

# EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO REMOTO NO ENSINO SUPERIOR

## EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN PANDEMIC TIMES: AN EXPERIENCE OF REMOTE WORK IN HIGHER EDUCATION

Rener de Melo Helena 1  
Tiago Duque 2

**Resumo:** Este artigo busca refletir sobre as experiências referentes às atividades desenvolvidas na disciplina “Educação das Relações Étnico-raciais”, ministrada remotamente no segundo semestre de 2021 no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo é discutir as temáticas e a forma como elas foram desenvolvidas junto à turma, refletir sobre as escolhas reflexivas que a turma fez diante das temáticas para o trabalho da disciplina e as implicações disso na formação de futuros professores/as e, por fim, analisar os limites e as potencialidades do trabalho remoto em tempos pandêmicos. De modo geral, a disciplina foi vista pela turma como fundamental na formação de cada um/a. A possibilidade do trabalho remoto também permitiu que cada matriculado/a, assim como nós e as duas professoras convidadas, participasse em segurança da disciplina.

**Palavras-chave:** Educação. Educação das Relações Étnico-raciais. Ensino Superior.

**Abstract:** This article seeks to reflect on the experiences related to the activities developed in the discipline “Education of Ethnic-Racial Relations”, taught remotely in the second half of 2021 in the Degree in Physics at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The objective is to discuss the themes and the way in which they were developed with the class, reflect on the reflective choices that the class made regarding the themes for the work of the discipline and the implications of this in the formation of future teachers and, finally, analyze the limits and potential of remote work in pandemic times. In general, the discipline was seen by the class as fundamental in the formation of each one. The possibility of remote work also allowed each student, as well as us and the two guest teachers, to participate safely in the discipline.

**Keywords:** Education. Education of Ethnic-Racial Relations. Higher Education.

- 
- 1 Doutorando em Educação (UFMS). Mestre em Educação (UFMS/CPAN). Graduado em Psicologia (UFGD). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0875089123260719>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7892-9563>. E-mail: [renermelo\\_2@hotmail.com](mailto:renermelo_2@hotmail.com)
  - 2 Pós-doutorado em Educação (UFRGS). Doutor em Ciências Sociais (UNICAMP). Mestre em Sociologia (UFSCar). Graduado em Ciências Sociais (PUC Campinas). Professor na UFMS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923842290182625>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1831-0915>. E-mail: [tiago.duque@ufms.br](mailto:tiago.duque@ufms.br)

## Introdução

Este artigo busca refletir sobre as experiências referentes às atividades desenvolvidas na disciplina “Educação das Relações Étnico-raciais”, ministrada remotamente no segundo semestre de 2021 no curso de Licenciatura em Física (mas também com acadêmicas/os dos cursos de Artes Visuais, Música, Letras, Filosofia e Fisioterapia) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nós, autores desse texto em tela, estivemos vinculados a ela, respectivamente, como estagiário docente, exigência por ser bolsista da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal (PPGE-CPAN), e como professor responsável por ministrá-la, vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação e à Faculdade de Ciências Humanas (FACH) da UFMS.

A oferta da disciplina em modo remoto se justifica devido às condições sanitárias no país, considerando a epidemia da Covid-19. A UFMS elaborou um Plano de Biossegurança diante dessa realidade que possibilitou que todas as atividades referentes à disciplina fossem feitas à distância. Portanto, as aulas foram feitas de modo sincrônico via *Google Meet*<sup>1</sup>. A opção por não gravar aulas se deu na tentativa de ter interação mais dinâmica entre este estagiário, o professor e os/as acadêmicos/as matriculados/as, visando maior e melhor aprendizado.

No entanto, diante dos inúmeros desafios de acesso e participação nas aulas sincrônicas, envolvendo questões técnicas, subjetivas e materiais, optou-se também por oferecer, a cada aula, atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional da própria UFMS, cujo objetivo era promover a reflexão sobre os textos da disciplina junto àqueles/as que faltassem às aulas no *Google Meet*. Essas atividades eram fóruns de discussão mediados pelo professor com os/as faltosos/as na atividade sincrônica. Além disso, um grupo de *WhatsApp*<sup>2</sup> foi criado com toda a turma, para interação sempre que necessário sobre o conteúdo, aulas e atividades avaliativas. Os textos e atividades avaliativas foram disponibilizadas em uma sala exclusiva para a turma no *Classroom*<sup>3</sup>. Para cada aula havia textos básicos, de leitura obrigatória, e textos complementares, de leitura optativa. Elas também continham vídeos curtos sobre o tema a ser discutido em cada encontro sincrônico.

A disciplina teve carga horária de 68 horas, tendo início no dia 3 de agosto e terminando no dia 30 de novembro de 2021. O tempo médio de aula sincrônica foi de duas horas, tendo início sempre às terças-feiras, às 19h. Os temas das aulas foram: Raça e Racismo; Raça e Etnocentrismo; Raça/Etnia, Educação e Cultura; Racismo e Universidade; Interculturalidade e Decolonialidade; Lei n.º 10.639 de 2003; Lei n.º 11.645 de 2008; Racismo Recreativo; Branquitude. Dos 19 acadêmicos/as matriculados/as, oito foram aprovados/as. Não tivemos reprovados/as por nota, mas por falta (desistência das aulas). Segundo o que pudemos levantar, as desistências foram justificadas, de modo geral, ou por falta de adaptação às aulas remotas ou por “problemas pessoais” devido à pandemia da Covid-19.

A seguir, em um primeiro momento, refletiremos sobre essas temáticas e a forma como elas foram desenvolvidas junto à turma, no que se refere às descobertas e envolvimento das/os matriculados/as. Em um segundo momento, refletiremos sobre as escolhas reflexivas que a turma fez diante dessas temáticas para o trabalho da disciplina e as implicações disso na formação de futuros professores/as. Por fim, a partir dessas experiências, analisamos os limites e as potencialidades do trabalho remoto em tempos pandêmicos.

## Aproximações teórico-propositivas em tempos de distanciamento social

A estratégia inicial foi de começar as aulas sempre com uma dupla ou trio responsável

1 Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

2 Aplicativo gratuito de troca de mensagens, de chamadas de vídeo e de voz.

3 Sistema de gerenciamento de conteúdo com objetivo de simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos escolares.

pelos comentários iniciais dos textos previamente disponibilizados para as aulas. Assim, antes de qualquer exposição do professor ou intervenção do estagiário junto à turma, conhecia-se as impressões sobre o texto básico da aula a partir da apresentação de três tópicos importantes da leitura realizada: pontos fortes, pontos fracos e dúvidas ou questões para reflexão. A ideia era evitar o formato seminário; antes, fazer com que a exposição da leitura fosse menos formalizada, inclusive sem necessariamente os/as comentadores/as do dia terem de concordar ou combinar posicionamentos interpretativos sobre o texto. Isso ocorreu durante todas as aulas sincrônicas.

Essa estratégia de escuta dos/as acadêmicos/as em um primeiro momento instigava a participação de pessoas diferentes a cada encontro, mas, de modo geral, o envolvimento da turma em relação à participação por meio de áudio e câmera sempre foi, do começo ao fim, frágil se comparado às formas de interação presencial em uma sala de aula convencional. Seja como for, a aproximação inicial das temáticas da Educação das Relações Étnico-raciais se deu de forma a problematizarmos a própria noção de raça.

Almeida (2020) foi utilizado para explicar a historicidade do enunciado raça, desde o seu uso na classificação de plantas, animais e, posteriormente, seres humanos até os seus usos político-contemporâneos – chamando a atenção, por exemplo, para a noção de poder em torno dos seus significados. Destacamos o quanto “o neocolonialismo assentou-se no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento” (ALMEIDA, 2020, p. 30).

A discussão com a turma privilegiou sempre os textos das aulas conectados às suas próprias impressões sobre o texto, a partir da realidade onde estavam inseridos/as. Alguns traziam experiências de estágios já realizados em escolas públicas durante a formação em Licenciatura. Outros/as contavam sobre experiências que tiveram em relação às questões de raça e etnia no Ensino Médio. Em um primeiro momento, a realidade e contexto acadêmico universitário não foram trazidos para as aulas. Também se percebeu que parte da turma, por ser de um curso de Licenciatura da área de Ciências Exatas, não estava habituada a ler textos no estilo das Ciências Humanas, nem mesmo estava habituada a ter sempre um texto novo para cada aula semanal. Mas, apesar dessas dificuldades em relação às leituras semanais, alguns/algumas acadêmicos/as da turma conseguiram se destacar ao longo da disciplina por meio de suas participações e contribuições.

Como a maior parte dos/as acadêmicos/as não ligou a câmera e não tinha foto de rosto quando entravam no *Google Meet*, não foi possível identificar quantos negros/as estavam matriculados/as na turma. Contudo, percebeu-se que, daqueles/as em que foi possível conhecer os fenótipos, os/as acadêmicos/as que se identificaram como negros/as estavam mais à vontade com a temática por conta de suas vivências cotidianas, o que favorecia a participação de alguns/algumas. Mas não é possível afirmar que aqueles/as que não são negros/as não têm facilidade para abordar o assunto. Acadêmicos/as negros/as e não negros/as participaram por meio de vídeo e/ou áudio ao longo da disciplina, ainda que com envolvimento diversificado.

No início da disciplina, a participação da turma foi facilitada por outras noções importantes também apresentadas por Almeida (2020); por exemplo, a de que o racismo não ocorre de forma pontual ou isolada, mas de maneira sistemática, sendo manifesto discriminatoriamente “por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Assim como a noção de que o preconceito racial é “baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Ibid., p. 32). Portanto, a discriminação racial seria “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Ibid., p. 11). Ela pode ser, inclusive, direta (marcada pelo repúdio ostensivo) ou indireta (marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas).

Essas noções facilitaram a interação inicial no ambiente on-line considerando os casos trazidos pelos/as acadêmicos/as para diferenciar os conceitos e analisar as experiências distintas que contavam ter vivido, presenciado ou conhecido por meio de conhecidos/as ou da imprensa e mídias digitais. Essas experiências foram consideradas muito importantes em cada uma das aulas, sendo que em diferentes encontros as mesmas experiências trazidas por eles/as eram retomadas para serem cada vez mais aprofundadas analiticamente a partir do avanço das reflexões na disciplina.

Essas experiências permitiram a compreensão da raça enquanto um marcador social das diferenças interseccionado/articulado com outros, como gênero, sexualidade, geração, nacionalidade e etnia.

Um momento especial em que isso foi possível ser refletido foi quando abordamos a ideia de um corpo exótico enquanto espetáculo da diferença (RAGO, 2008). No Brasil, as imagens de mulheres negras, em muitos contextos, foram e ainda são veiculadas pela mídia sendo associadas ao turismo sexual e ao carnaval, muito já absorvidas imageticamente pelo imaginário social. Segundo Rago (2008, p. 2), a figura feminina “se torna o principal repositório dos preconceitos sexuais e das estigmatizações construídas cientificamente desde as teorias da degenerescência, que floresceram na Europa no século XIX”. Essa discussão favoreceu uma abordagem de gênero e raça com a turma em uma perspectiva teórico-política feminista, mesmo tendo como professor e estagiário da disciplina dois homens.

Aos poucos, segundo as intervenções da turma, os textos foram sendo elogiados, mesmo com as dificuldades de leituras já citadas. A cada semana havia uma curiosidade intelectual sobre o tema das aulas, visto que os textos foram disponibilizados um de cada vez, sempre com uma semana de antecedência. Aos poucos, após as primeiras aulas, os interesses começaram a surgir no sentido de pensar em como agir, em um fazer didático antirracista nas escolas. A disciplina não se propunha a ensinar sobre certa didática a ser colocada em prática; antes, a entender e analisar a produção do racismo para buscar enfrentá-lo no campo educacional.

Assim, na sequência foram discutidos textos com discussões como as promovidas por Moreira e Candau (2003) ao refletirem sobre cultura, escola, ensino, aprendizagem e a necessidade de uma orientação multicultural crítica dos currículos escolares, a fim de não nos esquecermos das desigualdades, requerendo do/a professor/a novas estratégias, objetivos e saberes. Dito de outro modo, visibilizou-se a necessidade de mudança da postura com que se encara a prática docente com base nas identidades e perspectivas de grupos subalternizados, propondo desenvolver currículos mais coletivos e criativos com espaço para a reflexão crítica das diferenças.

Com o passar dos encontros, a realidade da universidade também entrou para a arena das discussões, e não apenas as escolas que alguns/algumas já estagiaram ou que futuramente irão atuar. Por exemplo, o tema clássico das polêmicas das aulas de Educação das Relações Étnico-raciais também foi debatido: as políticas de cotas no Ensino Superior. Essa discussão foi fundamentada a partir das provocações de Figueiredo e Grosfoguel (2009), envolvendo o “racismo sem racistas” (ou comumente anunciado como “racismo à brasileira”) e as críticas comuns às ações afirmativas.

Os autores mostram que por meio das pesquisas acadêmicas brasileiras é possível notar as desigualdades raciais desde a década de 1970 no acesso à educação, nos desníveis de renda e no mercado de trabalho. Desde o período escravista existem hierarquias raciais no Brasil, e ainda hoje os mestiços mais escuros estariam representados em ocupações subalternas de serviço em relação aos mestiços mais claros. Todas essas questões devem ser levadas em consideração quando o assunto é a implementação da política de cotas nas universidades públicas brasileiras. De certa forma, é importante trazer para a discussão que o racismo inviabiliza, inclusive, a construção de uma consciência racial mais plena em pessoas negras e que o preconceito de se ter preconceito seria a característica ímpar do racismo à brasileira: não se nega a existência do preconceito e da discriminação, mas se atribui ambos aos outros.

Essas discussões possibilitaram reflexões teoricamente propositivas, conforme intencionalmente idealizado no momento da seleção dos textos e sua ordem no plano de ensino. Permitiram ainda pensar as políticas de inclusão ou mesmo de valorização da raça, etnia e de outros marcadores sociais da diferença em um contexto mais complexo, que também passa por assimilações, que não necessariamente transforma as relações de desigualdade. Assim, após a discussão da própria formação de professores/as nas universidades, pode-se pensar sobre a necessidade de ler criticamente o mundo como um trabalho político-pedagógico e pedagógico-político (WALSH, 2009). Afinal, parece ser uma estratégia política funcional do sistema/mundo moderno e ainda colonial “‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20).

Há políticas que não buscam transformar as estruturas racializadas; estas são estruturas condicionadas, mas não podem ser estruturas determinantes. Para isso, é preciso ética, luta política e transformação social. Questionando o modelo de sociedade vigente, abordamos a ideia

de “interculturalidade crítica”, que tem suas raízes postas pelos movimentos sociais, com uma força contra-hegemônica e com objetivo de criação e transformação do mundo. Afinal, a interculturalidade crítica traça um outro caminho cultural, político, social, do saber e do ser. É a construção de outros modos de poder que permite o diálogo entre as diferenças, equidade e respeito.

Nesse sentido, Walsh (2009, p. 23) aponta que a preocupação deve ser com “com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação”. Isso de modo a se preocupar “com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (Ibid., p. 23), inclusive com “as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros” (Ibid., p. 23). A importância disso é termos em mente os processos que naturalizam a diferença, portanto, segundo a autora, “ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior” (Ibid., p. 23).

Essas aproximações teórico-propositivas em tempos de distanciamento social devido à pandemia da Covid-19 foram bem avaliadas pelos/as acadêmicos/as durante as aulas e, ao mesmo tempo, nos fóruns no AVA-UFMS para quem não pôde estar presente em uma ou outra aula sincrônica no *Google Meet*. Elas foram instigantes para reflexões autorais em temas de interesses de cada participante das aulas, conforme discutiremos a seguir ao tratarmos da atividade avaliativa da disciplina.

## Artefatos, atividades avaliativas e aprofundamentos iniciais

Santos, Pinto e Chirinéa (2018) discutem a necessidade de se tratar conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileiras no ensino. Tal necessidade ocorre em um contexto em que falta formação básica aos/as professores/as e demais membros das equipes escolares sobre tal temática – “que compõem direta ou indiretamente nossa organização social e nossas práticas cotidianas, mas que somos impedidos de (re)conhecer” (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 958). Isso se dá devido, segundo elas, ao prisma eurocêntrico adotado em nosso contexto. O desafio também está dado quanto a história e cultura indígenas. Russo e Paladino (2016) apontam a persistência de um certo modo de abordagem dessas temáticas nas escolas estudadas: o estereótipo e o preconceito do índio preguiçoso que vive na floresta. Inclusive, o que foge desse padrão já não seria mais considerado como indígena. Nas escolas não abordam ou reconhecem as demandas e lutas atuais dos povos indígenas e a contribuição de seus saberes.

Diante dessa realidade, a estratégia traçada pelo professor da disciplina foi a proposição de atividades que multiplicassem as possibilidades temáticas via pesquisa, seja sobre as questões de negros/as, seja de indígenas. Em um primeiro momento, os/as acadêmicos/as deveriam se reunir em pequenos grupos para selecionar, individualmente, cinco referências do programa da disciplina (dois textos básicos e três textos complementares) que, juntas, possibilitassem o desenho inicial de um tema a ser desenvolvido em formato de texto reflexivo teoricamente fundamentado. Apesar de a escolha ser individual, a discussão coletiva nos pequenos grupos possibilitou, como esperado, que ocorressem contribuições/ajudas uns/umas dos/as outros/as diante dos textos do programa da disciplina e o interesse temático de cada matriculado/a.

O tema individual, selecionado com a ajuda do grupo, foi “materializado” a partir também da escolha de um artefato cultural. Isso é, de algo produzido em termos culturais. Por exemplo: música, meme, fotografia, poema, filme, podcast, canal do YouTube, quadro, objeto doméstico, página ou perfil em alguma rede social, vestimenta, disco, cartaz, site, notícia jornalística, etc. O artefato não poderia se repetir entre as pessoas do mesmo grupo. Ele foi usado como meio, exemplo, ilustração ou um material que favoreceu a reflexão teórica. Isso foi perceptível na segunda parte da atividade, depois que o professor devolveu essa primeira parte comentada e corrigida. Esse outro momento da atividade envolveu a escrita propriamente dita do texto com as cinco referências e o artefato selecionado, entregue individualmente, ainda que o grupo também tenha contribuído com cada um/a. A todo momento foi incentivada a parceria do trabalho coletivo em relação à escrita autoral de cada matriculado/a.

Em um primeiro momento ocorreu certo estranhamento da turma diante da liberdade de escolha temática e da proposta de escrita acadêmica com os textos a serem selecionados do

programa da disciplina. O estranhamento se deu pela avaliação que fizeram da atividade como sendo inovadora. A apreensão instalada foi aos poucos sendo minimizada com a própria interação nas aulas específicas de orientação das atividades, tanto com a participação do estagiário como do professor da disciplina. O resultado foi satisfatório, considerando que todos/as os/as acadêmicos/as que entregaram a atividade atingiram boas notas, sendo aprovados/as. Os/as reprovados/as não entregaram ou desistiram de concluir a disciplina.

Os temas dos textos entregues, diante dos artefatos selecionados, foram bastante variados: o branqueamento e o apagamento da identidade; o negacionismo do racismo na realidade brasileira; origens e consequências da ideia do “racismo reverso”; a importância da diversidade cultural no ambiente escolar; características do “racismo estrutural” na contemporaneidade; racismo e equidade social; racismo na sala de aula. Os artefatos também foram variados, passando por canal do YouTube de influenciadores/as negros/as, fotografia de performance artística e textos de opinião em jornais de grande circulação.

Enquanto os/as acadêmicos/as escreviam o texto da atividade avaliativa final, foi promovida uma “roda de conversa” sobre “raça e diferenças” com duas professoras convidadas, para ampliar o espaço de escuta, diálogo e participação na disciplina. A atividade ocorreu no dia e horário da aula, também pelo *Google Meet*, de forma sincrônica. As professoras convidadas foram a doutoranda em Educação pela UNICAMP Juliana Gomes Santos da Costa e a professora Dra. Thaize de Souza Reis, da UFMS. Junto do professor da disciplina e do estagiário, elas promoveram uma conversa com rica participação dos/as matriculados/as e seus/suas próprios/as convidados/as para a atividade – os/as matriculados/as foram motivados/as a chamar para a aula algum/alguma colega interessado/a no tema.

As convidadas, já sabendo de antemão dos temas escolhidos para a atividade avaliativa final, buscaram refletir e dialogar com os/as presentes, aproximando suas próprias pesquisas, temas e modos de escrita daqueles interesses temáticos selecionados pela turma da disciplina. Juliana trouxe narrativas do cotidiano escolar que contribuíram para a reflexão de forma significativa, além de narrar sobre as experiências que vivenciou nas escolas públicas que atuou e atua, fundamentou teoricamente as narrativas a partir das discussões que tem feito junto ao Impróprias – Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq) e, principalmente, ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (UNICAMP, CNPq). Thaize apresentou as atividades do NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UFMS/CNPq) e a importância da implementação das políticas públicas envolvendo as ações afirmativas e os investimentos em formação de professores/as em Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil, especialmente na região Centro-Oeste.

Considerando essas atividades, avaliamos que ocorreu um certo aprofundamento inicial nas temáticas da Educação das Relações Étnico-raciais importante na formação daqueles/as que concluíram a disciplina. Conforme escutamos no processo avaliativo da disciplina, quando tivemos um momento para que todos/as pudessem falar sobre a experiência de ter cursado a disciplina, o olhar deles/as estava mais aguçado do que antes diante da temática e de toda a complexidade que a envolve. Ainda que não tenham terminado com um modelo de como atuar (o que não era o nosso objetivo), disseram compreender melhor o racismo e o seu efeito no campo da Educação escolar.

Entendemos que essa percepção sobre o próprio aprendizado e a futura atuação enquanto professores/as é de fundamental importância. Afinal, conforme os resultados dos estudos de Russo e Paladino (2016), até os livros didáticos abordam a temática que discutimos na disciplina de maneira superficial. Por exemplo, segundo as autoras, os livros estudados carregam a imagem do índio puro, nu e pintado. Sendo assim, o referido estudo aponta que os professores mais dedicados acabam buscando materiais coletados na internet para passarem o conteúdo para os/as seus/suas alunos/as com enfoque na realidade indígena na contemporaneidade. Essa pesquisa aponta que a preocupação é mais acentuada por parte dos/as professores/as do que das instituições de ensino. Aí, mais uma vez, a importância da oferta desta disciplina e da avaliação final que os/as matriculados/as fazem do seu processo de cursá-la.

Uma marca importante nos textos entregues para serem avaliados é a crítica aos estereótipos, construídos culturalmente e, também por isso, naturalizados conforme as lógicas de poder e sua historicidade. Segundo o que foi discutido na disciplina e destacado pelos matriculados/as, algo valioso a ser levado em consideração no campo da atuação profissional deles é a compreensão

de que os estereótipos envolvendo minorias raciais e étnicas expressam “entendimentos sobre os lugares que os diversos grupos sociais devem ocupar, as supostas características dessas pessoas” (MOREIRA, 2019, p. 95). A gravidade disso está no fato de esses estereótipos também demarcarem “os limites da participação delas na estrutura política, a valoração cultural que eles podem almejar e ainda as oportunidades materiais às quais podem ter acesso” (MOREIRA, 2019, p. 95).

Isso nos pareceu ser uma percepção crítica construída pelos/as acadêmicos/as brancos/as e negros/as da disciplina. Mas, em especial, chama-nos a atenção um momento em que uma pessoa se identifica como branca e se coloca valorizando o que aprendeu em uma das aulas. Ela se referia ao que Martins (2021) historicizou e analisou sobre a presença da ideologia do branqueamento nos dias de hoje. Entre outras coisas, a autora chama a atenção para algo que os/as acadêmicos/as dizem ser muito importante distinguir: a branquitude crítica e acrítica. A importância dessa distinção diante da turma nos pareceu uma estratégia interessante de diálogo e aproximação temática da disciplina em uma turma diversificada em termos fenotípicos e de identidade étnico-racial. A distinção se dá nos seguintes termos: “a primeira diz respeito a um tipo de identidade branca que percebe e rejeita os privilégios e vantagens sociais que obtém por sua raça; a branquitude acrítica, na contramão, defende supremacia branca e manifesta-se abertamente racista” (MARTINS, 2021, p. 112).

Considerando essas temáticas e o modo como elas foram discutidas, na última aula, em que buscamos sistematizar a avaliação que cada matriculado/a fez da disciplina, pudemos ter maior clareza do quanto cada um/a entendeu a importância da disciplina em sua formação como professores/as. Foram três pontos levantados: o conteúdo (textos); o formato remoto (a dinâmica das aulas sincrônicas e o fórum no AVA); e as atividades avaliativas (roteiros e correção do professor). De modo geral, com diferentes intensidades de identificação com as temáticas de cada aula, a disciplina foi vista pela turma como fundamental na formação de cada um/a.

## Considerações Finais

A reflexão aqui apresentada em formato de relato de experiência nos possibilitou sistematizar parte do que pudemos realizar e, ao mesmo tempo, fundamentar nossa sistematização. O relato reflexivo que apresentamos não deve ser tomado como modelo ou roteiro a ser seguido; antes, pode servir como uma possibilidade de pensar o quanto a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais é importante e faz a diferença na formação de professores/as, mesmo em tempos pandêmicos.

Notou-se que a disciplina abordou temas centrais referentes à raça, etnia e educação não apenas nos tópicos das aulas sincrônicas e seus textos, mas no AVA-UFMS e nos textos das atividades avaliativas a partir dos artefatos selecionados pelos/as acadêmicos, passando pela realidade do Ensino Básico, mas também do Superior. Pudemos pensar a realidade histórico-cultural que estamos inseridos no que se refere ao sentido amplo da educação. Inclusive, com duas professoras que puderam participar como visitantes em uma das aulas.

Inegavelmente as dificuldades do trabalho remoto impactaram a oferta da disciplina, mas, ao mesmo tempo, a flexibilização da presença nas aulas sincrônicas, com a possibilidade de participação no fórum semanal no AVA-UFMS, promoveu maior participação nas atividades. A possibilidade do trabalho remoto também permitiu que cada matriculado/a, assim como nós e as duas professoras convidadas, participasse em segurança – inclusive muitos/as morando fora da cidade e do estado onde fica a nossa universidade.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020, pp. 23-57.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**,

Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/9096/6270>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MARTINS, Daniara T. F. Da ideologia do branqueamento à branquitude: reflexões sobre brancura e identidade racial branca. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, pp. 106-116, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60369/751375152623>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo como política cultural. *In*. MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo; Sueli Carneiro, Pólen, 2019. p. 93-114.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em: 07 fev. 2022.

RAGO, Margareth. O corpo exótico, espetáculo da diferença. **Labrys Estudos Feministas**, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys13/perspectivas/marga.htm>. Acesso em: 06 fev. 2022.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 21 n. 67, p. 897-921, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/#>. Acesso em: 09 fev. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido em 12 de julho 2022.  
Aceito em 12 de janeiro de 2023.