



EDUCAÇÃO DAS/NAS/PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Ana Kerolaine Burlamaqui

Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Amazonas, Brasil¹

José Vicente de Souza Aguiar

Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, Brasil²

Kelly Almeida de Oliveira

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil³

Resumo: Este estudo se propõe a compreender a abordagem da Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais na formação inicial de professoras/es no curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas. Para tanto, realizamos análises do Projeto Pedagógico do Curso, dos Trabalhos de Conclusão e de dados obtidos mediante um questionário, destinado a egressas. Como resultados, destacamos a ausência de discussões acerca da Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais e das corporeidades negras no documento norteador do curso, cujo enfoque é voltado quase exclusivamente à Educação Indígena. Tal fator demonstra a necessidade de investimentos de estudos nessa temática que possam refletir na formação docente do curso de pedagogia.

Palavras-chave: Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais; Formação de professoras/es; Pedagogia da diferença.

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bolsista FAPEAM. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-AM). E-mail: kerolaine.burlamaqui@ufam.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6833-5435>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista produtividade CTI FAPEAM. Professor da Universidade do Estado do Amazonas, atuando na graduação de Pedagogia, no mestrado e doutorado em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia e no doutorado em Educação na Amazônia - EducaNorte. E-mail: jvicente@uea.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7754-1620>

³ Kelly Almeida de Oliveira. Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: ka.oliveira@ufma.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9397-3607>



EDUCATION OF/IN/FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN THE PEDAGOGY COURSE AT THE UNIVERSITY OF THE STATE OF AMAZONAS

Abstract: This study aims to understand the approach to Education of/in/for Ethnic-racial Relations in the initial training of teachers in the Pedagogy course at the Higher Normal School of the Amazonas State University. For this purpose, we analyzed the Course Pedagogical Project, the Final Papers and data obtained through a questionnaire, aimed at egressed students. As a result, we highlight the absence of discussions about Education of/in/for Ethnic-Racial Relations and black corporealities in the course's guiding document, which focuses almost exclusively on Indigenous Education. This factor demonstrates the need to invest in studies on this subject that can reflect on teacher training in the pedagogy course.

Keywords: Education of/in/for Ethnic-racial Relations; Teacher training; Pedagogy of difference.

EDUCACIÓN DE/EN/PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE AMAZONAS

Resumen: Este estudio tiene como objetivo comprender el abordaje de la Educación de/en/para las Relaciones Étnico-raciales en la formación inicial de profesores del curso de Pedagogía de la Escuela Normal Superior de la Universidad del Estado de Amazonas. Con este fin, realizamos análisis del Proyecto Pedagógico del Curso, los Trabajos Fin de Grado y los datos obtenidos mediante un cuestionario, dirigido a licenciados. Como resultado, destacamos la ausencia de discusiones sobre la Educación de/en/para las Relaciones Étnico-raciales y las corporalidades negras en el documento guía del curso, que se centra casi exclusivamente en la Educación Indígena. Este factor demuestra la necesidad de invertir en estudios sobre este tema que puedan reflejarse en la formación de profesores en el curso de pedagogía.

Palabras clave: Educación de/en/para las Relaciones Étnico-raciales; Formación de profesores; Pedagogía de la diferencia.



L'ÉDUCATION DES/DANS/POUR LES RELATIONS ETHNIQUES-RACIALES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU PROGRAMME DE PÉDAGOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE L'ÉTAT DE L'AMAZONAS

Résumé: Cette étude vise à comprendre l'approche de l'éducation des/dans/pour les relations ethniques-raciales dans la formation initiale des enseignantes et enseignants du programme de pédagogie de l'École Normale Supérieure de l'Université de l'État de l'Amazonas. À cette fin, nous avons analysé le projet pédagogique du programme, les travaux de fin d'études et les données obtenues à partir d'un questionnaire adressé aux diplômées. Les résultats mettent en évidence l'absence de discussions sur l'éducation des/dans/pour les relations ethniques-raciales et sur les corporités noires dans le document du programme, dont l'accent est presque exclusivement mis sur l'éducation des peuples indigènes. Ce facteur soulignant ainsi la nécessité d'investir dans des études sur ce sujet qui peuvent influencer la formation des enseignants du programme de pédagogie.

Mots-clés: Éducation des/dans/pour les relations ethniques-raciales; Formation des enseignantes et enseignants; Pédagogie de la différence.

INTRODUÇÃO

No atual contexto de reconstrução política do país, as corporeidades das diferenças tornam a receber maior visibilidade por parte do estado brasileiro, após um período sombrio marcado por inúmeras tentativas de silenciamento desses corpos e de suas existências singulares nas ações do governo federal no período de 2019 a 2022. Assim, destacamos que é preciso reconhecer as corporeidades indígenas e negras, mas, para além disso, é preciso fomentar uma Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica, sobretudo na formação inicial e continuada de professoras/es, com vista a construir uma sociedade cujo princípio fundamental seja a equidade de direitos.

O estudo objetiva compreender a abordagem da Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais na formação inicial de professoras/es no curso de



Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas – ENS/UEA. Para o alcance desse objetivo realizamos estudos acerca do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs e dos dados fornecidos por estudantes egressas, via perguntas temáticas dirigidas a eles/as, cuja análise foi realizada sob o aporte da fenomenologia hermenêutica de Ricoeur (1994).

Como procedimento investigativo, recorreremos a abordagem cartográfica, fundamentado em Deleuze e Guattari (2011), por meio dela buscamos empreender atos de resistência e luta, desenhar novos mapas, experimentar, criar possibilidades de enfrentamento acerca das desigualdades sociais e socioeducacionais, isto é, desterritorializar para reterritorializar.

O texto está organizado em três tópicos, inicialmente abordamos a *Intolerância étnico-racial e desigualdades socioeducacionais no Brasil*, articulando-a a episódios históricos e contextos atuais. No segundo tratamos especificamente da *Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais na formação inicial de professoras/es na Escola Normal Superior da UEA*, analisando documentos e dialogando com egressas. Por último, apresentamos *O aporte da Filosofia da Diferença na formação inicial e continuada de professoras/es*, como possibilidade de entender e potencializar as multiplicidades, e assegurar a vida na expressão da liberdade de ser, viver, pensar, sentir e existir.

O estudo sinaliza para a necessidade de repensar a formação docente no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas de modo a inserir a temática Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais e das corporeidades negras, fazendo-as reverberar no ensino, na pesquisa e na extensão como tem feito com a Educação Indígena. Indicamos a Pedagogia da diferença e a Educação menor como aporte a essas demandas



socioeducacionais, visto que a prática do racismo é manifesta no território nacional.

INTOLERÂNCIA ÉTNICO-RACIAL E DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS NO BRASIL

Na última década as pautas acerca das relações étnico-raciais têm se intensificado no país, principalmente em torno do racismo, do preconceito, da discriminação, das microagressões e da violência sofrida contra os corpos das *diferenças*. A formação social brasileira foi historicamente e violentamente alicerçada na supremacia branca e na objetificação de corpos indígenas e negros, cujo genocídio e o epistemicídio deliberado estiveram presentes desde o início da colonização. A constituição do país é marcada pelo caráter necropolítico, no qual atos de violência e de morte foram/são justificados pelas relações étnico-raciais e de gênero. A escravização e o processo de miscigenação representam os exemplos mais emblemáticos, pautados na mercadorização, violação, sexualização e morte dos corpos. De acordo com Mbembe (2016, p 128-129):

Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” [...] A percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o potencial para minha vida e segurança, eu sugiro, é um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade.

O conceito de necropolítica em Mbembe (2016) explica inúmeros casos de intolerância étnico-racial na história das “civilizações”, a exemplo do holocausto (1933-1945), o *apartheid* na África do Sul (1948-1994), a segregação racial nos Estados Unidos (1877-1960), cujo lema “separados, mas



iguais” foi adotado pelo conjunto de leis antinegras nomeadas como Jim Crow. Ainda no caso americano, temos o massacre de Tulsa (1921) e em Joanesburgo o massacre de Sharpeville (1960), cujo trágico episódio resultou na criação do Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, decretado em 21 de março de 1966 pela Organização das Nações Unidas (ONU). No território brasileiro apontamos o genocídio indígena e negro, além de inúmeros casos de violência policial. Nesse sentido, o Estatuto da Igualdade Racial no seu artigo 1º considera:

I - Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010).

Em situações de discriminação, os corpos são circunscritos intensamente mediante elementos de negação justificados por padrões, moralismos, sexismos e religiosidades, assim dizemos “não a vida”, “não aos direitos”, “não às diferenças”, a partir de atitudes de colonização dos corpos, dos pensamentos, formas outras de captura. A tese defendida por Carneiro (2005), mulher preta, filósofa e ativista antirracista apresenta de forma detalhada como esse processo de discriminação e microagressões resultam na negação da identidade e da racialidade negra, além do epistemicídio permeado por discursos de biopoder que objetivam exercer o controle dos corpos a partir do caráter anátomo-político e biopolítico. Essa política de morte está fundamentada em:

Máquinas binárias de classes sociais, de sexos, homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, branco-negro, de setores, público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de casa. [...] E elas não são sumariamente dualistas, são, antes, dicotômicas: podem operar, diacronicamente (se você não é nem *a* nem *b*, então é *c*: o dualismo transportou-se, e já não concerne elementos simultâneos a serem escolhidos, e sim escolhas sucessivas; se



you are neither white nor black, you are mixed; [...] (Deleuze; Parnet, 1998, p. 104).

No caso brasileiro, os binarismos nos remetem a uma constituição sócio-histórica de natureza colonialista e patriarcal. Heranças que, longe de serem pretéritas, perduram e se empenham arduamente em enquadrar os modos de ser, pensar, viver e existir na sua diferença, manifesta-se como uma tentativa de tolher a liberdade e condenar a diversidade. A sociedade comumente sussurra aos grupos étnico-raciais: “apaguem suas raízes”, “silenciem seus corpos”, “calem-se diante das desigualdades”. Para muitos, esta não é uma alternativa, estes corpos resistem, lutam, empoderam-se. Contudo, não podemos esquecer que nem todos são capazes de fazê-lo. Evocamos nesse momento a lembrança das milhares de vidas perdidas no caminho, discriminadas pela sua etnia e cor de pele, cujo descrédito e marginalidade foram rapidamente atribuídos a seus corpos, confundidos como ladrões, traficantes, domésticas, impregnados pelos discursos “isso é coisa de índio”, “isso é coisa de preto”, expressões que sustentam o racismo nos supostos “chistes”, que denotam os corpos indesejados, silenciados, violentados.

O racismo extrapola, dessa forma, as atitudes preconceituosas e discriminações pontuais, ele constitui uma estrutura social, política e econômica que se renova constantemente a partir das agências empreendidas por pessoas em posições de poder (Dias Filho, Arruda, 2022, p. 85).

De acordo com dados de 2021, fornecidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de cada 100 pessoas assassinadas no país, 78 eram negras, representando o quantitativo de 84,1% dos mortos por violência policial. A porcentagem de mulheres negras vítimas de mortes violentas intencionais foi de 70,7% e no que tange à população prisional, 67,5% correspondem aos



detentos/as negros/as. As estatísticas revelam que, no Brasil, 408.605 pessoas negras foram assassinadas na última década (BRASIL, 2022).

Embora não tenhamos dados concretos acerca da violência cometida contra povos indígenas, é possível mensurá-las pelos inúmeros registros. Destacamos o caso atroz mais recente, datado de janeiro de 2023, quando as imagens acerca do genocídio Yanomami foram veiculadas na mídia, cujo avanço do garimpo ilegal culminou em inúmeros casos e mortes por desnutrição e malária, além de episódios de mortes por violência intencional. Tais acontecimentos denunciados desde 2015 agravaram-se consideravelmente durante as ações do governo de 2019 a 2022, o que levou o presidente Lula a decretar estado de emergência sanitária em 2023. A terra indígena Yanomami (AM/RR) é afetada em uma área estimada de 5 mil hectares pelas atividades de garimpo, registrando entre 2018 e 2022 um aumento de 309%, de acordo com a Associação Yanomami Hutukara e do Instituto Socioambiental (ISA). A agência Sumaúma revelou que entre 2019 e 2022 morreram 570 crianças Yanomami, vítimas de doenças evitáveis, como pneumonia, gripe, verminoses, correspondendo a elevação de 29% dos casos (Gonzaga, 2023).

Esses dados são capazes de confirmar que a democracia racial no Brasil, ideia amplamente propagada durante o século XX, precisa avançar na sua realização, de modo que seja alcançada como um direito das diferentes corporeidades, com vista a diminuir as desigualdades sociais e socioeducacionais, e como forma de resistência ao estado de marginalização e subalternidade dos corpos negros e indígenas.

No que tange à educação, em 2019, no país, havia cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola, cujas faixas etárias mais críticas eram de 4 a 5 anos e de 15 a 17 anos. Desse quantitativo, a exclusão educacional destinava-se principalmente àqueles/as



que já se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Assim, estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas correspondiam a 781.577 crianças e adolescentes fora da escola, o percentual de 71,3% (UNICEF, 2021).

Esse público também é o mais acometido pelos índices de reprovação, evasão e distorção idade-série, além disso “proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo” (UNICEF, 2021, p. 5), sem negar o acento das desigualdades, essa conjuntura solicita a compreensão dos regionalismos. No caso da região Norte, temos as especificidades e desafios de uma pedagogia do campo, das águas e das florestas, cuja logística de acesso/oferta é diferenciada, abrangendo o fluxo dos rios a partir dos períodos de cheia e vazante, classes multisseriadas, nucleação, línguas maternas indígenas, entre outros. Em suma, “os números da exclusão escolar sugerem que as discriminações e as violências vivenciadas pela população negra e indígena, que são maioria, podem contribuir para que essas crianças e adolescentes entendam que o melhor é sair e seguir” (UNICEF, 2021, p. 37).

Nesse sentido, as desigualdades sociais continuam a se acentuar expressivamente, pois faltam condições para que as/os estudantes tenham não somente direito ao acesso educacional, mas, sobretudo, o direito à permanência e à qualidade de ensino. A educação é um mecanismo de resistência capaz de potencializar as diferenças, promover justiça social e igualdade étnico-racial e de gênero. Por esse motivo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola, bem como a Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais despontam de lutas dos movimentos reivindicatórios ao exigir do Estado o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade com vista a reverter a desigualdade socioeducacional tecida historicamente contra esses



corpos, aliados do processo educativo até a década de 1960. E mesmo quando o direito lhes foi assegurado, ainda assim, as escolas e, principalmente, as universidades, representavam lugares de difícil acesso das “minorias”.

No que tange o Ensino Superior, a Pnad Contínua (2022) revelou o quantitativo de jovens de 18 a 24 anos cursando a modalidade, sendo composto por 29,2% de pessoas brancas e 15,3% de pessoas de cor preta ou parda. Nessa faixa etária, 6,0% dos/as jovens brancos/as já haviam obtido diploma de graduação, entre pretos e pardos somente 2,9%. Assim, julgamos importante revisitar a Meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, em vigor até 2024, cujo objetivo visa:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Ao articular os dados obtidos pela Meta 12 do PNE, percebemos que a meta foi alcançada entre pessoas brancas em 2022, mediante o quantitativo de 35,2%, contra 18,2% registrados entre pretos e pardos, cuja diferença percentual é de 17%. Esse panorama demonstra o desafio brasileiro em refrear as desigualdades socioeducacionais no que concerne ao acesso e permanência de pessoas pretas e pardas na universidade, bem como a promoção de políticas públicas voltadas a esse fim (IBGE, 2023).

Para reverter esse cenário excludente, as instituições escolares e universitárias precisam promover um processo de ruptura a-significante. Tal atitude requer investimento na formação inicial e continuada de professoras/es, cuja receptividade, respeito e compreensão frente às diferenças são elementares. Afinal, professoras/es são os principais agentes educativos, capazes de promover práticas inclusivas.



EDUCAÇÃO DAS/NAS/PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES NA ESCOLA NORMAL SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

O curso de graduação em Pedagogia forma professoras/es para atuarem em diferentes segmentos educacionais, cujo público-alvo de sua ação pedagógica abrange faixas etárias e grupos sociais e étnico-raciais diversos. Estas/es professoras/es em formação estão inseridas/os em um contexto de avanços político-educacionais que resulta de lutas dos movimentos sociais, sobretudo no que concerne à equidade educacional. Tal empreendimento reivindicatório pouco a pouco tornou as escolas e universidades espaços das multiplicidades dos corpos, nas quais habitam diferentes modos de ser, pensar, viver, sentir e existir, lugar de todos/as/es, de indígenas, pretos, pardos, brancos, homens e mulheres, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência.

Esse cenário plural demanda professoras/es sensíveis às diferenças, capazes de compreendê-las, respeitá-las e potencializá-las. Um compromisso de cunho social e político, como forma de assegurar o artigo 205 da Constituição de 1988, que afirma que “A educação é um direito de todos”, princípio reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n. 9.394/96. A equidade educacional requer um trabalho pautado em temáticas que atravessam/afetam esses corpos, como a Educação das Relações étnico-raciais, questões de gênero, inclusão e diversidade, ao compreendermos que:

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente (MEC/SECAD, 2006, p. 22).

Assim, por vezes negamos as diferenças por desconhecimento e pré-juízos, todavia, enquanto professoras/es precisamos combater essa



postura e empreender uma atitude de vigilância epistemológica. Gomes e Silva (2002, p. 29-30) defendem que:

[...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.

É imprescindível que a formação de professoras/es propicie a compreensão das diferenças a partir de perspectivas interdisciplinares, seja através da História, da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, das Políticas Públicas, das Artes. Após a tessitura desse arcabouço teórico-metodológico é preciso empreender um movimento de escuta ativa, no qual passemos a “falar de” e busquemos “dialogar com”, cujo objetivo é compreender os saberes-fazer, as dores e silenciamentos, o ativismo político desses corpos.

Há um enorme perigo em formar docentes e discentes para a compreensão unívoca do mundo, no que tange a história, a cultura, a religiosidade e, nesse percurso, incorrer em atitudes etnocêntricas, xenofóbicas, racistas, misóginas, homofóbicas, sexistas. Diante das diferenças, temos duas alternativas: calar-se e fortalecê-las ou dialogar/agir/produzir; a segunda atitude requer reorientar a formação de professoras/es, o currículo e as práticas pedagógicas. Assim, é preciso tornar efetivas as discussões acerca das relações étnico-raciais na formação de professoras/es e estudantes, fator que nos desafia a promover uma formação multicultural, uma pedagogia das diferenças.

A legislação brasileira tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos oficiais da rede de Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas por meio das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que compõem políticas de reparações históricas, com vista à diminuição das desigualdades. As leis



demandam aplicabilidade tanto nos currículos da Educação Básica, quanto na formação inicial e continuada de professoras/es, cujas escolas e universidades não podem se eximir desse compromisso social, político e pedagógico.

Ademais, a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e ressalta o compromisso das Instituições de Ensino Superior que promovem cursos de formação inicial e continuada de professoras/es:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004, p. 1).

A ponderar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais estão em vigor há quase duas décadas, consideramos que as Instituições de Ensino Superior tiveram tempo hábil para adequar seus currículos, atividades pedagógicas e cursos de formação, de modo a promover conteúdos, competências, atitudes e valores em suas/seus professoras/es.

Nesse sentido, propomo-nos a investigar o curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da UEA com vista a entender como o curso de formação de professoras/es ofertado pela universidade trabalha a Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais. Para isso, analisamos o PPC, os TCCs, além de realizar diálogos com estudantes egressas.



A primeira leitura do PPC foi norteadas pelas palavras-chave “étnico-raciais”, “indígenas” e “negros”, de modo a localizar as discussões no texto. O termo étnico-raciais não foi empregado no documento, as nomenclaturas mais utilizadas são “questões étnicas”, “grupos étnicos”, “diversidades étnicas da Amazônia” e “diálogo interétnico”, em dois momentos se aplicou o termo “diversidades etnoculturais”. O termo “indígena” é citado 41 (quarenta e uma) vezes, desde a contextualização histórica, objetivos, matriz curricular, ementário, projeto de extensão, até as referências. Enquanto o termo “negro” é utilizado somente 1 (uma) vez.

Nessa conjuntura, uma primeira análise nos permite inferir que o curso é sensível à temática indígena, demarcando de forma clara a preocupação/compromisso em formar professoras/es habilitadas/os a trabalhar com esse público, cujas discussões e práticas demonstram certa consolidação. O documento, no seu quarto objetivo geral, apresenta a pretensão em formar:

Profissionais em outros campos educacionais que exijam conhecimentos pedagógicos aprofundados e diversificados no nível de pós-graduação *latu-sensu*, como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação e Desenvolvimento Sustentável, Tecnologias Educacionais e outros que se fizerem necessários para atender às demandas próprias da região amazônica (PPC-UEA, 2021, p. 68).

No entanto, não foi expressa entre os objetivos gerais a preocupação em formar profissionais para atuar na Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais, ou Educação Escolar Quilombola, modalidades que contemplariam as corporeidades negras. A ausência dessa temática indica fragilidades na formação ofertada às/aos professoras/es, além de descumprir a Resolução n. 1 de 2004.

O primeiro objetivo específico do curso se propõe a “Desenvolver a consciência crítica, política,



técnica, investigativa e ecológico-ambiental sobre os processos de formação histórica da sociedade brasileira e amazônica” (PPC-UEA, 2021, p. 68), o que requer estudos teóricos que visibilizem os povos ancestrais, indígenas e negros, em seus processos de resistências e luta pelo reconhecimento de seus modos de existência, bem como o enfrentamento acerca das desigualdades sociais e socioeducacionais.

No que concerne às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas/os discentes, a universidade objetiva “compreender e fazer cumprir os princípios constitucionais no que diz respeito às diversidades etnoculturais e raciais de gênero, religiosas, políticas, econômicas e a pluralidade de ideias e concepções” (PPC-UEA, 2021, p. 75). Entretanto, as temáticas não estão claramente definidas no documento e, nesse caso, as diversidades etnoculturais citadas são contempladas quase exclusivamente sob o enfoque indígena, pois não menciona a corporeidade negra. Ela fica a encargo de quem? De todos e de ninguém, seria o caso? Por quais componentes curriculares as discussões e estudos devem ser realizados com vista a formação de professoras/es? Entendemos que a abordagem implícita representa um perigo e contribui para a construção de visões estereotipadas, sendo mais difícil desconstruir pré-conceitos, em face da construção de um letramento racial crítico.

Na matriz curricular do curso, não há disciplina específica que aborde a Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais, a que mais se aproxima dessa perspectiva é a disciplina de Antropologia e Educação na Amazônia, ofertada no segundo semestre do curso. Todavia, em alguns casos, a disciplina se detém somente aos estudos indígenas.

O curso possui uma disciplina específica na grade curricular destinada à temática indígena nomeada *Sociedades Indígenas e Educação*, além disso as discussões acerca do tema também atravessam as disciplinas *História da*



Educação Brasileira e Amazônica e Antropologia e Educação na Amazônia, ambas ofertadas no segundo período do curso, bem como a disciplina *Educação Ambiental*, ofertada no oitavo período, cada disciplina computa quatro créditos e possui carga horária equivalente a sessenta horas.

Esse movimento acerca da temática indígena ocorre em razão da demanda regional e social pensada na formação inicial a partir das singularidades de uma pedagogia do campo, das águas e das florestas, inegavelmente necessária. De acordo com o IBGE (2022), o Brasil possui 1,7 milhão de pessoas que se autodeclaram como indígenas. Deste quantitativo a região Norte detém a presença mais expressiva com 44,48%, sendo o estado do Amazonas o que apresenta maior proporção, ao contabilizar 490,9 mil indígenas, ou 29% do total, somente a capital Manaus possui 71 mil indígenas. Considerando esse contexto, a ementa da disciplina prevê:

As Políticas Públicas Brasileiras para educação escolar indígena: da colônia à Constituição de 1988, LDB 9394/96 e outros dispositivos legais. A etno-história das sociedades indígenas na Amazônia. As lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica (PPC-UEA, 2021, p. 213).

A disciplina se propõe a fornecer um panorama acerca da legislação que ampara essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que busca sensibilizar as/os discentes para as singularidades e potencialidades da constituição multicultural e pluriétnica da região Norte, por isso a universidade organiza visitas técnicas com o objetivo de ampliar os conhecimentos das/dos discentes acerca da realidade/especificidade amazônica, o que abrange a temática indígena. A turma de 2020 citou alguns lugares que conheceram durante o curso, como: o Museu Amazônico – Ufam; o Centro de Medicina Indígena Bahserikowi; a comunidade indígena Sahu-apé da etnia Sateré-Mawé, no município de Iranduba; o Mercado Municipal Adolpho Lisboa; o Instituto



Nacional de Pesquisas do Amazonas – Inpa e o Museu da Amazônia – Musa. As visitas ocorreram nas disciplinas História da Educação Brasileira e Amazônica, Antropologia e Educação na Amazônia, Geografia na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino/Aprendizagem da História e Educação Ambiental.

Além disso, o PPC menciona um projeto de extensão voltado a Línguas e Etnias, com vista ao “conhecimento e domínio de, pelo menos, uma das línguas faladas pelas nações indígenas, reconhecidas nos processos de educação bilíngues (Tukano, Baniwa, Sateré, Nhengatú)” (PPC-UEA, 2021, p. 79). No entanto, o projeto supramencionado é somente uma proposta para implementação.

Finalizada a leitura do documento, confirmamos que a temática negra não é contemplada no PPC de Pedagogia, assim é cabível questionar: “estes corpos não estariam presentes nas escolas e universidades?”, “por que tamanha invisibilização?”. Dados da Pnad Contínua (2022) sinalizam que 45,3% da população brasileira se autodeclara como pardos e 10,6% como pretos. Nos últimos anos, a população que se autodeclara como branca diminuiu e a que se autodeclara preta aumentou. Na região Norte, o censo registrou 70,1% de pessoas autodeclaradas pardas, e 8,3% autodeclaradas pretas (IBGE, 2022). Portanto, entendemos que a invisibilização desses corpos que constituem quantitativamente a maior parcela populacional do país e da região representa um ato que merece atenção, estudos e pesquisas. Esse silêncio revela muito acerca das intenções formativas de uma instituição, cuja situação é ainda mais preocupante ao se tratar de um curso de formação de professoras/es.

ENTRE ESCRIVIVÊNCIAS E ESCRILEITURAS: OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO ACERCA DAS TEMÁTICAS INDÍGENAS E NEGRAS DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR



No segundo momento deste estudo, propomo-nos a compreender como a temática indígena tem reverberado na formação inicial das/os professoras/es. E não somente a indígena, mas também a temática negra, embora o PPC não a contemple. Movidos por esses questionamentos realizamos o levantamento acerca dos TCCs catalogados no repositório da universidade, de 2008 a 2022. Vale ressaltar que os primeiros trabalhos de conclusão correspondentes ao curso de Pedagogia foram defendidos em 2008 e desde então foram encontrados somente oito estudos, sendo sete (7) relativos à temática indígena e um (1) com foco na temática negra, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Trabalhos de Conclusão de Curso acerca das temáticas indígenas e negra

Autor/a	Título	Orientador/a	Natureza da Pesquisa	Ano
SILVA, Michelle Nunes da.	Hirokat waikirú sateré mawé: lagartas de fogo... papagaios inteligentes e curiosos no ritual da escola urbana de Manaus	MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches.	Etnográfica	2014
BARROSO, Simone Regina.	Educação Escolar Indígena e prática pedagógica na área urbana de Manaus	SOUZA, Adria Simone Duarte de.	Autobiográfica	2015
SILVA, Philipe Paiva da.	Um estudo documental sobre os avanços e as dificuldades na Educação Escolar Indígena Diferenciada na realidade atual: aspectos sobre a formação dos professores	MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches.	Revisão bibliográfica	2018
RAGE, Luana Marques.	Uma experiência pedagógica no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena	BETTIOL, Célia Aparecida.	Texto não localizado no repositório ⁴	2018

⁴Texto não localizado. Todavia, julgamos importante inseri-lo enquanto dado quantitativo.



COSTA, Elias Baltazar da.	A diferença faz diferença? Crianças indígenas em uma escola pública não indígena	BETTIOL, Célia Aparecida.	Pesquisa de campo com motivações pessoais	2019
GALVÃO, Deise Socorro da Silva.	Entre o visível, e o invisível: o caso das mulheres Baré na Escola Normal Superior.	BETTIOL, Célia Aparecida.	Narrativa coletiva	2020
PAIVA, Gabriella dos Santos.	Des-construção da Identidade Indígena.	BETTIOL, Célia Aparecida.	Autobiográfica	2021
VASCONCELOS, Fanuela de Oliveira.	(Des)construção de Um Devir Pessoal e Pedagógico Antirracista: Experiências Narrativas de Um Percurso Curricular	MOURA, Maria Edeluza Ferreira Pinto de.	Autobiográfica	2022

Fonte: Organizado pelos autores (2023).

Observamos através da natureza dos trabalhos que a temática surge de uma demanda pessoal, na maioria dos casos regada pelo sentimento de invisibilização desses corpos e de suas existências singulares. Barroso (2015), Paiva (2021) e Vasconcelos (2022) utilizaram a narrativa autobiográfica para tecer o percurso de suas vidas e recontar experiências escolares e não escolares, destacando a forma como afetaram sua existência e contribuíram para a construção de suas identidades. Cabe destacar que o trabalho desenvolvido por Vasconcelos (2022) é o único destinado à temática da negritude no decorrer deste recorte temporal de 2008 a 2022.

Galvão (2020) teceu uma narrativa coletiva que partiu de sua história de vida enquanto mulher indígena do povo Baré e ecoou as vozes de duas parentas, também estudantes da instituição, com o objetivo de refletir sobre a presença indígena na instituição, de modo a narrar as trajetórias acadêmicas por elas trilhadas, apresentando as experiências, os desafios e os conflitos.

Silva (2014) procedeu a um estudo etnográfico que contemplou sua participação em diferentes espaços do cotidiano das crianças indígenas, desde



a comunidade até a Escola Urbana por elas frequentada. Como resultado, destacou a visibilidade negativa e discriminatória atribuída às crianças Sateré-Mawé no processo de escolarização e o desrespeito frente à diversidade sociocultural.

Silva (2018) realizou uma pesquisa bibliográfica abordando o contexto histórico da Educação Indígena no Brasil e as lutas por uma legislação específica. Destaca os avanços, as dificuldades e os desafios encontrados na educação indígena diferenciada, além do processo de formação de professoras/es indígenas, visto também a partir de políticas implantadas pelo Ministério da Educação para a formação docente.

Costa (2019) desenvolveu seu estudo com a inspiração de experiências de seu contexto familiar e do projeto de extensão *Tecendo Diálogos Interculturais*, que buscou investigar a presença de crianças indígenas em escolas não indígenas, cujos resultados revelam que a escola recebe os estudantes, mas assume uma postura monocultural acerca da educação e da cultura escolar, fator que os invisibiliza e em alguns casos fomenta o afastamento/sufocamento das raízes culturais.

A leitura dos trabalhos de Costa (2019) e Galvão (2020) tornaram-nos conscientes da existência de dois projetos de extensão desenvolvidos pela Escola Normal Superior, intitulados “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas” e “Tecendo Diálogos Interculturais”. Embora não sejam citados no PPC.

Em seu trabalho, Costa (2019, p. 12), bolsista da extensão, menciona:

O projeto de extensão “Tecendo Diálogos Interculturais” tem o objetivo de discutir a presença indígena na universidade, promover a visibilidade destes estudantes e fomentar a política de permanência. O projeto conta com a participação de acadêmicos indígenas de diferentes povos e matriculados nos diferentes cursos de licenciatura e tem como atividades a realização de minicursos, debates e rodas de conversas sobre o tema.



Os projetos de extensão contemplam as etnias Apurinã, Baré, Dessana, Kokama, Munduruku, Mura, Saterê-Maué, Ticuna, Tukano, Tuiuka e Wittoto, cujo objetivo visa “proporcionar o aperfeiçoamento didático-pedagógico e o diálogo intercultural entre os acadêmicos indígenas e não indígenas da Universidade do Estado do Amazonas” (UEA, 2021, p. 1), e, portanto, atuam como políticas de ações afirmativas.

Após esse percurso formativo inicial, a/o discente construiu saberes e práticas a partir de perspectivas teórico-metodológicas distribuídas entre as cinquenta disciplinas curriculares ofertadas no decorrer dos quatro anos e meio de graduação. Obtido o licenciamento, as/os professoras/es ingressam efetivamente na atuação profissional.

ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: DIÁLOGOS COM EGRESSAS

As atribuições de professoras/es egressas/os são amplas e requerem formação consistente que seja capaz de auxiliá-las no exercício profissional frente aos desafios e problemáticas educacionais na Amazônia. Assim, buscamos entender como se deu o processo formativo na percepção das egressas frente à Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais, além de entender as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas.

Tereza⁵ é egressa de 2020 e atua na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Iranduba (Semei/AM). Carolina, formada em 2021, é professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed/AM), cujo segmento de atuação é a Educação Infantil. Joênia, licenciada em 2021, é professora da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/AM), leciona nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sonia formou-se na turma

⁵Por questões éticas o nome das participantes será preservado. No entanto, intitulamos cada uma a partir de nomes de lideranças femininas indígenas ou negras, assim, temos Sonia (Guajajara), Joênia (Wapichana), Marielle (Franco), Carolina (de Jesus) e Tereza (de Benguela).



de 2022, atualmente trabalha nos anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma instituição particular de ensino. Marielle é egressa de 2022 e leciona para turmas do Ensino Fundamental em uma instituição particular de ensino.

Sonia e Marielle afirmaram “não” ter vivenciado em sua formação inicial disciplinas com enfoque das/nas/para as relações étnico-raciais. Tereza sinaliza que “não, mas teve a disciplina Sociedades Indígenas”. Carolina afirma que “no decorrer do curso não tive nenhuma disciplina específica, a que mais se aproximou foi Sociedades Indígenas, mas creio que a abordagem é diferente”. Joênia respondeu que “sim, Sociedades Indígenas em Educação”.

As respostas das professoras demonstram que a educação das/nas/para as relações étnico-raciais não têm reverberado nas disciplinas, nem mesmo na de Antropologia e Educação na Amazônia. Os primeiros indícios de abordagem da temática no curso têm sido promovidos por meio de projetos de extensão que datam do segundo semestre de 2022, mediante rodas de conversa, mas o curso ainda está distante de torná-las efetivas.

Ao indagá-las se em sua atuação profissional abordam questões étnico-raciais, as professoras responderam:

Sim... proponho atividades sobre identidade, cultura, a importância de algumas figuras públicas para a nossa história, abordo questões sobre racismo, características físicas de diversas pessoas... (Tereza, egressa, 2020).

Sim, em atividades interdisciplinares e campanhas educativas (Joênia, egressa, 2021).

Sim, abordo em atividades contextualizadas e de forma crítica, relaciono a questões como o racismo, violência, intolerância religiosa, para isso uso exemplos reais, levo notícias para a sala e conversamos a respeito (Carolina, egressa, 2021).

Algumas vezes quando o que está sendo estudado se trata do assunto étnico-raciais (Sonia, egressa, 2022).

Sim. Sempre busco citar referências negras brasileiras e africanas em minhas falas e produções textuais e visuais (Marielle, egressa, 2022).



As respostas das professoras Tereza, Carolina e Marielle aproximam-se da vertente do letramento racial, cujo termo pensado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine implica no processo de desconstrução de formas de pensamento, discursos e ações discriminatórias, mediante práticas que objetivam evidenciar, problematizar e desestimular o racismo e as desigualdades étnico-raciais.

De acordo com Schucman (2012), pesquisadora das relações étnico-raciais responsável pela tradução do termo, o letramento racial concerne a um conjunto de práticas fundamentadas em princípios que implicam: 1. reconhecer a branquitude, sobretudo no que tange aos privilégios socioeducacionais, econômicos, de segurança pública; 2. compreender o enraizamento do racismo na sociedade e sua persistência, além de desconstruir o mito da democracia racial; 3. reconhecer que o racismo se ensina pela ausência de diálogos e através de exemplos, seja de falas ou atitudes; 4. subverter/transvalorar o vocabulário racial, pois a Língua Portuguesa se constitui de algumas palavras e expressões de cunho preconceituosos; 5. interpretar códigos racistas, sendo capaz de reconhecê-los e combatê-los em situações cotidianas. Tal perspectiva, soa como um chamado à reflexão, problematização e construção de práticas antirracistas.

Acerca da importância de trabalhar a temática na Educação Básica e Superior as professoras afirmam:

É importante para que as pessoas sejam mais acolhedoras, menos invasivas sobre o outro... que é necessário a noção de igualdade (Tereza, egressa, 2020).

É crucial, pois contribui para o combate ao preconceito, além de propiciar a melhor aceitação do outro (Joênia, egressa, 2021).

É muito importante ensinar aos alunos que a dor do outro não é brincadeira, ensinar a ter empatia e respeitar as diferenças independente de raça, religião, orientação sexual. Porque assim a gente ensina uma grande lição: o valor das pessoas e da vida (Carolina, egressa, 2021).

É importante que seja trabalhado o assunto desde a educação básica, pois é quando a criança está formando o caráter e consciências sobre as coisas,



consequentemente aprende a lidar com as situações raciais, assim como a respeitar. Trabalhar o assunto somente no nível superior, é bem mais trabalhoso, pois cada indivíduo já está com seus discursos construídos e fazer essa desconstrução é bem mais complicado (Sonia, egressa, 2022).

De extrema e urgente importância para a mudança do cenário racista existente na sociedade (Marielle, egressa, 2022).

A importância é reconhecida pelas professoras, sobretudo por se tratar de uma temática visível aos olhos e sentida na pele. Tal compreensão é fundamental, capaz de elevar as possibilidades de equidade educativas. Além disso, gostaríamos de ressaltar que mesmo sem formação inicial adequada para o trato da temática, as professoras, em suas práticas educativas, já estiveram em contato com as discussões em algum momento, a ponderar que as relações étnico-raciais compõem as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja abordagem contempla desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Na Educação Infantil, a temática compõe o primeiro campo de experiência intitulado “O eu, o outro e o nós”. No Ensino Fundamental, as discussões estão presentes, principalmente nas disciplinas História, Arte e Ensino Religioso. No Ensino Médio, recebe enfoque nas áreas Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa perspectiva possui a intencionalidade de formar estudantes capazes de entender o mundo e a si a partir de perspectivismos, no diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, fatores que contribuem para a construção de uma ética da alteridade que possibilita reconhecer e respeitar as diferenças étnico-raciais, culturais, tradições religiosas, filosofias de vida, histórias, memórias, crenças e expressões artísticas (Brasil, 2018).

Ao questioná-las sobre se há motivos para abordar a temática étnico-racial no nível de sua atuação, as professoras responderam:



Sim, com certeza. É muito necessário professores se atualizarem sobre a temática... na sala de aula temos crianças com características, comportamentos, pensamentos diferentes... sabendo mais sobre o assunto temos como abordá-lo de forma mais acessível, dinâmica e atualizada (Tereza, egressa, 2020).

Sim, tendo em vista que a infância é a fase em que os princípios e valores estão sendo construídos de maneira que atitudes racistas não se perpetuem ao ensinarmos essa temática para nossos alunos (Joênia, egressa, 2021).

Sim, há inúmeros motivos, mas acredito que o mais importante é ensinar aos alunos que todos temos os mesmos direitos, embora sejamos diferentes. Mas, que tá tudo bem ser diferente, porque isso é riquíssimo (Carolina, egressa, 2021).

Sim, pois apesar de saber do que se trata, essas discussões devem ser apresentadas à fundo, apresentando os defensores, as leis e os modos como devemos nos comportar diante de situações que possa a vir acontecer (Sonia, egressa, 2022).

Há muitos motivos. É só olhar para problemas sociais em nosso cotidiano estruturalmente racista, que muitos motivos são encontrados para se abordar a educação das relações étnico-raciais (Marielle, egressa, 2022).

As professoras compreendem a importância da temática e são sensíveis a trabalhá-las em diferentes segmentos de ensino, pelas respostas é possível inferir que as docentes sentiram a necessidade de abordagem da temática a partir da conjuntura social. Assim, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras poderiam ser ampliadas e potencializadas sob a compreensão do letramento racial, dos dispositivos legais, dos dados acerca das desigualdades, das leituras acerca de literaturas indígenas e negras, bem como através de diálogos com as corporeidades das diferenças, aspectos que necessitariam ser contemplados na formação inicial.

O APORTE DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES: MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO

A Filosofia da Diferença tem como objeto as singularidades e a compreensão do ser em sua interioridade, cuja perspectiva instaura uma crítica



à filosofia da representação difundida por filósofos como Platão (427-347 a.C.) e Descartes (1596-1650). A vertente teórica promove atitudes de repetição e normatização da vida que resultam no silenciamento das diferenças, no apagamento do outro em seu modo de existência. Esse entendimento exerceu influência nos processos educativos, cuja concepção representacionista concebe a padronização das corporeidades, aprendizagens e comportamentos, além da repetição de saberes e práticas. Assim, perdemos de vista a potência criadora da atividade formativa, reduzida a despotencialização dos corpos a partir da negação das diferenças e pautados na reprodutividade justificada pelo conforto intelectual, práticas que concebem condutas excludentes.

Desse modo, precisamos reconhecer os limites dessa pedagogia, suas incompreensões e fragilidades na tentativa de desterritorializá-las. Para isso propomos o aporte da Filosofia da Diferença na formação de professoras/es ao se apresentar contra padrões estabelecidos, binarismos e estruturas rígidas à medida que busca pensar a multiplicidade dos corpos enquanto processos de atualização do virtual que cria e recria formas de ser, pensar, viver, sentir e existir. Em segundo lugar, compreendemos que o processo formativo é entretecido no decorrer do percurso, sem contar com certezas *a priori*, sem se sujeitar a incontáveis repetições. É possível educar-formar-problematizar nas encruzilhadas das naturalizações do racismo, dos preconceitos, da misoginia, da homofobia, da heteronormatividade, dentre outras criações dessa natureza.

A pedagogia da diferença solicita o reconhecimento dos/as educandos/as como universos singulares, tal atitude requer entendê-los em sua historicidade, na relação com a cultura, com a linguagem, nas relações afetivas e de poder, em sua imanência. O conceito de alteridade é central nessa perspectiva, através do reconhecimento de existências múltiplas, cujas subjetividades representam *devires*, modos-outros de ser, interpretar e existir no mundo. Por outro lado, a não apropriação desse conceito torna-nos insensíveis,



abertos a compreensões unívocas, isto é, reféns do encarceramento de uma prisão epistemológica cujo pensamento é arbóreo, ou seja, que resiste à abertura para outras possibilidades de entendimentos da existência humana. Todavia, é importante ressaltar que:

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (Deleuze; Guatarri, 2011, p. 8).

A subjetividade constitui uma potência criadora, assim o corpo faz rizoma, representa linhas de fuga, cuja provisoriedade e abertura movem-no mediante uma dialética, em direção a experiências, a outros corpos, à vida nos seus movimentos de existência. Esse corpo, seja indígena ou negro, é detentor de subjetividades, temporalidades e alteridades. Logo, não podemos sujeitar essas corporeidades a um período histórico pretérito, mediante a cristalização de uma imagem ou identidade, a ponderar que aprendemos e nos constituímos a cada instante de nossas vidas, portanto somos *devenir*, corporeidades em constante processo de atualização.

“Mas, o que acontece quando estamos totalmente despossuídos do direito de existir segundo determinado modo? Quando não há mais nenhuma saída?” (Lapoujade, 2017, p. 103). Esse questionamento evoca questões potentes de cunho político, pedagógico, ético e estético, cuja reflexão necessita reverberar na formação de professoras/es, nas práticas pedagógicas, nas pesquisas, afinal, não podemos reduzir a vida, ao despossuir o direito à existência singular, não restará nada. Nesse contexto, as ações mediadas por



procedimentos didáticos e metodológicos não são suficientes para colocar em movimento o corpo, que se encontra em estado de repouso ocasionado por afecções tristes que diminuem sua alegria e, conseqüentemente, sua potência afirmativa.

A vida ultrapassa os padrões impostos pela sociedade, os limites da vontade de outrem, isso porque é um ato de experimentação criadora, arte de existir, inventar/reinventar modos, “cada existência é perfeita em si mesma” (Lapoujade, 2017, p. 61), cujas realidades são plurimodais, multimodais. Nessa acepção, concebemos as existências mínimas enquanto resistências, arte das relações entre os sujeitos, entre os corpos, uma multiplicidade singular interpenetrada por agenciamentos diversos.

É preciso potencializar as existências de modo a descobrir “aquilo que podem ser”. Mas, como potencializar a existência? É possível que as escolas/universidades empreendam este movimento a partir da receptividade das/os estudantes, de seus saberes, falas e experiências, através da apreciação da vida. Reconhecer as diferenças implica valorizá-las, dialogar com. Assim, defendemos uma ontologia pluralista, a partir de perspectivismos, ao considerar a essência singular de cada pessoa em sua experiência com o mundo-vida. Experiência de natureza multifacetada e inacabada, embalada por movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Portanto, subsidiados pela filosofia da diferença, propomo-nos a pensar uma educação menor, tendo em vista que:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores (Gallo, 2002, p. 175-176).



Uma educação menor representa uma atitude de produção de multiplicidades, equivale à linha de fuga tecida entre dualismos, ao entender que os dualismos aprisionam, assim, é preciso fazer rizoma, dialogar com o atual-virtual, o contínuo-descontínuo, o uno-múltiplo. O desafio é pensá-la em termos de limites e encruzilhadas, interposto por desejos, afetos e atos. Não cabe à educação ditar padrões, fortalecer binarismos, mas apresentar possibilidades, fortalecer *devires*. Educar impulsiona o exercício da criação, cuja atividade é sensível aos desertos da vida.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

A luta pelo reconhecimento dos direitos das “minorias” requer um agenciamento coletivo, mediante movimentos de criação e resistência. Acreditamos que para isso seja preciso experimentar modos outros, trilhar novos territórios, novas relações e conexões com os saberes, com o corpo, um movimento de desterritorialização da língua, das práticas pedagógicas, do pensamento.

Educação menor enquanto máquina de guerra, capaz de atravessar o caos e criar planos de imanência, produzida a partir de tensionamentos e rupturas. Uma educação destinada ao direito de existir de modo singular, o que requer uma Educação das/nas/para as Relações Étnico-raciais, uma educação antissexista implica lutar por uma educação de todos/as/es! A educação menor é potente, desejante, justamente porque é entrelaçada por diferentes corpos e saberes-vivências que pulsam. Uma educação menor ocorre no entremeio, abre lugar para o imprevisível, para os afetos e desafetos, cujos



fundamentos são conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura a-significante.

Assim, é preciso lançar um novo olhar acerca dos processos formativos, ao experienciar encontros, suscitar acontecimentos, produzir diferenças, trata-se de pensá-las em novos espaços-tempos. Para isso, é preciso ensinar a transgredir, a atuar nas encruzilhadas, a fazer rizoma, a ponderar que a educação é uma prática de liberdade que potencializa uma vida afirmativa.

Em consonância com essa perspectiva, defendemos uma formação de professoras/es em constante movimento, na qual seja possível desterritorializar e reterritorializar, como possibilidade de criação de mundos, produção/potencialização de perspectivas-outras. Uma formação que promove linhas de fuga, que experimenta e não se interessa pela instauração de nenhuma totalidade ou padronização, cujo fundamento é o pensamento nômade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender a abordagem da Educação das/nas/paras as Relações Étnico-raciais na formação inicial de professoras/es no curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, além de fornecer um panorama acerca da intolerância étnico-racial e desigualdades socioeducacionais no Brasil a partir de dados da Pnad Contínua fornecidos pelo IBGE (2022).

Ao analisarmos o PPC da Pedagogia foi possível identificar a ausência de discussões acerca das Relações Étnico-raciais e das corporeidades negras, fator que fragiliza a formação inicial ofertada às/aos professoras/es e mesmo de forma não intencional favorece práticas educativas excludentes. A não tematização dessa perspectiva no documento norteador do curso representa



um dado preocupante, uma vez que reverbera nas disciplinas curriculares ofertadas, nos referenciais estudados, nas pesquisas desenvolvidas, projetos de extensão e, conseqüentemente, nos Trabalhos de Conclusão de Curso, isto é, em todas as esferas do trinômio ensino-pesquisa-extensão.

Contra esse silenciamento e invisibilização, propomos o aporte da pedagogia das diferenças inspirados em Deleuze e Guattari (2011) e de uma educação menor em Gallo (2002), voltadas ao reconhecimento das existências singulares e de suas potencialidades. Educação/formação enquanto ato de resistência, rizomática, sensível, compromissada com a formação política, ética e estética de/para todos/as/es. Isso implica reconhecer que escolas e universidades representam territórios de multiplicidades, encontro de diferentes mundos, com diferentes corpos, por isso precisa atuar como um espaço de afirmação da vida em suas diversas manifestações. Todavia, comumente esses espaços educativos adotam um discurso da *igualdade*, quando, na verdade, deveríamos construir um discurso das diferenças, e para além disto, práticas pedagógicas que contemplem as diferenças não somente nos dias 19 de abril, 25 de julho ou 20 de novembro, oficialmente destinados as corporeidades indígenas e negras.

Entendemos ainda que educar para as Relações Étnico-raciais extrapola a simples adoção de textos, atividades ou aulas temáticas, sobretudo aquelas realizadas isoladamente, sem empreendimento crítico, requer um trabalho diário pautado na valorização da diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, linguística, artística, exige igualdade de direitos e condições equânimes, desconstrução de discursos, posturas e práticas. Demanda problematizar e desmontar o mito da democracia racial. Essas discussões precisam reverberar em práticas formativas, socioculturais, políticas e econômicas, na certeza de que não é possível padronizar a vida.



Nesse sentido, a pedagogia das diferenças e a educação menor estão no entremeio, para além da reprodução, voltadas à liberdade, às multiplicidades enquanto potência criadora. Assim, destacamos a necessidade de fortalecer as discussões acerca da temática, principalmente nos cursos de formação inicial de professoras/es, e, para além disso, é preciso abordá-las de modo permanente, de forma crítica, contextualizada e interdisciplinar, sem perder de vista os princípios de uma educação plural, laica e ética.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Simone Regina. *Educação escolar indígena e prática pedagógica na área urbana de Manaus*. Manaus, 2015. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul.2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade



de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 22 jul. 2023.

COSTA, Elias Baltazar da. *A diferença faz diferença? Crianças indígenas em uma escola pública não indígena*. Manaus, 2019. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIAS FILHO, Marcos Napoleão do Rego Paiva.; ARRUDA, Dyego de Oliveira. As cotas raciais e os desafios para o enegrecimento do corpo docente das universidades brasileiras: uma análise a partir do contexto da UFBA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 14, n. Ed. Especi, p. 78-102, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1445>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *A violência contra pessoas negras no Brasil*. Infográfico de divulgação. São Paulo, ano 16, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação*. Brasília: Unicef Brasil, 2021.

GALVÃO, Deise Socorro da Silva. *Entre o visível, e o invisível: o caso das mulheres Baré na Escola Normal Superior*. 2020. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/3443>. Acesso em 20 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). *Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONZAGA, Maria Eduarda. *Povos indígenas: Quem são os Yanomami, o povo que segura o céu*. Brasil de Direitos, 13 de fev. de 2023. Disponível em: <https://brasildedireitos.org.br/atualidades/quem-so-os-yanomami-o-povo-que-segura-o-ceu>. Acesso em: 18 jun. 2023.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Conheça o Brasil, População - Cor ou Raça*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 2 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Educação 2022*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, 2023. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2022: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal*. Agencia IBGE Notícias. CABRAL, Umberlândia. GOMES, Irene. 07 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 8 ago. 2023.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. Tradução Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. *Arte & Ensaios* - Revista UFRJ. Rio de Janeiro, n. 32, dezembro 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PAIVA, Gabriella dos Santos. *Des-construção da identidade indígena*. 2021. 30 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus. Disponível em: <repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3489>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RAGE, Luana Marques. *Uma experiência pedagógica no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena*. Manaus, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo 1*. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994.

SCHUMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistada. 2012. 122 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São



Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/p t-br.php>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, Michelle Nunes. *Hirokat waikirú sateré mawé: lagartas de fogo...papagaios inteligentes e curiosos no ritual da escola urbana de Manaus*. Manaus, 2014. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVA, Philipe Paiva da. *Um estudo documental sobre os avanços e as dificuldades na Educação Escolar Indígena Diferenciada na realidade atual: aspectos sobre a formação dos professores*. Manaus, 2018. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/5031>. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Repositório Institucional UEA*. Sistema Integrado de Bibliotecas SIB/UEA. Manaus, 2023. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior*. Manaus, 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Edital N. 075/2021-GR/UEA - Processo seletivo de bolsas de extensão aos projetos Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas e Tecendo Diálogos Interculturais da ENS*. Manaus, 2021.

VASCONCELOS, Fanuela de Oliveira. *(Des)construção de Um Devir Pessoal e Pedagógico Antirracista: Experiências Narrativas de Um Percurso Curricular Formativo*. Manaus, 2022. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/5009>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Recebido em: 09/11/2023

Aprovado em: 02/05/2025