo, retirando-as de toda sua profundidade histórica. Em outras palavras, é como “uma herança de resistência que é apagada pela retórica dos “corpos negros” (HAIDER, 2019, p. 67).

Nesse sentido, cabe conceituarmos identidade e identitarismo. A identidade é constituída tanto, no “modo [em] que o Estado nos divide em indivíduos, [quanto pelo] modo que formamos nossa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais” (HAIDER, 2019, p.33), onde o sujeito é, simultaneamente, um indivíduo com capacidade de ação e um assujeitado. O identitarismo, por sua vez, assume uma dimensão complexa, relativa à identidade, mas que não pode se confundir

com ela. Identitarismo pode ser entendido como uma característica negativa daquilo que se reivindica a partir da identidade, utilizado como insulto, normalmente proferido pelo Estado a pautas sociais. Mas, tal insulto, é na realidade proferido a partir de um conjunto de políticas relevantes ao próprio Estado, que são, por um outro viés, também identitárias, atuando na manutenção do contrato racial, mas de forma velada e não nomeada, já que se referem à branquitude.

Esse caráter ambíguo do identitarismo remonta à epistemologia da ignorância, onde fenômenos aparentemente contraditórios e paradoxais ocorrem simultaneamente. É apenas a partir do absurdo e da irracionalidade que somos capazes de entender que, ao mesmo tempo em que o Estado acusa de identitárias pautas raciais, ele se utiliza do seu próprio identitarismo para assegurar o privilégio da forma prototípica de identidade racial: a branca. Nessa dinâmica, a ideologia dominante foi capaz, na modernidade, de integrar o que ela mesmo aponta como política identitária, onde, a partir da interpretação errônea dos avanços sociais, ela traduz para a sua própria gramática o que tais avanços *podem* significar, incorporando-os para si e tornando a oposição impossível (HAIDER, 2019).

Nesse sentido, é possível dizer que a Resolução 1/2004 apresenta uma interpretação errônea e identitária (no sentido negativo) do Parecer 003/04, onde, ao traduzi-lo para uma redação técnica e formal, reduz suas demandas por uma noção ampla de ações afirmativas a meras modificações da prática educacional, pela inserção de conteúdos estigmatizantes. O Contrato Racial organiza, a partir de suas atualizações, como irão funcionar determinados avanços sociais, recortando e deformando a intelectualidade não branca para encaixá-la nos limites de seus próprios termos.

3. TEMAS TRANSVERSAIS, CONTEMPORÂNEOS E PECULIARES: A VISÃO DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS SOBRE A ERER

Definiu-se, até então, a forma pela qual o Contrato Racial incide sobre a formulação de políticas públicas, estabelecendo o Dispositivo de Racialidade como ferramenta de organização social. A partir disso, discutiremos algumas Leis e Resoluções, no âmbito da educação, a fim de entendê-las dentro do citado contexto, avaliando a abordagem da ERER, feita pelos determinados textos.

Leis, no geral, são regras ou normas sociais, que prescrevem obrigatoriedades ao exercício democrático e se organizam em referência a outras leis ou ao acúmulo de discussões do legislativo, que tenham ou não se iniciado neste campo. As que serão trabalhadas aqui, por tratarem sobre educação, se orientam pelo Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p.123)

Assim, as leis e resoluções abordadas aqui partem de um pressuposto igualitário e democrático de educação, considerando-a tema de toda a sociedade. Essa noção está diretamente relacionada ao contrato social, remontando à ideia iluminista de direitos humanos fundamentais, que traz implícito um conceito específico de humano, que se aproxima mais dos signatários do Contrato Racial do que de seus objetos – pessoas racializadas a partir da marca da africanidade e/ou por serem indígenas, como explicitado anteriormente.

A partir da Constituição de 1988 apresentam-se as Leis, em ordem cronológica, a serem referidas nesta discussão. A primeira é a Lei federal nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, a conhecida LDB, de 1996. Outras leis abordadas aqui são a lei 10.639 de 2003 - acrescida do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004 - e 11.645 de 2008, que foram apresentadas no capítulo anterior. Temos também o Plano Nacional da Educação - PNE, de 2014, que conforme o Art. 9º da LDB, estabelece metas e estratégias para a educação. Temos a Lei federal nº 13.415 de 2017, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, conhecida como a BNCC, que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7). Em conjunto à BNCC temos o Parecer CNE/CP 15/2017, a da Resolução CNE/CP 2/2017 e, por último, o Parecer CNE/CP 22/2019 junto da Resolução

CNE/CP 2/2019, que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação).

Vale ressaltar que, por mais que as Leis, Pareceres e Resoluções possuam um histórico temporal, elas atuam de forma a se modificarem e atualizarem, a todo o tempo. Essa característica é importante, tanto para o exercício democrático de debater e agir sobre a realidade, quanto para a noção de que assim como é possível avançar, é possível retroceder, no que tange aos direitos e interpretações legais.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são um exemplo de alteração da LDB, fruto de avanços que, a partir de sua efetivação, impulsionou a referência à EREER em diversos outros documentos oficiais. Nesse sentido, cabe compreender como a discussão relativa a EREER, proposta mais especificamente pela lei 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP 003/2004, é feita e referida em tais documentos.

A LDB aborda a EREER, inicialmente, de maneira superficial, como aparece no § 4º do Artigo 26, onde coloca que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2023, p.22). Essa redação evidencia, de algum modo, uma proposta de nivelamento da forma como devem ser tratadas as diversas contribuições para a formação nacional. Obstante a tal legalidade, o que ocorre é que, até hoje, tais conteúdos são passados de forma a validar e pautar, majoritariamente, aspectos europeizados ou europeizantes da história brasileira. Realidade essa que instaura uma aproximação dos ideais europeus de organização social, o que, em outras palavras, é a tentativa de aproximação de uma branquitude “original”, o que foi ampla e profundamente tratado no Parecer CNE/CP 003/2004.

O comportamento da educação brasileira, ao sobrepor e legitimar histórias brancas e europeias, sobre as africanas, afro-brasileiras e indígenas, visa “intencionalmente assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade” (CARNEIRO, 2023, p.101). Afinal, é a educação que, no gesto de selecionar quais experiências são dignas de serem compartilhadas, atribuindo-lhes o *status* de “experiência universal”, dignifica uma Revolução Francesa ou guerras “mundiais”, ao mesmo tempo em que ignora uma Guerra do Haiti ou histórias como a de Mandela (MILLS, 2023).

Essa cadeia de fatos aponta, também, para um papel essencial do ambiente escolar, onde são aplicadas as leis educacionais, o de fabricação do sujeito racializado, ou, em outras palavras, do ensino de papéis prescritos (CARNEIRO; MILLS,

2023). Desde vislumbrar-se como médico, advogado ou engenheiro, até se perceber como um futuro trabalhador braçal, do setor de serviços ou dependente de um “talento”, como para entretenimento e esportes, cada uma dessas possibilidades se apresenta a partir do que nos é ensinado e permitido vislumbrar, através da identificação ou de sua ausência, sempre sob o aspecto racial (MILLS, 2023, p.118). Não se trata de juízo de valor de tais atividades, mas sim, de se apontar para a importância social atribuída a cada uma e como as de maior prestígio são reservadas aos grupos brancos.

Ainda sobre a LDB, o documento apresenta de forma contundente, em seu Artigo 26-A, a obrigatoriedade do tema das africanidades no Brasil e da participação dos povos indígenas na formação do Brasil. Tal obrigatoriedade, instituída pela lei 10.639/03, explicita em seu § 1º, que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2023, p.23).

E continua no § 2º, especificando que tais conteúdos devem ser ministrados por todo o currículo, tendo ênfase nas matérias de artes, literatura e história brasileira. O aprofundamento visto no Artigo 26-A, quando comparado ao 26, demonstra a importância e a forma como a Lei 10.639/03 deve ser inserida na prática do currículo escolar. Ainda assim, vê-se que a dimensão da “pedagogia de combate ao racismo” no sentido ultrapassar a dimensão do conteúdo, trazida pelo Parecer CNE/CP 003/2004, não é colocada, perpetuando o reducionismo observado na Resolução CNE/CP 1/2004.

Como resposta à indicação do Artigo 9º da LDB, em 2014 criou-se o PNE, definindo estratégias e metas para a educação. No PNE, a temática da ERER aparece com menções exatas às leis 10.639/03 e 11.645/08, na estratégia 7.25 da meta 7, relativa ao fomento da “[...] qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014). Tal estratégia traz, novamente, a garantia dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígenas, desta vez acrescida da seguinte redação: “assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes [...] por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (BRASIL, 2014).

Diferentemente da LDB, o texto do PNE procura abranger tanto a dimensão da prática pedagógica, extrapolando a visão conteudista, quanto a noção de educação como projeto social, que deve mobilizar diferentes atores, para além dos muros da unidade escolar o que faz com que a EREER seja retratada de forma mais próxima ao preconizado no Parecer CNE/CP 003/2004. Vale lembrar que o PNE é um documento que institui metas e estratégias a serem alcançadas, diferente de documentos que indicam obrigatoriedades. Nesse sentido, é preciso ter em conta que a prática educacional não é um reflexo puro e simples da redação legislativa e, também, de que existem outros documentos que se atualizam e especificam, tornando-se, por sua vez, novas referências.

Surgindo como uma demanda do PNE, a partir da mesma meta 7, citada anteriormente, funda-se a BNCC, no ano de 2017. Por ser um documento de suporte e referência à construção dos currículos da educação básica, a BNCC é extensa e instituída por outros dois documentos, a Resolução CNE/CP 2/2017 e o Parecer CNE/CP 15/2017. Em relação ao debate da EREER, a Resolução CNE/CP 2/2017 não menciona nenhuma das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ou termos comumente utilizados para tratar do assunto, como “afro-brasileiro (a)”, “africano (a)”, “étnico-racial (is)” ou “racial (is)”. A única menção aproximada foi a do termo “étnica”, no §1º do Artigo 7º, quando aponta a “temática da diversidade cultural, *étnica*, linguística e epistêmica” (Resolução 2/2017, p.3, grifo nosso) como assunto exigido por normas e/ou relevantes, a serem abordados de forma transversal e inovadora no currículo.

O Parecer CNE/CP 15/2017 inclui a EREER, como parte do enfrentamento a “problemas crônicos estruturantes da sociedade brasileira”, citando a desigualdade racial como exemplo, e retomando a valorização das matrizes culturais e étnicas como parte da rotina escolar com o objetivo da inclusão social de todos, “em especial dessas populações historicamente excluídas” (Parecer CNE/CP 15/2017, p.11). Continua, porém, citando que “ao lado das matrizes epistêmicas eurocêntricas, é preciso respeitar, valorizar e incorporar os saberes indígenas e quilombolas” (Parecer CNE/CP 15/2017, p.11). Pode-se dizer que esse trecho, de certa forma, remonta à dimensão de nivelamento, percebida na redação da LDB. Por outro lado, interpreta-se que esse trecho, a partir da noção de avanços sociais que são incorporados, pelo viés puramente identitário, pelo Contrato Racial, se isenta de fazer a crítica necessária às matrizes epistêmicas eurocêntricas na educação brasileira. É suficiente, para o contrato, a mera adição superficial das pautas requeridas pelos movimentos sociais, pois ignora, intencionalmente, que a base dessas pautas é, exatamente, a crítica e a reformulação

daquilo que o contrato mantém como parte essencial de seus termos. Em outras palavras, é necessário “um processo que [exija] que as culturas revisem seus sistemas de referência, normas e valores, afastando-se de suas regras internas habituais de transformação” (BHABHA, 2000, *apud* HALL, 2016, p.51).

Outra discussão oportuna é a sobre a escolha das expressões utilizadas pelos documentos aqui tratados, para falar a respeito da EREER e assuntos correlatos. Tanto no Parecer CNE/CP 15/2014 quanto na Resolução CNE/CP 2/2017, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são referenciadas, junto à outras leis, como “temas transversais exigidos por legislação” (Parecer CNE/CP 15/2017, p.30). Essa forma de referir-se às leis é sintomático da maneira como o Estado percebe e aborda as questões raciais, encarando-as como um tema que apenas atravessa a educação, e não como algo que estrutura a realidade das relações sociais, o que, por consequência, estrutura também a educação. Tal interpretação das questões raciais, feita pelo Estado, refletem o fenômeno de interdição do negro, explicitado por Sueli Carneiro, atuando como “operador de procedimentos de exclusão, [presente, neste caso] na produção discursiva” (CARNEIRO, 2023, p.116).

Nesse sentido, ao tratar sobre a conformidade da BNCC com a legislação educacional, apresenta-se o seguinte trecho:

Na análise do mérito foram levados em consideração pressupostos decorrentes de disposições legais e normativas, com as mais diretas implicações pedagógicas para a BNCC, bem como peculiaridades estruturais que tangenciam problemas centrais da educação no país, tais como as desigualdades sociais e regionais, o racismo estrutural, a marginalização histórica de grupos indígenas e afrodescendentes, e o analfabetismo histórico como consequência de escolhas políticas. (Parecer 15/2017, p.20).

Considerando que o termo “peculiaridades” signifique aquilo que é característico, pois seus outros sentidos parecem não caber, não é possível dizer que algo próprio da estrutura passe apenas pela tangente de problemas centrais à educação. Se algo é estrutural, como o racismo, inclusive de acordo com o próprio texto, é impossível que ele toque em apenas um ponto daquilo que diz respeito à base da sociedade, que é a educação. Tal incoerência está inscrita na epistemologia invertida do Contrato Racial, tanto por proferir discursos que não fazem sentido, quanto por sua característica de borrar a realidade das relações raciais, o que se reflete no citado trecho. Afinal, como nos coloca Sueli Carneiro

[...] a interpretação errada, a representação errada, a evasão e o autoengano nas questões relativas à raça estão entre os mais generalizados fenômenos mentais dos últimos séculos, uma economia cognitiva e moral psiquicamente necessária

para a conquista, civilização e escravização [,permanecendo atuais]. (CARNEIRO, 2023, p.88).

A partir da avaliação do como essas diversas leis e documentos percebem a EREER, a partir de suas redações, faz-se necessário aprofundar em um texto específico e central para pensarmos o currículo na atualidade da educação brasileira, que é a BNCC. Ela “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [assegurando] seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento[...]” (BRASIL, 2017, p.7). É organizada por etapas da educação (infantil, fundamental e médio), cada qual composta pelo detalhamento de assuntos a serem contemplados por cada área do conhecimento. Como referência da BNCC, utilizarei dois documentos, a versão aprovada em 15 de novembro de 2017, que contém detalhadas as questões a respeito dos ensinos infantil e fundamental, e o site interativo - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> -, com atualizações estendidas ao ensino médio.

A BNCC traz a discussão sobre a EREER sob diferentes aspectos. Cita especificamente a Lei 10.639/03, colocando-a como tema contemporâneo a ser trabalhado e especificando que a lei introduz uma noção mais ampla do que apenas estudar o tema da escravidão, incluindo “a história e os saberes produzidos por essas populações (afro-brasileiras) [e os] processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX” (BRASIL, 2017, p.415).

Em outro momento, a BNCC indica, dentro do ponto sobre a disciplina de História para o ensino fundamental, a noção de que os temas trazidos pela Lei 10.639/03 devem

[...] ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2017, p.399)

É importante salientar que, os temas definidos pela lei devem ser abordados pelo efetivo estudo das populações afro-brasileiras como produtoras da história do Brasil, de forma séria e realista, e não apenas permitindo que se defenda tais estudos no sentido do entendimento da alteridade. Esse é mais um tipo de redação que se distancia e evade

das reais necessidades práticas de implementação da EREER, preconizada no Parecer CNE/CP 003/2004, que indica que o estudante poderá se questionar sobre papéis sociais prescritos e formas de representação às quais os sujeitos racializados em situação de subalternidade estão submetidos e não apenas compreender o papel das alteridades. Como indicado na BNCC que, inclusive desconsidera que tais estudantes, por muitas vezes, ocupam o lugar da alteridade na sala de aula. E ainda, a existência de outros referenciais epistemológicos não só podem, como devem se entrecruzar com as formas consagradas de produção de conhecimento, o que significa também uma crítica e reformulação dessas últimas e não apenas uma adição neutra, como já explicitado.

De forma mais específica, dentro dos conteúdos indicados pela BNCC a serem abordados pelos currículos brasileiros da educação básica, as temáticas relativas a EREER “são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p.20). Nesse sentido, tais temáticas aparecem citadas, das mais diversas formas, nas disciplinas de história, religião, língua portuguesa, artes, educação física, ciências da natureza e geografia, a partir do ensino fundamental em diante, não sendo abordada, de forma específica, no ensino infantil.

Uma característica comum a muitos dos documentos tratados nesta seção, é a de enfatizar que, por mais que a BNCC seja a base comum para a construção dos currículos, eles devem ser pensados pelas instituições, de forma específica e contextualizada, tratando dos variados temas a partir das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2023, p.21). Esse fenômeno de flexibilização traz, por um lado, a possibilidade de que os conteúdos sejam tratados de uma forma que os aproxime da realidade dos estudantes. No entanto, abre margem para que se questione a obrigatoriedade de alguns conteúdos.

Sem “obrigar as instituições a reformular seus programas de ensino, sob pena de multa, por exemplo, e também sem indicar qual é o órgão responsável pela implementação da lei, será difícil ver ações práticas em nosso cotidiano” (PRANDINI; PASSOS, 2019, p.78). Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre o que significa que existam conteúdos obrigatórios, como no caso do ensino de História e Cultura afro-brasileira, que precisam ser contemplados, pela BNCC, enquanto ela coloca que “os agrupamentos [temáticos] propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2023, p.31). Existe aqui uma contradição, ou, no mínimo, uma confusão, entre como se relacionam a dimensão da obrigatoriedade dentro

da não obrigatoriedade. O que, sem nenhuma surpresa, nos leva, mais uma vez, a enxergar, na epistemologia invertida do Contrato Racial, a única explicação.

A BNCC trabalha, fundamentalmente, a partir de dois conceitos chave: o de competências, definido como a “mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8), e habilidades, que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p.29). Com o fim de ajustar uma correspondência entre os diversos documentos educacionais, indica-se que “a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)” (Resolução CNE/CP 2/2017, p.3).

Quando se informa que, dizer “competências e habilidades”, tem o mesmo valor de dizer “direitos e objetivos de aprendizagem”, um novo debate no campo educacional se constitui. Considerando o que significam as habilidades, na BNCC, percebe-se que elas estão mais próximas à noção de “objetivos de aprendizagem”, o que torna possível inferir que as competências estariam mais próximas aos “direitos de aprendizagem”. Nesse sentido, se torna um grande esforço entender como comparar a dimensão do direito, daquilo que deve nos ser assegurado por lei, do que nos constitui, de certa forma, como sujeitos, à de competências, ainda que a explicação escolhida para conceituar esta última seja a de possibilidade do exercício pleno da democracia.

Existe aqui um jogo teórico e gramatical que, ao impor uma noção de “competências”, mais ampla e abrangente do que talvez ela realmente seja, insere, no âmbito da educação, uma interpretação neoliberal sobre o currículo. Isso se dá pois, “direitos” devem ser assegurados pelo estado mas as “competências” precisam ser conquistadas pelo mérito do estudante, a partir da seleção de informações feita pelo currículo de sua instituição. Competências, na BNCC, são “descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (MACEDO, 2018, p.32). É como se a competência reduzisse a educação a uma linha de chegada, algo a ser conquistado, adquirido, enquanto a dimensão do direito de aprendizagem percebesse a educação como um processo, como o caminho que se percorre, ou ainda, como constituinte do sujeito. Direitos são inalienáveis, competências não.

Ainda assim, cabe pensarmos, nos termos da BNCC, o que compõe o conjunto das competências, e o que compreende o plano das habilidades. As primeiras são separadas em gerais, específicas da área e específicas do componente, sendo as duas últimas dependentes do conjunto de habilidades expressas pelo documento. As habilidades são divididas por objetos de conhecimento de cada área temática, tornando-as a parte mais pontual e específica de todo o documento. É, portanto, nas habilidades, onde aparecem as temáticas referentes à EREER, como aprendizagens especificamente indicadas. Cabe lembrar que, por mais que as habilidades “expressem aprendizagens essenciais”, elas “não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2017, p.30). A compreensão conteudista sobre a EREER, somada ao limbo conceitual ou, minimamente, confuso, onde se encontram, abre a possibilidade de que elas sejam interpretadas como algo flexível, passível de serem ou não implementados, ou, em última instância, como não obrigatórias.

Para impedir brechas para esse tipo de interpretação é, certamente, necessário que haja uma reformulação da redação legal, que explicita a centralidade e inegociabilidade da temática étnico-racial. Tal reformulação, por sua vez, precisará também ser reflexo de outras mudanças na realidade da EREER, como a urgência de que “as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica” (SANTOS, 2005, p.34), ideia compartilhada com Prof^a Petronilha Beatriz. Nesse sentido, a LDB traz, no Art. 62 §8º, que os currículos de formação docente terão a BNCC como referência, compromisso ratificado pela Resolução CNE/CP 15/2017. O PNE, em sua estratégia 13.4, também prevê que as licenciaturas estejam alinhadas às necessidades da educação básica, e acrescenta que a formação docente deve ser combinada “com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais [...]” (BRASIL, 2014, s.p.). A EREER também é referida, mais especificamente, pelo Parecer CNE/CP 22/2019, como um “compromisso histórico nacional” a ser contemplado pelo currículo docente, junto às competências da BNCC.

O citado Parecer revisa e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Essa última se refere a cursos de formação feitos pelo docente com o fim de especializar-se, enquanto a formação inicial, enfoque do presente trabalho, reúne os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. Afinal, “é preciso dar aos cursos de

licenciaturas o lugar de importância que, na atualidade, em geral, eles não têm nas instituições de ensino superior” (PARECER CNE/CP 22/2019, p.13).

É imprescindível que os docentes sejam vistos e valorizados como “agentes formativos de conhecimento e cultura” e que seu “acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural” (PARECER 22/2019, p.34) seja garantido pelo Estado. Afinal, é esperado do professor que ele desenvolva competências que vão para além da BNCC, estando pronto para “[...] articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um [...]” (PARECER 22/2019, p.12/13). Essa expectativa aciona a dimensão do comprometimento, próprio de cada docente, que objetive adotar “[...] uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (PARECER CNE/CP 22/2019, p.15).

De certa forma, o que está dado, é que a propriedade de saber manejar temáticas contemporâneas relevantes, como as relativas à diversidade, onde normalmente se insere a discussão sobre EREER, recai majoritariamente sobre o professor. Tal fato se relaciona à junção de diversos fatores como a flexibilização na abordagem das habilidades; a constante reiteração da responsabilidade do professor com sua própria formação; as redações evasivas sobre a centralidade da temática étnico-racial e a redução da dimensão do direito à aprendizagem. Nesse sentido, como exemplo, temos o fato de a Resolução CNE/CP 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a Base Nacional Comum de formação - BNC Formação, citar a expressão “étnico-racial” apenas uma vez, em todo seu texto, especificamente na parte sobre o engajamento profissional, ao apontar para atenção que o docente deve ter à situações violentas e discriminatórias que possam vir a ocorrer no ambiente escolar.

Tanto o Parecer CNE/CP 22/2019, quanto a Resolução CNE/CP 2/2019 indicam para a importância da dimensão emocional e psicológica dos professores, afinal é a partir dela que o docente teria condições de auxiliar seus estudantes. Assim como nas Competências Gerais Docentes da BNC-Formação, que indicam ao professor “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica [...]” (Resolução CNE/CP 2/2019, p.13).

Essa perspectiva abre a possibilidade de nos questionarmos, tanto sobre a que estudantes se referem os citados documentos e que devem ser auxiliados também em seu desenvolvimento emocional, quanto se não seria também a dimensão racial central, seja para o autoconhecimento e apreciação dos professores, seja para a atenção com os estudantes. É indispensável que o cuidado com emocional e psicológico, de professores e estudantes, leve em conta que a racialização modela nossa forma de ser e estar no mundo, refletindo em nossa saúde mental. Nesse sentido, não há como ser relapso no tratamento da EREER ao mesmo tempo em que se aponta para o cuidado dos professores e estudantes. É exatamente dando o devido valor a essas temáticas e práticas pedagógicas que se alcança um cuidado integral, tanto do estudante negro como do estudante branco. Afinal, é pela valorização, reconhecimento e reparação da história e cultura afro-brasileiras, que se torna possível romper, ainda que gradualmente, com a epistemologia da ignorância, que ensina aos estudantes brancos que eles ocupam, naturalmente, um lugar de superioridade, e aos negros, o de inferioridade. E se torna imperativo que os professores, principalmente os brancos, em seus processos de formação e atuação profissional, apoiados por um currículo comprometido com a transformação social, se atentem a seu pertencimento racial e tudo o que isso significa socialmente, estando dispostos a não perpetuar ou reproduzir comportamentos discriminatórios.

O que se observa, por todo o caminho construído até então, é a forma como o Contrato Racial, junto ao Dispositivo de Racialidade, ordena os caminhos da educação por dentro dos âmbitos legais, e mais especificamente, pela construção do currículo, o que engloba também a formação de professores. Nesse âmbito, cabe uma última discussão a respeito do compromisso das legislações para com a educação, incluída nela a EREER, a ser observada pelas tentativas de alteração e alterações exitosas, do tempo dado às instituições de ensino, para implementarem em seus currículos as mudanças requeridas. A BNCC, coloca esse prazo às unidades escolares, como sendo de dois anos, desde sua publicação, em 2017. Mais especificamente sobre a BNC-Formação, a Resolução CNE/CP 2/2019 traz, em seu Artigo 27, que as instituições de ensino teriam, também, dois anos para a implementação, até 2021. Mas, em nota de rodapé nesta mesma Resolução, encontramos que tal artigo foi modificado duas vezes, após quatro tentativas. Primeiro pela Resolução CNE/CP 2/2022, que estendeu o limite em até 4 anos para implementação, da data original, o que resultaria numa mudança do

tempo máximo de 2021 para 2023. E segundo pela Resolução CNE/CP 1/2024, que coloca como data limite o dia 20 de março de 2024.

A discussão feita por tais resoluções para legitimar as ampliações de tempo feitas ao Artigo 27 da Resolução CNE/CP 2/2022 inserem, num primeiro momento, a Pandemia de COVID-19 como dificultadora do processo de modificação e implementação dos currículos. Já em um segundo momento, através do PARECER CNE/CP 57/2023, afirma-se que a formação docente deve ser priorizada em união a outras políticas para a Educação Básica. Sem entrar no mérito de como, cada uma das justificativas apresentadas, afetaram a implementação das diretrizes curriculares, importa pensarmos o como funcionam, ou não, as políticas públicas, no sentido de definição, flexibilização e cumprimento daquilo que é colocado por elas mesmas. Uma interpretação possível desse quadro é a de que existe um adiamento constante do encontro entre a vontade política e as formulações educacionais.

Não há, na realidade econômica e política brasileira, o real interesse de que políticas públicas educacionais, que carregam uma centelha sequer, de transformação social, por mais sucateadas ou incorporadas ao contrato que sejam, triunfem. A manutenção do Contrato Racial, do lugar de poder da branquitude, da subjugação dos não brancos e da educação que permite tal preservação, deve se sustentar, sendo operacionalizada por quem ocupa, especificamente, os lugares de última deliberação. Afinal,

[... essa] maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a promoção da exclusão (racial) dos negros e a promoção (social) dos brancos de classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto. (CARNEIRO, 2023, p.103)

Nesse sentido, cabe olhar para a educação na prática, para o como funcionam os espaços escolares, as pedagogias presentes e os tensionamentos instaurados. Percebendo, desse modo, se as respostas epistemológicas do campo da educação são “[...] tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam” (GOMES, 2012, p.99), como devem ser.

4. “SOBRE A QUESTÃO DA ERER ... MUITO POUCO”/“NUNCA COBRARAM ISSO DA GENTE” - EXPERIÊNCIAS NAS LICENCIATURAS DA UNILA

No presente trabalho, o olhar em direção à prática educacional, focada na formação de professores, se dará baseada na execução de três entrevistas semiestruturadas, indicadas com nomes fictícios para preservar a identidade das pessoas entrevistadas, feitas, com Mirabel, egressa de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, Virgínia, egressa de História, e Ricardo, formando de Geografia, todos cursos de licenciatura da Universidade da Integração Latino Americana - UNILA. A partir dessas percepções compartilhadas, abordaremos a dimensão prática da implementação da ERER, na formação docente, dentro de um recorte específico de cursos da área das Humanidades.

Os cursos de Letras e História estão alocados no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH, sendo as duas licenciaturas que contemplam o maior número de disciplinas que, abordariam a ERER, de acordo com seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC. Em sequência, o curso de Geografia, do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território - ILATIT, aborda a temática em um número um menor de disciplinas, em comparação aos dois primeiros. E o curso de Filosofia, do Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política - ILAESP, é o que possui o menor número de disciplinas abordando a ERER, da área de Humanidades, e que não será tratado de forma específica no presente trabalho. A UNILA possui ainda outras três licenciaturas, Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química, Química e Matemática, todas do Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza - ILACVN, que não serão abordadas, vide recorte anterior. Ainda assim, vale indicar que esses cursos possuem pouquíssimas disciplinas que, de acordo com seus PPCs, abordam a ERER, cuja temática fica, quase que totalmente, a cargo de Fundamentos de América Latina - FAL, disciplina do Ciclo Comum de Estudos – CCE que possui um PPC próprio que se articula com os PPCs dos diversos cursos da UNILA.

A avaliação dos PPCs dos três cursos a serem referidos, a partir das experiências dos entrevistados, nos traz uma percepção geral do como esses currículos tratam e trazem o tema da ERER. Como comentado, todas as licenciaturas da UNILA colocam, sob FAL, a responsabilidade de tratar sobre a ERER, o que foi também observado nos PPCs estudados. Ainda assim, existem diferenças na maneira como é distribuída essa responsabilidade, já que os PPCs de Letras e Geografia citam FAL I e II

como responsáveis pela temática e o de História cita, também, FAL III, indicando para uma possível uma diferença entre os conteúdos presentes entre disciplinas do CCE ou uma diferença na interpretação de tais conteúdos, pelos PPCs dos respectivos cursos.

De forma mais específica, os PPCs dividem ainda suas disciplinas entre obrigatórias e optativas, e entre áreas, seja de conhecimento geral do curso ou de maior enfoque na educação. O curso de Letras apresenta um ponto específico sobre a EREER em seu PPC, onde pontua as disciplinas responsáveis por abordar a temática, sendo onze obrigatórias, compostas por dez de conhecimento geral do curso e uma da área de educação, além de mais oito disciplinas optativas ofertadas pelo próprio curso. O PPC do curso de História também conta com um ponto específico sobre a EREER, onde explicita que dez de suas disciplinas obrigatórias abordam a temática, divididas entre nove de conhecimento geral do curso e uma da área de educação, não pontuando nenhuma disciplina optativa ofertada pelo curso. Já o curso de Geografia cita a EREER como um princípio norteador para a formação do profissional, onde apresenta apenas uma disciplina obrigatória como responsável por abordar a temática, somada a outras quatro optativas ofertadas pelo curso.

Para além dessas disciplinas, sejam obrigatórias ou optativas ofertadas pelo curso, existem também outras disciplinas optativas e livres, que são ofertadas por outros cursos e que podem abordar a temática da EREER, fazendo com que esse conhecimento possa ser acessado como resultado de uma escolha pessoal do estudante. Assim, é importante considerar o que consta nos PPCs e currículos das licenciaturas, tanto a fim de refletirmos sobre as experiências a respeito das disciplinas e suas abordagens da EREER, a partir das entrevistas, quanto para perceber o compromisso, demonstrado por esses cursos, com uma educação que, de fato, aborde as relações raciais. Nesse sentido, é igualmente relevante levar em consideração a organização da própria universidade como um todo, pensando suas diretrizes internas e indicações, a fim de entender também o papel da instituição em se responsabilizar e chamar para a ação toda a comunidade acadêmica, no que diz respeito à EREER.

A UNILA, por ser uma universidade com projeto político de integração regional e cultural, indicado inclusive por sua localização na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, possui o CCE como ferramenta de “criação de um código partilhado” por toda a universidade. Visando a construção de um pensamento científico crítico e bilíngue, a partir do conhecimento de questões básicas da América Latina e Caribe, a fim de aprofundar uma identidade regional. O CCE é formado por três eixos de

conhecimento, sendo 1) um de linguagens, com disciplinas de Português, para estrangeiros, e Espanhol, para brasileiros; 2) outro de epistemologia e metodologia, com as disciplinas de Introdução ao Pensamento Científico e Ética e Ciência; e 3) um terceiro de Estudo sobre América Latina e Caribe, composto pelas três versões de FAL, I, II e III.

As disciplinas de FAL, especificamente I e II, são as primeiras citadas em todos os PPCs observados, como responsável por abordar a ERER. A esse respeito, é, no mínimo curioso perceber que, no projeto pedagógico do próprio CCE, as relações étnico raciais não são nem mencionadas, e muito menos explicitadas na ementa das referidas disciplinas. Ainda que tais temáticas possam estar inseridas em assuntos que compõem as mesmas, como citado em todos os PPCs das licenciaturas abordadas, elas deveriam ocupar um papel tão central na ementa, quanto o da raça, na experiência Latino Americana e Caribenha.

Por outro lado, a Resolução nº 7, de 23 de julho de 2018, da UNILA, que estabelece as normas de graduação, cita as Leis 10.639/03 e 11.645/08, trazendo a discussão sobre ERER. Coloca em seu Artigo 2º, no item XIII, que os cursos de graduação deverão ser regidos pelo “respeito às diversidades sexual, racial, nacional, socioeconômica, religiosa e de gênero, bem como à diversidade étnica e cultural e à promoção da interculturalidade [...]” (UNILA, 2018). E em seu Artigo 9º, no item VIII, que os PPCs dos cursos de graduação deverão abordar a “educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos originários [...]” (UNILA, 2018). Ou seja, existem, minimamente, indicações que correspondem à abordagem da ERER nos currículos, ainda que de forma não tão comprometida. Nos resta, então, tentar apreender como funcionam, na prática, tais indicações institucionais.

Durante as entrevistas, FAL recebeu um lugar de destaque como disciplina mais citada, a respeito da diversidade Latino Americana. Para Ricardo, por exemplo, ela foi fundamental para a construção de uma identidade compartilhada, como disse, “[...] a gente é um só aqui”. Nesse sentido, o restante das falas corrobora a noção de que a questão racial, é, de certa forma, abordada em FAL, mas sempre sob a chave da diversidade latino-americana, e não, necessariamente, como algo central ou cujas licenciaturas deveriam se atentar. Em relação a outras disciplinas, todos os três entrevistados citaram a de “Educação Inclusiva”, comum às licenciaturas, cuja ementa diz tratar, também, sobre a ERER. Virgínia coloca que, em sua experiência com a disciplina, foi abordado, predominantemente, o ensino para pessoas com deficiência. Nessa mesma

fala, ela comenta: “a questão da EREER também são consideradas educação inclusiva... aí você fica ... mas... no Brasil mais de 50% da população é negra...”, então, afinal, quem seria incluído nessa educação?

É possível observar como o debate sobre a EREER passa por constantes reduções, ao ser colocado junto de outras temáticas, o que reduz a eficiência do debate racial quanto de outros temas igualmente complexos. Citar as relações étnico-raciais dentro da pauta diversidade e da educação inclusiva, corresponde à abordagem sugerida pelos documentos esmiuçados anteriormente, de considerar a EREER como um tema transversal, o que, por sua vez, só é possível pelo teor do debate racial brasileiro, onde permanecem incutidos o ideais de branqueamento e de miscigenação, que barram políticas de promoção de igualdade social (CARNEIRO, 2023). Enquanto não for possível tratar, organicamente, da raça como estruturante e da EREER como prática pedagógica transformadora, os avanços, dentro ou fora da educação, estarão sempre em fase de implementação. Como aponta Virgínia, “é um sintoma isso [o debate sobre EREER] ser escasso”.

De certa forma, as ideias compartilhadas pelos entrevistados evidenciam, ainda mais, esse panorama. Mirabel me conta que, um único professor, em seis anos de formação, trouxe, a partir da obra “Ponciá Vicêncio” de Conceição Evaristo, algo sobre o debate racial. Já Ricardo se deu conta, enquanto conversávamos, de que a questão racial era algo que “[ele] tinha que associar secundariamente sempre [...] [que] nunca foi uma coisa direta não” e que “com certeza, [nesse aspecto] [...] a UNILA deve bastante”. Continuou dizendo que “o racismo sempre estava subjetivo na questão educacional” e que por esse motivo era preciso fazer associações, também, subjetivas, “meio que por baixo das leituras da formação, da educação do docente”. Existe aqui a dimensão de um debate racial construído implicitamente, fruto dessas associações subjetivas, que remete tanto à característica de estrutura, própria do racismo, quanto à de centralidade da raça.

Algo, pessoalmente, surpreendente foi me deparar com quais partes, da cadeia de transmissão de conhecimento, foram acionadas, por cada entrevistado, como responsáveis pela ausência do discurso racial na licenciatura. Enquanto me debrucei, durante dois pontos inteiros deste trabalho, a falar sobre a dimensão legal da implementação da EREER, essa questão mal foi citada pelos entrevistados. Inclusive, a esse respeito, Maribel disse que acreditava que “a lei [10.639/03] não [contemplava] a universidade, [que era] pra educação básica né, não tá na educação superior, não que eu saiba”, percepção comum, obtida tanto pela redação da referida Lei, quanto pelo

desconhecimento de que a BNCC rege os currículos das próprias licenciaturas, o que, em teoria, aplicaria tal obrigatoriedade também nelas.

Por outro lado, algo que todos comentaram, repetidamente, foi a respeito do papel do professor, tanto no âmbito universitário na discussão feita dentro das licenciaturas, quanto no âmbito da educação básica, olhando especificamente para as condições das pessoas trabalhadoras da educação em sala de aula. Sobre a academia, quando Mirabel diz “não vou olhar para a disciplina, vou olhar para quem ministra a disciplina”, essa responsabilização da pessoa docente fica aparente, afinal, como ela mesmo coloca, “são alguns professores que trazem de fato ... a discussão de raça”. Esse fenômeno se dá, de acordo com as entrevistas, como fruto da soma entre especificidades profissionais do docente e identificação racial. Ricardo, por exemplo, apresenta ambas as dimensões, pontuando que

“depende da pedagogia, meus professores da educação eles [...] trabalharam com pedagogia histórico-crítica né? E aí quando cê tem essa leitura pressupõe que você entenda o racismo estrutural né? As desigualdades socioeconômicas e tudo mais... e também aponta pra você saber com quem que cê tá falando né? Com o estudante, a identidade do estudante também, se sensibiliza de alguma forma, racialmente [...] ou até diversidade de gênero”.

Ao mesmo tempo que comenta lembrar de apenas um professor negro, na parte de educação de seu curso, mas que, considerando Geografia bacharelado, com quem a licenciatura divide algumas matérias “ai sim, ai eu percebi a questão racial de uma maneira mais de uma ascensão social tipo, o mano veio da quebrada da zona leste e tá me dando aula de geopolítica... isso faz você subjetivamente também se motivar, se espelhar”. A ausência de professores negros também é pontuada por Virgínia, ao colocar que “na história todos os professores são brancos [...] não temos professores negros [...] das professoras da educação temos uma professora que se considera parda [...] mas essa professora também não trouxe nenhum debate [racial]”. Nesse sentido, cabe perceber que, a identidade racial dos professores é, automaticamente, relacionada à presença do debate racial, o que indica, tanto que a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 não é bem-sucedida, quanto o pacto da branquitude de se esquivar desse debate, transformando-o em uma “problema dos negros”, assim como faz com o racismo.

Houveram experiências diversas, entre os entrevistados, com relação à docência na educação básica. Mirabel, por exemplo, fez seu estágio docente de forma presencial, na rede estadual no município de Foz do Iguaçu, onde trabalha atualmente. Ela indica a dimensão emocional, da bagagem da experiência vivida pelos professores,

que afetam a possibilidade de tratar sobre EREER na sala de aula. O que ratifica, mais uma vez, a importância de uma licenciatura que aborde a EREER de forma a preparar o docente, inclusive, para lidar com suas próprias questões a fim de “não transferir suas frustrações aos estudantes”, como pontua Virgínia, em sua entrevista. A importância da equipe pedagógica e da direção das escolas, para o trabalho do professor, é outra dimensão indicada por Mirabel, quando comenta sobre as limitações da atuação docente. Ela coloca que “o professor é podado no ensino regular”, que “eles [o Estado do Paraná] dão slide pronto pro professor, a gente tem que atingir lá as habilidades da BNCC”, é “como se [o estudante] fosse um robô, como se a gente [professor] fosse um robô”. A quantidade massiva de conteúdos, dispostos em materiais inflexíveis, que não dialogam com a realidade dos estudantes nem com a possibilidade de atuação dos professores, pode ser interpretada, tanto como indicativo da racionalidade neoliberal na educação, como apontado na discussão sobre a BNCC, quanto como um dos impeditivos para os debates sobre EREER na educação básica. Afinal, frente a uma grande quantidade de aprendizagens essenciais, as temáticas transversais tendem a ser deixadas de lado, ou tratadas superficialmente.

A realidade de responsabilização do docente também se relaciona com a insuficiência do debate, porque ela pode ser entendida como uma consequência do ato docente de tomar a frente dos processos educacionais, para além do que colocam as políticas públicas ou os currículos. Por outro lado, essa perspectiva pode ser abordada pelo aspecto de que, os responsáveis por demandar o debate da EREER, nos cursos de licenciatura, são, regularmente, os próprios licenciandos, futuros docentes. Para Mirabel, tratar das temáticas étnico-raciais “foi uma busca nossa, não teve nada a ver com a universidade”. Conta que na residência pedagógica, a partir dessa busca pessoal das alunas, trabalharam o tema das “africanidades”, tratando sobre racismo e branquitude, em termos acessíveis à faixa etária dos dez anos, a partir das indicações da Lei 10.639/03. Com ritmos musicais próximos da realidade dos estudantes, como o *funk* e o *rap*⁸, a atividade proposta culminou na criação do *rap* da turma.

Da mesma maneira, Virgínia compartilhou que, quando cursou a matéria de Educação Inclusiva, que, supostamente, abordava a EREER, “quem trouxe esse debate foi eu e minha dupla”. Conta que “era pra propor uma atividade que [tivesse] inclusão” e que elas levaram uma dinâmica onde os estudantes “tinham que olhar esses mapas ... [e perceber que] ah! beleza essas pessoas estão concentradas nessas partes... e cruzar

⁸ Abreviatura para Rythm and Poetry - Ritmo e Poesia.

com os mapas de escolaridade e pobreza”, seguida de uma explicação histórica e geográfica da relação entre desigualdades socioeconômicas e raciais.

Outra dimensão apontada pelas entrevistas foi a da importância da convivência, da experiência conjunta que ultrapassa os aprendizados pautados pelo currículo da licenciatura. Maribel, por exemplo, colocou a relevância dos grupos de amizade e das referências obtidas através das redes sociais, como incentivo a pensar sobre a temática da EREER, “não foi lendo um artigo científico”, por exemplo. Ricardo compartilha da mesma noção, de que “o negócio é mais na convivência mesmo né, eu acho que os estudantes conseguem pautar isso melhor... a convivência do negro na universidade e tudo mais”. E mais especificamente sobre essa “convivência do negro na universidade” como uma dimensão importante do debate da EREER, Virgínia coloca, sobre sua experiência como uma estudante negra, advinda do ensino público, que:

“se eu não estivesse estudando na UNILA eu acho que eu não teria conseguido ficar na universidade, porque a UNILA tem muitos problemas, mas tem pobre na universidade, tipo tem gente realmente pobre e eu posso tipo olhar pro lado e pensar tipo cara tem uma pessoa que entende a minha realidade, tem uma pessoa que também vai compreender que p***a ta f**a, não to conseguindo pensar porque eu não sei como vou pagar as contas”

Essas falas demonstram a importância do aspecto de prática pedagógica que a EREER deve ter, não apenas em ser ensinada, mas em estar presente como uma prática nos próprios cursos de licenciatura e experiência vividas na graduação, a fim de conceber as diversas realidades existentes entre os estudantes, compreendendo que o processo de aprendizado varia e depende dessas realidades específicas. Além de evidenciarem as múltiplas relações que perpassam o debate da EREER, pois citam a presença do estudante negro, do estudante de baixa renda, na universidade, o que aciona também o papel das ações afirmativas, das políticas de acesso, e o como isso influencia na vivência desses estudantes no ambiente universitário, o que faz pensar sobre como tal vivência leva esses estudantes a formularem sobre a centralidade do debate racial, também, como possibilidade para os ingressantes futuros, somando parte de um “ciclo de reparação”

Nesse contexto, a UNILA surge, nas entrevistas, como uma instituição diferenciada, com suas qualidades e defeitos. Virgínia, por exemplo, conheceu a UNILA por amigos que vieram estudar aqui, o que a fez estar ciente dos problemas da universidade, antes de se matricular, referindo-se à ausência de um campus próprio e do Restaurante Universitário (na época). Ao mesmo tempo, considera que “a licenciatura aqui da UNILA é bem completa, [que] tem muita coisa bem-feita, bem estruturada, os

textos são bons, os professores...”. Ricardo, por sua vez, ficou sabendo da UNILA por uma professora “mais progressista” que teve no ensino médio, e quando chegou, notou que “foi fazendo todo sentido [estar] aqui”. Ele também elogia a licenciatura, apontando que “existe [...] uma tentativa de pedagogia de fronteira”, noção que se relaciona com a diversidade latino-americana e é um ponto positivo, em sua concepção.

Possibilidades foram apontadas sobre o como a universidade poderia lidar melhor com toda a diversidade que ela mesma estimula e propõe integrar, inclusive, como prática étnico racial. Afinal, por ser uma universidade fronteiriça, onde a diversidade cultural é a regra, as diferentes raças e etnias precisam ser atendidas integralmente; é o debate do acesso e permanência, numa perspectiva intercultural e internacional. Ricardo indica que

“tem uma grande barreira linguística [com relação ao] pessoal do haiti né, com nós (brasileiros) e os hispanohablantes, eu acredito que se essa barreira linguística fosse menor a gente teria muito mais avanço nessa questão racial na universidade, não só pela história do haiti e tudo mais, mas pelo tipo de racismo que essas pessoas sentem aqui né...”.

Racismo esse que é, de certa forma, perpetuado pela política linguística da universidade, ao não incluir, totalmente, os discentes que estão para além do eixo português/espanhol. É urgente que a integração latino-americana e caribenha, aja, no sentido de englobar, institucionalmente conforme o preconizado no projeto da UNILA, as demais línguas que aqui existem, cujos falantes possuem perfis raciais demarcados, entre negros e indígenas.

Pensar sobre o que a universidade deve fazer, em termos de políticas institucionais que valorizem, reconheçam e reparem, à sua medida, os componentes étnico-raciais do seu próprio espaço, aponta, também, para o cuidado com o aspecto subjetivo dos estudantes. Afinal, ainda que a EREER deva estar presente em toda instituição de ensino, a qualquer momento da formação, sabe-se que essa não foi a realidade dos estudantes que, hoje, são universitários. É de grande importância reconhecer, ainda que tardiamente, questões raciais na educação. Por vezes, o estudante se frustra com o ensino superior, ou logo chega frustrado desde antes. Como relatado por Virgínia, “no ensino médio fui me frustrando [...], por várias questões desse espaço [...] sofri racismo na escola”. Conta que não pôde tirar foto com turbante no cabelo, no dia específico para essa atividade na escola, e ouviu como “sugestão”: “a gente arruma um pente, uma chapinha...”. Chegar ao espaço universitário pode significar, por muitas vezes, um choque de realidade, comparável ao vivenciado por Virgínia, em sua trajetória do

ensino fundamental para o médio: “fui aluna modelo várias vezes, aí chega no ensino médio que era esse outro contexto, estudar com estudante de escola particular e aí eu comecei a não ser...”, pensava, “[eu] me dedico 200% pra isso [...] e ainda assim não é suficiente”. Além de evidenciar a importância das políticas de permanência, esse trecho aborda o massacre simbólico, experienciado pelo estudante negro, por estar em escolas que “produzem neles a sensação de inferioridade e ausência de pertencimento [...] cristalizando, naturalizando as desigualdades” (TRINDADE *apud* CARNEIRO, 2023, p.106)

As experiências pessoais ocupam um lugar de relevância, tanto na interpretação da realidade, quanto nas projeções futuras que daí surgem. Ainda sobre o relato de Virgínia, é possível perceber de forma mais evidente esse lugar. Ela conta que passou pelo processo de transição capilar durante a 8ª série, momento que compartilhou com outras meninas negras, onde, ainda que a pauta da negritude não estivesse nitidamente colocada, “por ser uma escola de periferia tinham mais estudantes negros”. Ainda assim, traz a experiência de uma professora dessa escola, que sofreu racismo por uma colega de profissão, que ao vê-la na sala de professores, perguntou “Você quer que eu saia pra [você] limpar a sala?”, corroborando com a noção de que “o negro chega antes da pessoa, [...] chega antes do profissional” (CARNEIRO, 2023, p.125).

No ensino médio, Virgínia faz uma prova para entrar em uma nova escola, também pública, mas de outro perfil, que contava com apenas uma professora negra e onde a entrevistada passou a ser “a única pessoa que tinha cabelo crespo armado na escola”. Muito pode ser descrito ao olhar para essas vivências, mas, não se pode deixar de abordar o processo de construção subjetiva dos estudantes, dentro do espaço escolar. Processo esse que se dá tanto pelo compartilhamento de experiências raciais positivas, como pela apreensão da experiência de discriminação vivida por outros, ou ainda, pela apreensão da diferença entre espaços sociais, onde a identidade do estudante passa a ser percebida, por ele mesmo, como relativa e não tão enrijecida.

Outro relato de Virgínia, trata a respeito da relação de seu irmão com o ambiente escolar. Ela conta que, por mais que ele gostasse da escola, como espaço de convivência e trocas, ele “não gostava de estudar”, mas, que ao mesmo tempo, poderia desmontar e remontar um ventilador em minutos, sem nenhuma dificuldade. “Eu considero que o modelo escolar fracassou com o meu irmão”. Essa colocação não vem apenas de uma irmã cuidadosa, mas de uma pesquisadora e professora, atenta às relações raciais, que explicita a importância do reconhecimento da diversidade de

inteligências e de interesses para o respeito ao estudante como sujeito. Nesse sentido, enxergamos o funcionamento da escola em seu duplo papel, de normalização e de exclusão, para com estudantes negros, a partir, da “subordinação racial imposta pelos instrumentos didáticos” (CARNEIRO, 2023, p.285), instrumentos que vão para além do livro, se concentrando, também, sobre as práticas e relações ali impostas.

Todas essas vivências do ambiente escolar levaram os entrevistados a escolherem, de alguma forma, cursar uma licenciatura no ensino superior. Ricardo, por exemplo, “queria ser professor já desde então [ensino médio]”, e conta que sua participação no movimento secundarista de ocupações de escolas, em São Paulo, no ano de 2015, “meio que confirmou assim o compromisso com a educação, de querer transformar assim né?”. Essa noção da educação como transformadora também é compartilhada por Virgínia, “principalmente por [se] dar conta de como o sistema é falho”, somando a visão de que a educação “é uma das únicas coisas que fazem pessoas pobres terem, minimamente, ascensão social”.

Ricardo escolheu a licenciatura pois “era [o] jeito que [conseguiu] achar de lutar por uma transformação, de devolver todo o investimento público e de conseguir viver...”. Escolha essa que, por vezes, vem acompanhada de um “ai, cê vai ser professora né?”, no sentido de uma “profissão menor”, como também relatou ter ouvido Virgínia, certa vez. Fato é que, para os três entrevistados, tornar-se professor foi, e está sendo, uma conquista, que, por mais árdua que possa ser, continua fazendo sentido, pelo menos até o presente momento, por sua capacidade transformadora. E essa transformação não é, necessariamente, estrutural, como são os problemas enfrentados pela educação, “mas [...] se eu puder fazer alguma coisa”, para Virgínia, já é um resultado positivo. Ela resume,

“às vezes não é sobre o conteúdo inteiro, se você conseguir fazer com que o estudante consiga compreender o mínimo, [...] de estar aqui presente, que a pessoa tenha uma perspectiva de vida, vida mesmo, sobre tipo continuar vivo, sobre não ir, por exemplo, pro mundo da criminalidade, que é a realidade de muita gente, mas aí é uma perspectiva de vida muito pequena”

O exercício de conceber uma perspectiva de vida é colocado, pela entrevistada, como uma possibilidade que deve ser apresentada pela educação, aos estudantes, principalmente aos não brancos. Essa é uma dimensão profunda do debate da ERER, pois remete à noção de perspectiva futura, que vem sendo, sistematicamente, negada aos sujeitos negros, na sociedade brasileira. Os modos pelos quais essa negação acontece são diversos e vão para além da perversa dimensão material e objetiva, de um país que mata, em média, quatro pessoas negras a cada hora, conforme o Atlas da

Violência de 2023⁹. Nesse sentido, “perceber um futuro melhor requer não apenas admitir a feia verdade do passado — e do presente —, mas compreender as maneiras pelas quais essas realidades se tornaram invisíveis, aceitáveis para a população branca” (MILLS, 2023, p.121), o que se tentou com a argumentação feita, até então. Ainda assim, resta a reflexão sobre a dimensão subjetiva, psicológica, que é constantemente afetada pela “existência de táticas de perpetuação do domínio da leitura do passado, e [pelos] termos da dominação instituídos pelos saberes hegemônicos, a negar as potencialidades de ler o passado sob outra óptica” (CARNEIRO, 2023, p.291), que compõem, também, o currículo.

4.1 DORES E MEDOS - IMPACTOS SUBJETIVOS DO CURRÍCULO

Petronilha Beatriz nos coloca que “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.5) e que, por sua vez, se alojam nas subjetividades. Em pessoas negras, essas dores e medos estão, constantemente, relacionadas às consequências do racismo. Já em pessoas brancas, estão relacionadas tanto ao desejo de manutenção da branquitude, quanto ao temor da “revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.5). Fato é que, sem esse processo de apontar dores e medos, a fim de solucioná-las, não há possibilidade de transformações futuras.

A escolha de debater sobre o currículo também faz parte, de certa maneira, do processo citado acima, afinal, a seleção de conteúdos relevantes, a serem, formalmente, ensinados para as próximas gerações, acionam quais as dores podem ser publicizadas e quais fatos serão encobertos, por medo. A presença de um componente específico no currículo se relaciona diretamente com a noção de “conceitos”, colocada, por Charles Mills, como cruciais à cognição, afinal eles nos ajudam a categorizar, aprender, lembrar, inferir, explicar, resolver problemas, generalizar, fazer analogias. Da mesma forma, a ausência de um componente curricular, o que gera a falta de conceitos, “pode impedir a aprendizagem, interferir na memória, bloquear inferências, obstruir explicações e perpetuar problemas” (MILLS, 2023, p.31/32). Ou seja, o que é

9

Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3299-dashpessoas-negrasfinalconferido.pdf>. Acesso em 11 abr. 2024.

selecionado, como relevante, para o currículo, fornece ao estudante as condições epistemológicas de apreender o mundo à sua volta e, a partir disso, agir objetivamente em sua realidade.

A ausência de referências, de analogias possíveis entre a realidade do estudante e o que ele, supostamente, aprende, a partir do currículo, pode gerar um “conflito epistemológico [que] desdobra-se em conflito psicológico” (CARNEIRO, 2023, p.283). Ainda que a dimensão psicológica/emocional tenha sido citada na discussão sobre os documentos legislativos relativos à educação, aqui ela será abordada, levando em conta o “quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.5), no que tange a vivência do estudante não branco dentro do espaço escolar formal. Isso se dá, pois esse “sistema escolar ainda bastante colonial que ratifica o eurocentrismo [atua na] manutenção dos privilégios simbólicos e materiais da branquitude brasileira” (PRANDINI; PASSOS, 2019, p.68).

O currículo, na educação contemporânea brasileira, corrobora com a “naturalização da desigualdade, [...] [criando] resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas” (CARNEIRO, 2023, p.101), o que leva à negação do racismo no cotidiano. Em outras palavras, o currículo transmite a forma errônea, mas legitimada pela branquitude através do Contrato Racial, de ser perceber o mundo. Ainda que a epistemologia da ignorância seja o modo pelo qual a branquitude escolhe interpretar erroneamente o mundo, ao considerarmos que os processos políticos e econômicos, que ordenam a realidade, são controlados por essa estrutura de poder, podemos identificar que tal epistemologia ultrapassa o esquema de tal estrutura. Ou seja, a presença da epistemologia da ignorância como base para as discussões sobre currículo e práticas pedagógicas, por exemplo, é incutida por entre os conteúdos e relações do ambiente educacional, legitimando, tanto aos estudantes brancos, quanto aos não brancos, essa forma de se perceber o mundo. Tal noção corrobora com o que bell hooks (1996) entende por Supremacia Branca, referindo-se não apenas aos brancos ou à branquitude, mas sim às práticas e interpretações que mantêm os privilégios deste grupo, e que nos foram ensinadas através de nossa socialização.

Assim, ao interpretarmos o currículo como mais uma ferramenta utilizada para a manutenção do Contrato Racial, compreende-se que ele opera pela “internalização de uma suposta e alegada superioridade do colonizador sobre os colonizados [...]”

(GONZALEZ, 2020, p.130). Essa característica do currículo tem por consequência a redução de experiências humanas complexas ao que se pode chamar de “negro como tema”, nas palavras de Alberto Guerreiro Ramos (1995). Nesse sentido,

Ler a experiência dos negros a partir do trauma pode facilmente levar a nos pensarmos como vítimas e objetos ao invés de agentes, sujeitados a séculos de violência gratuita que estruturaram e sobredeterminaram nosso próprio ser. No jargão de hoje em dia, “corpos” – corpos vulneráveis e ameaçadores – cada vez mais substituem pessoas reais com nomes, experiências, sonhos e desejos. (KELLEY *apud* HAIDER, 2019, p.66)

Essa substituição de pessoas reais é exemplificada por Grada Kilomba, quando, ao contar sobre a experiência de uma interlocutora, diz que ela “não é apenas uma aluna na sala de aula em uma escola; ela é uma aluna negra encarcerada em imagens racializadas, às quais ela tem de se opor todos os dias” (KILOMBA, 2020, p.115). Imagens essas cuja transmissão é, também, garantida pelo currículo, pela incansável exotificação e construção de visões negativas da experiência negra, na atualização das políticas de escravização do “não ter o direito de saber’ [na tentativa de eliminar] a/o africana/o escravizada/o como sujeito da história” (KILOMBA, 2020, p.117/8), dificultando a criação de um sujeito coletivo conforme no indica Sueli Carneiro (2023).

Pensar o currículo a partir do exposto significa considerar, também, tudo o que o constituiu como essa ferramenta, a partir de omissões, reduções e meias interpretações, presentes nos documentos educacionais trabalhados. Eles impõem obstáculos ao entendimento de seus termos, levando-nos a refletir que “a dificuldade de identificar o racismo não é apenas funcional para o racismo, mas é também uma importante parte do racismo em si” (KILOMBA, 2020, p.106). Ou seja, a redação evasiva dos documentos analisados anteriormente não é apenas fruto do Contrato Racial, mas essencial para o mesmo, ao produzir, deliberadamente, desconexões cognitivas.

Tais omissões e reduções, relativas a EREER, se refletem nas formas como essas temáticas são abordadas e transmitidas, construindo o “negro representado”, que, por sua vez, “congela os ‘eus’ latentes no interior de seu corpo e os torna dormentes, anêmicos, transforma-os em pulsões irrealizáveis” (CARNEIRO, 2023, p.126). Essa é a explicação mais completa do como o currículo afeta a dimensão subjetiva dos estudantes negros. Sueli Carneiro aprofunda tal pensamento ao dizer ainda que a “internalização da imagem negativa [...] o conduz à autonegação ou ainda à adesão e à submissão aos valores da cultura dominante” (CARNEIRO, 2023, p.283).

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação cumpre ainda outro papel, dentro do Contrato Racial, o de punição preventiva *a priori*, como desdobramento da “culpa presumida pelo *a priori* cromático” (CARNEIRO, 2023, p.121). A educação ensina, implicitamente, pelos exemplos no currículo e pelas relações desiguais no ambiente escolar, o que o estudante negro pode vir a ser, enquanto sujeito. A prevenção se torna, então, não apenas uma prática de interdição física e objetiva dos corpos, como nas justificativas dadas à violência policial; mas também, o impedimento subjetivo, ou sua tentativa, de que o indivíduo negro se torne alguém para além daquilo o que a supremacia branca reservou para ele. Esse fenômeno se admissível por apoiar-se nos termos do contrato, onde “é possível se safar ao fazer coisas com subpessoas [negras] que não poderiam ser feitas com pessoas [brancas], porque as primeiras não têm os mesmos direitos que as segundas” (MILLS, 2023, p.83).

Ser socialmente legítimo, que certos comportamentos possam ser estendidos a algumas pessoas e não a outras, é uma das consequências de existirem “seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente” (CARNEIRO, 2023, p.84), efetivando o epistemicídio como tecnologia integrada ao dispositivo de racialidade. Percebe-se aqui uma outra forma de interpretarmos o epistemicídio, que funciona de maneira preventiva, impossibilitando ou dificultando os caminhos cognitivos que seriam acionados a fim de se produzir um conhecimento. Como se o processo de produção subjetiva, do pensamento, fosse interrompido, assassinando o intelecto antes de ele ter as chances políticas e sociais de se constituir e amadurecer. Seria dizer:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2023, p.83)

Tendo em conta a presente abordagem da noção de epistemicídio, fica nítida sua relação com a negação do direito à subjetividade, às pessoas negras, operada pelo racismo (KILOMBA, 2020). Afinal, a própria tentativa de impedir o desenvolvimento intelectual de alguém, por si só, modela sua capacidade de conceber e perceber a realidade. Tal negação tem um comportamento espiral, onde o racismo, ao causar um mal, também, subjetivo, deslegitima, ao mesmo tempo, a dimensão na qual esse mal ocorre. Esse é mais um exemplo de como o racismo se constrói na manipulação dos fatos e das formas de sentido, inscrevendo suas práticas na dimensão do absurdo.

Como explicitado no primeiro capítulo, essa dimensão do absurdo atua através da irracionalidade, característica essencial da epistemologia invertida. A prática irracional que inaugura essa forma de interpretação da realidade é o próprio racismo, cujo sentido não pode ser nem explicado, nem entendido.

A experiência do racismo, por ser tão hedionda, não pode, de fato, ser compreendida cognitivamente e a ela ser atribuído um sentido. 'Em vez disso ela permanece não processada – como não 'conhecimento' em sua acepção usual –, porém é sentida no corpo' (KAPLA, *apud*. KILOMBA, 2020, p.105)

O racismo é traumático, pois o trauma é exatamente a não inteligibilidade de uma experiência vivida. E tal inteligibilidade é consequência da legitimação e reprodução de práticas e políticas irracionais, na esfera de uma racionalidade supostamente presumida.

Tratar sobre o racismo, suas dimensões e consequências, ao mesmo tempo que é imprescindível, deve ser feito com o cuidado de não o elevar ao *status* de único assunto possível, no que tange a discussão sobre a ERER. Afinal, esta seria apenas mais uma redução, que permaneceria colocando as múltiplas experiências das pessoas negras em lugares únicos de dor, ignorando suas personalidades. É necessário reconhecer que as consequências subjetivas do racismo não encerram todas as possibilidades de existência de pessoas negras e não brancas. Por mais que elas sejam cruéis, e deixem marcas permanentes, elas não reduzem o sujeito por completo. É essencial pontuar que a pessoa, o indivíduo, permanece ali, que as mentes e corações não são totalmente tomados, pois é impossível tomar o outro por inteiro. Dele sempre resta algo, sempre há de haver algo por entre as dobras que o compõem, nem que seja outro alguém, o outro da própria alteridade, fruto das infinitas e constantes resistências internas.

Assim, ao reivindicarmos que as questões raciais estejam presentes, de forma crítica, em todos os âmbitos da educação formal, seja na pré-escola ou na universidade, é preciso ter em mente que os indivíduos a serem afetados por essas questões são diversos e não uniformes. É uma meta que a educação de crianças pequenas possa ser feita da melhor maneira possível, a partir de um aprendizado livre de discriminação, que incentive o pensamento crítico e a autoestima dos estudantes. Mas é, igualmente, uma meta, que os estudantes já afetados pelo processo educacional racista possam, também, ter contato com um aprendizado liberador, acessando o sujeito que nunca foi totalmente substituído, construindo assim a possibilidade de se ter outras possibilidades. Afinal, é pela força da "autoestima, do reconhecimento da própria capacidade de autonomia, dos exemplos [familiares] e dos raros profissionais negros com

quem conviveram [...], da conquista da memória coletiva — é desses elementos que se extrai a seiva da resistência” (CARNEIRO, 2023, p. 284).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, relacionado e debatido, durante o presente trabalho, pontua-se a relevância de pensarmos a Educação para as Relações Étnico Raciais, a partir do Contrato Racial, desvelando os efeitos da branquitude por entre as políticas educacionais, com o fim de perceber os discursos e práticas que impedem a implementação total e satisfatória da Lei 10.639/03. Mais especificamente, indica-se a importância de reunirmos esforços intelectuais, para pensarmos as licenciaturas, na UNILA, mas não apenas nela, de maneira séria e comprometida, considerando-as como parte indispensável de um projeto antirracista de educação.

Percebe-se, então, que a discussão sobre o currículo transborda as indagações sobre quais fatos estão, ou não, ali representados, tornando-se, sobretudo, uma questão de “por que esses fatos passaram tanto tempo sem apreensão nem teorização na teoria moral/política branca” (MILLS, 2023, p.154). Nesse sentido, constata-se a urgência da construção de “uma educação emancipatória que [articule] tanto um necessário avanço teórico sobre os processos de subjugação, como os saberes produzidos por essa experiência de subjugação” (CARNEIRO, 2023, p.315). Afinal, são esses os saberes capazes “de promover a crítica e o deslocamento dos discursos hegemônicos que reiteram poderes e saberes consolidados e as sujeições por eles produzidos” (MILLS, 2023, p.111).

Pensar, então, o currículo e formação docente nas licenciaturas a partir de conhecimentos produzidos em experiências de subjugação faz parte da construção de uma trajetória de conscientização coletiva, onde o emprego de novas metodologias é a chave para a desestabilização das bases epistêmicas consolidadas e para a consequente criação de novos pilares, que apoiem, ao invés de cimentar, outras possibilidades de saber. É dizer, “uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas” (KILOMBA, 2019, p.10).

Valorizar outros saberes ou novas linguagens não significa, por sua vez, um abandono acrítico do passado, uma vez que ele tem muitos significados para o reconhecimento. As relações traçadas entre saberes e temporalidades não são lineares, porque, como diz um ditado yorubano, “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”.

Nesse sentido, é possível enxergar o currículo, que queremos e precisamos construir, também como um processo de autorização dos que falam, seja antes ou numa história mais recente, entendendo a transmissão de conteúdo a partir da relação sequencial entre o ato de ouvir, legitimar histórias, no sentido de reconhecê-las, para que elas sejam, então, recontadas, autorizando, inclusive, outras histórias por vir. É sobre pensar o currículo como como uma dinâmica de comunicação, onde “ouvir é [...] o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’” (KILOMBA, 2019, p.29).

Dessa forma, desenha-se a estrada a ser percorrida pela educação, já que concordamos em afirmar seu potencial de transformação da realidade social, e, conseqüentemente, racial. Outra dimensão da educação que deve ser lembrada, neste mesmo caminho, é a de a mesma ser um direito, pois como bem me disse Virgínia, durante as entrevistas, “é muito grande querer abarcar todo mundo... mas é necessário, é educação, precisa chegar em todas as pessoas” e precisa chegar com cuidado e cuidando, realizando, assim, uma busca coletiva por emancipação (CARNEIRO, 2023).

Por fim, essa é a perspectiva que acredito ter guiado todo o trabalho, a da conexão intrínseca entre a libertação própria e a coletiva, pois é nesses termos que a educação deve atuar. Asad Haider retoma, brilhantemente, a resposta dada por Toussaint L’Ouverture, líder revolucionário haitiano, em carta à Napoleão Bonaparte, onde escreve que “Não é uma liberdade circunstancial, concedida apenas a nós, que queremos; é a absoluta adoção do princípio de que nenhum homem, nascido vermelho, preto ou branco possa ser propriedade de outro” (SCHOELCHER, *apud* HAIDER, 2019, p.153). Que suas palavras nos sejam exemplo, não apenas em nossas teorias, mas, principalmente, em nossas práticas.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-an-exo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/94, pelas emendas constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo decreto legislativo no 186/2008.. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília-Df: Senado Federal, 2023. 64 p.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei 9.394/96 incluindo a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” na educação básica.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei 9.394/96 incluindo a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação básica. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 15/2017. Brasília: CNE/CP, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 22/2019. Brasília: CNE/CP, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Brasília: CNE/CP, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.o 3, de 10 de março de 2004** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 1/2004, 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. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004., [S. I.], 2007.

BRASIL. **Resolução nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, [S. I.], 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, [S. I.], 2019.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e a branquidade. **Revista da Abpn**, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 86-106, jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/152/149>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação**, [S.L.], v. 47, p. 1-24, 31 ago. 2022. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644462742>.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023. 432 p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-34.

DIANGELO, Robin. **How race shapes the lives of white people**. In: DIANGELO, Robin. What Does It Mean to Be White?: developing white racial literacy. New York: Peter Lang,, 2016. Cap. 9. p. 157-192.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/#:~:text=A%20Lei%2010.639%2F03%20que%20estabelece%20a%20obrigatoriedade%20do,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro-Brasileira%20e%20Africana%20%28BRASIL%2C%202009%29..> Acesso em: 14 mar. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos.. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019. 144 p. Tradução de: Leo Vinicius Liberato.

HALL, Stuart. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 10, n. 3, p. 47–58, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/124647>.. Acesso em: 7 abr. 2024.
hooks, bell. Representation of whiteness in the black imagination. In. Killing rage: ending racism. Nova York. Henry Holt and Company, 1996.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Ed. Cobogó, 2020.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”: e o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 7-7. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERS-AO-FINAL.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**. São Paulo: Zahar, 2023. 232 p. Tradução de: Teófilo Reis e Breno Santos.

MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO, Wallace. Racismos. In: MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO, Wallace. **Manual de educação jurídica antirracista**. São Paulo: Contracorrente, 2022. Cap. 4. p. 107-166.

PRANDINI, Paola Diniz; PASSOS, Ana Helena Ithamar. Branquitude no brasil: desafios para uma educação decolonial na sociedade pós-colonial. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 65-81, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31492>. Acesso em: 07 abr. 2024.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia Social do "Branco" Brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 215-240.

ROSA, Waldemir. Políticas afro-reparatórias na educação brasileira: estado, identidades políticas e o debate sobre a diferença racial na atualidade. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (org.). **Gênero, interseccionalidades e feminismos**: desafios contemporâneos para a educação. São Leopoldo: Oikos, 2016. Cap. 2. p. 33-46.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. 521 p. Tradução de: Rosaura Eichenberg.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: **Educação anti-racista**: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Cap. 1. p. 21-38. Coleção Educação para todos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2a-ntirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: Reflexões para o campo de estudo. *In*: MÜLLER, Tânia M. P. ; CARDOSO, L. (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 32-47.

UNILA. Projeto Pedagógico de Curso - Ciclo Comum de Estudos. Foz do Iguaçu, 2013.

UNILA. Projeto Pedagógico de Curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Foz do Iguaçu, 2020.

UNILA. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – Grau Licenciatura. Foz do Iguaçu, 2014.

UNILA. Projeto Pedagógico do Curso de História – Grau Licenciatura. Foz do Iguaçu, 2018.

UNILA. **Resolução nº 7/2018, de 23 de julho de 2018**. Estabelece as Normas de Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). RESOLUÇÃO Nº 7, DE 23 DE JULHO DE 2018, [S. I.], 2018.